

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Silvia Armada Martins
Angela B. Cavenaghi Themudo Lessa
(Organizadoras)



**DIÁLOGOS
CONTEMPORÂNEOS
SOBRE EDUCAÇÃO**

FORMAÇÃO DE FORMADORES
EM CONTEXTOS DIVERSOS



Grassinete C. de A. Oliveira é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Pós-doutora pelo mesmo programa e Professora da Universidade Federal do Acre – UFAC e do PPEHL – UFAC.



Silvia Armada Martins é Mestre e Linguística Aplicada em Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Doutoranda pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela UFRJ e Professora na PUC-SP.



Angela B. C. Themudo Lessa é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Pós-doutorado em Estudos Linguísticos no IEL, UNICAMP. Professora Titular da PUC-SP no PPG em LAEL. Atualmente, é Diretora da FAFLICA.

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Sílvia Armada Martins
Angela B. Cavenaghi Themudo Lessa
(Organizadoras)

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE FORMADORES
EM CONTEXTOS DIVERSOS



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

048d Oliveira, Grassinete Carioca de Albuquerque (org.).
Diálogos contemporâneos sobre educação: formação de formadores em contextos diversos /
Organizadoras: Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira, Silvia Armada Martins e Angela
Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa; Prefácio de Adolfo Tanzi Neto.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
figs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-299-0.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Sílvia Armada Martins
Angela B. Cavenaghi Themudo Lessa
(Organizadoras)



**DIÁLOGOS
CONTEMPORÂNEOS
SOBRE EDUCAÇÃO**

FORMAÇÃO DE FORMADORES
EM CONTEXTOS DIVERSOS

Copyright © 2021- Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: ACESSA Design
Revisão: Joana Moreira

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

DIÁLOGOS FORMADORES EM TEMPOS DE EXISTÊNCIA.....7

Adolfo Tanzi Neto

APRESENTAÇÃO.....11

ENCONTROS REFLEXIVOS COMO ESPAÇOS DIALÓGICOS A SERVIÇO DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA TRANSFORMAÇÃO.....17

Silvia Armada Martins

A PEDAGOGIA DELIBERATIVA COMO UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS E DEMOCRÁTICOS.....37

Leonardo N. Correa

“NA HORA EM QUE JUNTA TUDO É QUE DÁ UM NÓ”.....57

Glauco Augusto de Souza

A AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES: (RE)VISITANDO CONCEITOS.....73

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

Angela B. C. Themudo Lessa

A HORA DA BRINCADA (live) COMO UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO FRENTE AO INÉDITO VIÁVEL.....109

Ulysses C. C. Diegues

Fernanda Coelho Liberali

PROJETO BRINCADAS: RELATO DE UMA PRÁXIS DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....125

Luciana K. Modesto-Sarra

Bianca Sgai Franco Medeiros

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL.....	139
Cristiane Oliveira Campos-Gonella	
Rubens Fernando de Souza Lopes	
“CADA AULA É UMA AULA DIFERENTE” O DESENVOLVIMENTO DA AGÊNCIA DE PROFESSORAS EM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS	161
André Effgen de Aguiar	
Deise Viana Ferreira	
SABERES EM PERSPECTIVA FORMATIVA: NARRATIVA PEDAGÓGICA DO CÁRCERE	195
Idelvandre Vilas Boas S. Santos	
Jessika Gama Ribeiro	
FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA DE PROFESSORES: RELATO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	209
Angela B. C. Themudo Lessa	
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira	
Rosemeyre Moraes de Oliveira	
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS).....	223

PREFÁCIO

DIÁLOGOS FORMADORES EM TEMPOS DE EXISTÊNCIA

Adolfo Tanzi Neto

... agência profissional envolve os praticantes em tomar uma posição e serem capazes de influenciar seu trabalho e identidade profissional, e discutirem isso como um fenômeno que pode ser 'Praticado' (EDWARDS, 2015, p. 780)

O mundo se curva diante de um dos vírus mais letais dos últimos cem anos, a Covid-19. Dentro de nossas casas, em confinamento, tratamento, distanciamento ou luto, educadores em seus agenciamentos profissionais encontram novos rumos para perpetuar o seu papel mais fundante, de formar futuros agentes de uma sociedade. Em tempos em que o espaço arquitetônico escolar (TANZI NETO, 2017) de processos de ensino-aprendizagem, interações, socializações e desenvolvimento foram proibidos mundialmente, educadores(as) se engajam com as novas demandas escolares num senso de “utopia real” (WRIGHT, 2009), dispostos a transformar a práxis pedagógica mundial.

Para muitos, pode parecer que estamos de “braços cruzados”, na verdade, engajamo-nos nas demandas incertas desse novo futuro e nos disponibilizamos a participar efetivo e responsavelmente dessa mudança. Em sintonia com Freire (2013) é na formação permanente e na reflexão crítica sobre a prática que mudaremos a nossa própria prática.

Nesse pensamento, esta obra, convida-nos a refletir sobre diferentes utopias reais de processos de formação de formadores nos mais diversos contextos para estabelecermos diálogos transformativos. A transformação baseada numa “utopia real” envolve prática e reflexão, “na crença de que o que é pragmaticamente possível não é imutável independentemente de nossa imaginação” (WRIGHT, 2009, p. 4).

Para Stetsenko (2017), em sua discussão da adaptação para a transformação, num mundo mais volátil, instável e imprevisível, com o crescimento vertiginoso da estratificação social e a disparidade escolar, somos automaticamente convidados a nos engajarmos com teorias e conceitos ativistas de transformação social, entendidos como uma construção dialética entre educandos e educadores (FREIRE, 2014), entre o social, o individual, o externo, o interno, o mundo, a mente e suas práticas comuns compartilhadas (STETSENKO, 2017).

No momento social, político e econômico que estamos vivendo, indagamo-nos sobre o papel social da escola e, como postulado na descrição deste livro “em sintonia com o pensamento freireano, a educação é um instrumento de poder capaz de mudar as pessoas, para que estas transformem o mundo”, uma vez que nossos jovens estão cada vez mais inseridos em diferentes contextos educacionais, em situações comunicativas diversas, nas mais diferentes práticas sociais, até que ponto eles transformam/reconfiguram esses seus espaços para a transformação social ou apenas replicam vozes, discursos, repertórios preestabelecidos, moldados por contextos sócio-histórico-culturais situados, já definidos pelas estruturas econômicas e sociais de classe, etnia, cultura, raça, dentre tantos outros?

Para Stetsenko (2017), o caminho estaria na busca de como podemos entender o nosso papel agentivo para escolhermos o “nosso caminho” e, ao mesmo tempo, compreender a constituição do nosso ser e a existência de forças e estruturas sociais que vão além de nós mesmos (STETSENKO, 2017, p. 4). De modo semelhante, para Liberali (2020, p. 66) agência é entendida como “rupturas de padrões preestabelecidos de ação nos papéis dos sujeitos de tomar iniciativas para transformá-los”.

Já, na esteira de uma arquitetônica social escolar e considerando o sujeito como potencialidade desse espaço, podemos concordar com o apresentado por Diaz (2010, p. 95) ao argumentar que “se considerarmos a relação pedagógica como um espaço simbólico de constituição, reprodução e transformação, o sujeito é uma potencialidade desse espaço”, ou seja, ele é constituído de trocas e de intenções dentro de uma arquitetônica específica de fala, de discursos, de controle, de poder, de semioses, de consciência, de internalizações que alteram o nosso discurso interno.

Nessa premissa, buscaríamos espaços escolares de práticas pedagógicas de posicionamentos sociais mais horizontais, de identidades e vozes coletivas de seus participantes, uma vez que formas e hábitos que cercam os nossos jovens nos contextos escolares os guiam, os instruem, os moldam (TANZI NETO, 2017).

Por esse viés, este livro tem por objetivo promover discussões sobre ações crítico-formativas (OLIVEIRA, 2020) que contribuem para a teoria-prática dos formadores e suscitar possibilidades de agência e colaboração crítica como medida de transformação permanente dos sujeitos envolvidos.

Importante destacar que, nesse campo, não podemos nos distanciar do entendimento de que agência, e, podemos focar na profissional, é atravessada dialeticamente por outras pessoas, práticas e culturas. Hedegaard (2012) argumenta que, se quisermos considerar seriamente a noção dialética de desenvolvimento humano vygotskyano, a mesma importância dada às práticas pedagógicas precisa, também, ser dada para os usuários dessa prática, que estão constantemente mediados por documentos educacionais oficiais, culturas escolares e pessoais que interpretam, negociam, resistem e agem. Edwards (2015), por sua vez, aponta que a agência acessa o “eu”, constituinte de desejos e intenções e alerta para não nos iludirmos ao discutirmos ou falarmos sobre agência profissional, uma vez que capturarmos as intenções e compromissos dos indivíduos é extremamente difícil.

Talvez aqui retomemos a nossa “utopia real” do que é “pragmaticamente possível, não é imutável” ou na proposição de hooks (2013) de que nós, educadores, devemos “ter o compromisso ativo com um

processo de autoatualização que promova nosso próprio bem-estar. Somente assim poderemos ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (HOOKS, 2013, p. 28, ênfase adicionada), criando espaços mais coletivos para a partilha de conhecimento em uma pedagogia mais agentiva e engajada.

Com inúmeros afazeres no campo educacional, abrimos esse livro com nossas “utopias reais”, constituídas antes e durante os tempos pandêmicos, propondo ações-críticas formativas transformativas para o contexto escolar e para a autoatualização de nossas agências profissionais.

REFERÊNCIAS

- DÍAZ, M. Subject, power and pedagogic discourse. In: MORAIS, A. M.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, B. *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001. p. 83-98.
- EDWARDS, A. Recognizing and realising teachers’ professional agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21, 6, 779-784. DOI: 10/1080/13540602.2015.1044333, 2015.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LIBERALI, F. C. Building Agency for Social. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. *Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice*. New York: Peter Lang, 2020. p. 63-86..
- OLIVEIRA, G. C. de A. *Ações crítico-formativas – formação de formadores de Língua Portuguesa: formar para transformar os espaços formativos*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.
- STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky’s approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017.
- TANZI NETO, A. *Arquitetônica social escolar: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein. Espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- WRIGHT, R. O. *Envisioning real utopias*. London/New York: Verso, 2010.

APRESENTAÇÃO

Esta obra apresenta um leque de capítulos que investigam e refletem sobre a Educação no contexto brasileiro que se mostra ainda muito fragilizado por falta de políticas que visem preparar professores para os mais diferentes cenários. O Brasil possui dimensões continentais e é marcado por abissais desigualdades sociogeográficas, culturais, econômicas e históricas. Pensar a Educação é então um trabalho hercúleo e desafiador frente a tamanha complexidade.

Todavia, complexidade não significa dificuldade. Significa termos que pensar de forma mais inter, trans e indisciplinar conforme assevera Moita Lopes (2003) quando discute o que significa fazer pesquisa em Linguística Aplicada na contemporaneidade. É necessário expandirmos os horizontes e pensar de maneira situada sócio, histórica e culturalmente para que possamos responder aos problemas *na e das* práticas sociais educacionais que afligem o homem na materialidade de sua existência.

Nesse sentido, este livro é inovador, pois desvela diversos olhares para a Educação com foco na formação de formadores que devem tomar decisões éticas e políticas relativas às suas práticas pedagógicas.

Os capítulos que se engendram neste livro são provocativos, pois, abandonam posições mais conservadoras em diferentes lócus de pesquisa, ousando deixar de lado epistemologias e metodologias tradicionais que podem e devem ser desconstruídas para responder aos desafios que se configuram em diferentes realidades. Almeja-se, portanto, construir novas formas de investigar e produzir conhecimentos que sejam mais interligados às necessidades e anseios de todos.

Armada, no capítulo 1, *Encontros Reflexivos como Espaços Dialógicos a Serviço da Reflexão Crítica e da Transformação* se propõe a discutir como construir espaços de colaboração que sejam pautados por conflitos e consensos. Tais espaços provocam deslocamentos dos indivíduos que desenvolvem uma escuta ativa, reavaliam os sentidos individualmente atribuídos aos dissensos e conseqüentemente, caminham para transformações de práticas. A autora avança na discussão realizada por Smyth (1992), Liberali (2008) e Magalhães (2006) sobre Sessões Reflexivas como um enquadre teórico-metodológico que provoca Reflexão Crítica. Com tal ponto de partida, a autora aponta que Encontros Reflexivos podem promover transformações em situações mais específicas como educação em um contexto, ainda pouco pesquisado, que é o empresarial.

No capítulo 2, *A Pedagogia deliberativa como um componente para a formação de professores críticos e democráticos*, Correa centra-se na importância de formar educadores que instiguem reflexões críticas que ponham em marcha decisões negociadas e participativas dentro de princípios éticos. A contribuição do capítulo se evidencia por estar ancorado no quadro filosófico e teórico-metodológico da pedagogia deliberativa que se mostra como um referencial de formação *sine qua non* neste momento de incertezas. A BNCC reconhece a importância de uma formação de alunos que desenvolva habilidades socioemocionais e éticas que requerem que os formadores, aqui entendidos como coordenadores e professores, sejam capacitados para desempenhar tal papel mediador. O referencial de pedagogia deliberativa se mostra um aporte fundamental se almejarmos a formação de cidadãos que reflitam colaborativamente sobre questões que se configuram como problemas a serem encaminhados e resolvidos não só no âmbito da educação escolar como também nas demais atividades sociais das quais fazemos parte. A proposta do autor configura-se, assim como um estímulo para aqueles formadores que queiram promover reflexões em vários âmbitos da vida que se vive, tais como no trato com colegas de trabalho, vizinhos e gestores de políticas públicas.

Souza, no capítulo 3, apoiado na Teoria da Complexidade, discute as reações à ferramenta avaliativa utilizada em um curso de aprimoramento

linguístico ministrado para professores de inglês da rede pública de São Paulo. Estes professores trabalham com seus alunos dentro de uma certa visão de ensino-aprendizagem e de língua, e se deparam neste curso de aprimoramento linguístico com outras formas de se abordar o ensino de inglês – bem como outras formas de se avaliar o progresso dos alunos no curso. Deste choque de paradigmas surgem opiniões que podem propiciar um rico momento de reflexão tanto para os professores-alunos quanto para o professor-pesquisador.

Ao compreenderem que a linguagem permeia as relações humanas nas mais diversas práticas sociais, o capítulo 4, com o título *A ação crítico-colaborativa em espaços de formação de formadores: (re)visitando conceitos*, Oliveira e Lessa, analisam como uma ação crítico-formativa desenvolvida por formadoras de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Acre (SEE-AC) colaborou, de modo crítico-colaborativo, para a reconstrução de conceitos – gêneros discursivos e multiletramentos – que consideravam internalizados. Como resultado, a ação crítico-formativa evidenciou conflitos e tensões acerca dos conceitos apresentados, promoveu indícios de agência na busca de assimilarem os conceitos apresentados, revelou a constante necessidade de estar em contínua formação, além de reverem suas próprias práticas pedagógicas, enquanto formadoras.

Os capítulos 5 e 6, a partir do contexto pandêmico, apresentam discussões de um projeto de extensão intitulado *Brincadas*. No capítulo 5, Diegues e Liberali mostram em *A hora da brincada como uma possibilidade de formação frente ao inédito viável* atividades de webinars cujo objetivo, fundamentado na teoria vygotskyana, é produzir conhecimentos e possibilidades de transformações de práticas, chamada por Freire (1987) como Inédito Viável. O capítulo apresenta e discute uma série de webinars produzidas pelo grupo de participantes com relatos que ilustram como “brincar, compreender e discutir sobre assuntos impactantes no momento pandêmico” criou repertórios para professores, educadores repensarem suas práticas nos contextos escolares.

No capítulo 6, de Medeiros e Modesto-Sarra, intitulado *Projeto brincadas: relato de uma práxis decolonial para uma educação antirracista* temos uma proposta teórico-prática que discute como professores formadores, pais, pesquisadores e alunos podem se engajar em práticas educacionais que questionem e transformem o *status quo* e, neste caso, construam práticas antirracistas. As autoras apresentam uma atividade de contação de história que visa a desconstruir uma visão colonial da cultura e tradição africana resgatando o protagonismo negro na história da cultura brasileira, dando-lhe o devido valor que, via de regra, é usurpado e apagado. O capítulo é uma produção do projeto de extensão *Brincadas: o inédito-viável em tempos de crise* que tem trabalhado em tempo de pandemia com ações sociais que visem transformar os envolvidos.

O Capítulo 7 de Campos-Gonella e Souza Lopes, intitulado *Formação do professor de língua inglesa para produção de material didático digital*, fundamenta-se pela necessidade de distanciamento social imposto na pandemia, evidenciando a necessidade de formação para o trabalho com as novas tecnologias da informação e comunicação. A transposição das aulas e materiais didáticos para a modalidade remota envolveu a discussão referente a criação de materiais didáticos em uma plataforma digital. Mais especificamente, foram criadas Sequências Didáticas pautadas em gêneros discursivos que se coadunam com a perspectiva de multiletramentos. Sem dúvida, o capítulo revela como a formação de professores nesta perspectiva possibilitou que os participantes caminhassem na direção de uma formação autônoma.

O capítulo 8, “*Cada aula é uma aula diferente*” – *O desenvolvimento da agência de professoras em contexto de aulas remotas*, de Effgen de Aguiar e Viana Ferreira, versa sobre as transformações provocadas pela pandemia do coronavírus nos processos de ensino-aprendizagem e a maneira pela qual esse fenômeno tem afetado os modos de viver e trabalhar dos professores da Educação Básica no Brasil, em especial, no contexto do ensino privado. O objetivo central do estudo é compreender de que forma o desenvolvimento de agência pelos professores em isolamento social tem afetado a organização das novas práticas de ensino remoto que emergiram na conjuntura atual. O fio condutor desta discussão situa-se nas

inter-relações produzidas entre os professores, a partir da linguagem, em um encontro de formação profissional ministrado através de plataforma virtual. A base teórico-metodológica que o orienta é a Pesquisa Crítica de Colaboração, PCCol, (MAGALHÃES, 2012). As análises realizadas estão subsidiadas nos estudos de linguagem de Liberali (2012, 2013) e nos estudos de agência de Edwards (2007, 2011), Engeström (2007, 2011), Stetsenko (2017), Ninin e Magalhães (2017) e Liberali (2017). Os resultados apontam para uma complexa realidade que se configurou na necessidade de aceitação do difícil contexto pandêmico, para então, assumir uma postura crítica frente à realidade imperativa da força de trabalho que encontra suporte nos processos agentivos da comunidade escolar.

Os capítulos que fecham esta obra discutem a formação de formadores em contextos de privação de liberdade de mulheres. Santos e Ribeiro, no capítulo 9 – *Saberes em perspectiva formativa: narrativa pedagógica do cárcere* – analisam uma narrativa pedagógica que partiu de uma situação de ensino-aprendizagem no cárcere, cuja professora-autora ministrava uma formação continuada para professores em serviço. Sua produção escrita desencadeou reflexões sobre seu fazer pedagógico na relação com as estudantes em privação de liberdade, enriquecendo sua própria formação e a formação de outros professores no tocante ao trabalho com linguagens.

No capítulo 10 – *Formação crítico-colaborativa de professores: o Relato de um projeto de Extensão* – as autoras, que também discutem a formação de professores formadores no contexto de privação de liberdade, apresentam um trabalho que inicialmente objetivou desenvolver práticas de leitura e escrita que possibilitassem a remição de pena das detentas. Contudo, o escopo do projeto foi ampliado estabelecendo como novo objetivo incentivar a construção da cidadania das participantes não somente em uma perspectiva legal, mas também como desejável para as participantes. Tal inflexão metodológica apontou que os professores precisavam repensar suas práticas e colaborativamente se autoformarem para alcançarem os objetivos almejados.

Concluindo, este livro é leitura fundamental para todos os formadores que percebam a necessidade de transformações da prática informadas por referenciais teóricos sólidos. Esperamos que as pesquisas aqui apresentadas, longe de se constituírem como exemplos a serem seguidos apresentem-se como instigadoras de novas reflexões. Vale lembrar que cada caminho que traçamos será único, situado e sócio, histórica e culturalmente engendrado.

Boa leitura e muitas reflexões para nossos leitores!

Angela Lessa

ENCONTROS REFLEXIVOS COMO ESPAÇOS DIALÓGICOS A SERVIÇO DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA TRANSFORMAÇÃO

Silvia Armada Martins

Não existe razão para ninguém nem nada parar de se desenvolver – mesmo depois daquilo que a sociedade chama de morte.
(NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 13)

INTRODUÇÃO

Desde a primeira participação do Brasil no PISA¹ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) em 2000 e seus resultados, que revelaram para os brasileiros e para mundo os insucessos dos nossos alunos e a urgente questão sobre a qualidade da educação brasileira, profissionais de diferentes áreas e linhas de pesquisa intensificaram as discussões, de forma mais ampla, sobre a formação de professores em nosso país. No campo da linguística aplicada, linha mestre de minhas pesquisas, não foi diferente. Ao longo das últimas décadas, muitas pesquisas sobre os processos de formação docente também surgiram e dentre tantas frentes de estudo, as fundamentadas na reflexão crítica, na colaboração crítica e nos encontros formativos (MAGALHÃES, 2004, 2007, 2009, 2011; LIBERALI *et al.* 2007; ENGSTRÖM, 2011), têm demonstrado serem fundamentais no apoio ao desenvolvimento do pensar crítico-reflexivo, tão precioso para o processo que leva à

1 *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

transformação, e um pilar essencial nos projetos de educação continuada dos profissionais docentes.

É a partir desse contexto que nasce o desejo de compartilhar com os mais diversos profissionais inseridos no campo da formação de professores – ou formação de formadores, como escolhemos chamar nesse livro – como o diálogo, com destaque para a colaboração e a intervenção formativa; o uso da linguagem, mais especificamente a argumentação; e a reflexão, com especial atenção para reflexão-crítica atuam como mobilizadores dos processos de transformações significativas das práticas em ensino-aprendizagem. Partindo desses conceitos, este capítulo apresenta e discute a relevância dos encontros reflexivos² como espaços centrais para criação de momentos motivadores do processo crítico-reflexivo. O caso apresentado e discutido neste capítulo ocorreu durante o processo de formação de educadores que atuam em ambientes corporativos, ou seja, os contextos educacionais das empresas³.

CONCEITUANDO O AMBIENTE EDUCACIONAL CORPORATIVO

Desde a Revolução Industrial, as formas como nos relacionamos com o conhecimento e a nossa maneira de organização como sociedade vêm passando por transformações profundas. Esse acelerado processo de mudanças provocou novos modos de pensar e agir, conseqüentemente, passou a exigir dos profissionais novos conhecimentos, qualificações e competências. Entretanto, a partir dos dados da OCDE⁴, é possível observar que no Brasil, o currículo formal das escolas e universidades não atendeu a essa demanda, nem em quantidade e nem em qualidade. Desse modo, como uma tentativa de preencher as lacunas entre o ensino das universidades e as necessidades do mercado e das organizações, muitas empresas passaram a oferecer cursos internamente, preparando e formando seus profissionais. Não demorou muito para que os dirigentes

2 Encontros reflexivos aqui entendidos como as reuniões de devolutiva entre observado (professor) e observador, após observação de aula.

3 Este capítulo é um recorte ampliado de uma subseção de minha dissertação de mestrado Formação de Formadores em Contextos Corporativos – Uma abordagem crítico-colaborativa.

4 Fundada em 1960, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países. Sua sede fica na cidade de Paris (França).

das empresas passassem a enxergar a Educação Corporativa (EC) como um meio efetivo de adequação da educação formal às necessidades de negócio da empresa, permitindo que a EC ganhasse força e reconhecimento no meio empresarial. Nesse cenário, um novo profissional ganha espaço: o educador corporativo, personagem central da pesquisa que fundamenta este capítulo.

Em 2010, quando fiz minha transição de carreira da educação formal para educação corporativa, observei algumas similaridades entre a atuação dos professores (da educação formal) iniciantes e menos experientes e a dos educadores corporativos, pois ambos partilhavam das mesmas angústias e dificuldades, muitas vezes atuando de forma empírica nas práticas do seu dia a dia. No caso do educador corporativo, há, geralmente, um agravante, uma vez que esses educadores são convidados a assumir um cargo de docência dentro das empresas por serem considerados técnicos especialistas em um determinado assunto, mas, muitos desses profissionais não têm qualquer formação em metodologia ou apoio para as questões do dia a dia referentes às suas aulas. Entendi que nesse cenário havia uma excelente oportunidade para minha atuação e pesquisa.

REFLETIR – PROCESSO DIALÓGICO DO TRANSFORMAR

Ao longo dos anos, o conceito de refletir vem sendo amplamente discutido por muitos pesquisadores. Para Freire (1970), reflexão é uma ação libertadora que implica em transformação. Freire (1979) ainda apresenta o conceito de consciência crítica, ou conscientização, que se trata do momento em que o indivíduo é capaz de envolver-se em um processo dialógico, crítico-reflexivo, de questionamentos das normas sociais. Liberali (2010, p. 25) entende que reflexão “não é um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Dewey (1933), um dos pioneiros do trabalho com reflexão, a definiu como elemento propulsor da melhoria de práticas profissionais docentes e apresentou a diferença entre um pensar rotineiro e um pensar reflexivo. Para o autor, o pensar rotineiro considera que os objetivos idealizados

para determinadas ações são garantidos, não considerando variações na forma como os objetivos são alcançados. Essa forma de pensar dá espaço para a aceitação, sem reflexão sobre a realidade do que, efetivamente, aconteceu. Já o conceito de pensar reflexivo considera ativamente qualquer forma de conhecimento, as consequências e os impactos por ele gerados. Para Dewey, o pensar reflexivo envolve busca, investigação e problematização da realidade vivida.

Nessa mesma linha, Freire (1970) entende que a educação problematizadora tem caráter autenticamente reflexivo; segundo o autor, sem problematização não há transformação. Para Freire (1979, p. 45), “quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência”.

Ainda sobre o tema reflexão, baseado nas pesquisas de Habermas (1973) sobre conhecimento humano, Van Manen (1977) descreveu três tipos de reflexão, como se vê no quadro, a seguir.

Quadro 1 – Tipos de Reflexão

TIPOS DE REFLEXÃO	CARACTERÍSTICAS
Reflexão Técnica	Usa novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Busca por receitas de como agir na aula. Professores, principalmente os iniciantes, com pouca experiência, desenvolvem esse tipo de reflexão que, muitas vezes, impede a criatividade.
Reflexão Prática	Nesse tipo de reflexão, o professor tenta encontrar soluções para a prática na própria prática. Em geral, suas análises estão fundamentadas no senso comum, pois não remetem a qualquer assunto mais aprofundado.
Reflexão Crítica	Retoma características das duas anteriores, porém valoriza critérios morais e análises de ações pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos. Implica em transformação da ação, ou seja, mudança.

Fonte: adaptado de Liberali (2010)

Dando continuidade às discussões sobre reflexão, Schön (1997) retoma as ideias de Dewey e liga o conceito de reflexão à ação, apresentando os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. O primeiro conceito, reflexão-na-ação, corresponde ao processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua. Os conceitos de reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, estão relacionados à análise que o indivíduo realiza após sua própria ação. Ou seja, uma reconstrução da ação realizada, caracterizando-se pelo ato de pensar retrospectivamente. O estudo apresentado neste capítulo pautou os encontros reflexivos nos momentos de reflexão-sobre-a-ação e também na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Esses movimentos contribuíram com o processo de diálogos reflexivos críticos que mobilizaram transformações e a construção de novos significados.

Refletir criticamente implica na análise de ações pessoais em contextos sócio-historicamente situados, implica também em transformação do pensar com impactos na ação. Aprofundando as discussões sobre reflexão crítica, Smith (1992), com base nas discussões de Freire (1970), propõe que o processo reflexivo envolva quatro ações:

Quadro 2 – Ações do Processo Reflexivo Crítico

Quatro ações do processo reflexivo crítico, segundo Smith (1992)	
DESCREVER	Envolve a descrição da ação em forma de texto. Essa forma de ação está relacionada à questão: <i>O que faço?</i>
INFORMAR	Diz respeito ao entendimento das teorias que sustentam as ações. Essa forma de ação está relacionada à questão: <i>Qual o significado das minhas ações?</i>
CONFRONTAR	É por meio dessa ação que são percebidas que as visões e as ações adotadas, resultantes de normas culturais e históricas, foram sendo absorvidas e passaram a influenciar o modo de agir e de pensar do educador. Essa forma de ação está relacionada às questões: <i>Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?</i>
RECONSTRUIR	Busca-se caminhos alternativos para as ações praticadas. Essa ação diz respeito à proposta de emancipação do educador, que se coloca como agente, e passa a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar suas práticas acadêmicas. Essa forma de ação está relacionada às questões: <i>Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê? Que outra postura você adotaria nessa aula/atividade? Por quê?</i>

Fonte: adaptado de Liberali (2010)

No estudo apresentado neste capítulo, as ações de confrontar e reconstruir, por desencadearem momentos de desestabilização, foram de fundamental importância para a formação de um espaço que propiciou os movimentos dialéticos de conflito, compreensão e transformação, que, segundo Magalhães (2012), organizam as relações colaborativas.

CONFIAR, CONFRONTAR E COLABORAR PARA TRANSFORMAR

A Teoria Sócio-Histórico-Cultural, entendida como uma teoria da natureza humana que privilegia o desenvolvimento, concebe o homem como ser social, histórico, constituído na e pelas relações. Seus princípios tiveram origem no materialismo histórico-dialético de Marx, que implica em uma relação dialética do homem com o seu meio sócio-histórico; e

nas concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meio a partir dos quais o “homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (VYGOTSKY, 1991 [1930], p. 11). Com base na pesquisa sócio-histórica, construir um contexto reflexivo e transformador envolve o conceito de colaboração que, segundo Magalhães (2004, p. 56), “pressupõe que todos tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”. Como discutido por Magalhães e Oliveira (2016), colaboração, assim como a contradição, são relações múltiplas e dialéticas que organizam as experiências do coletivo, por meio dos quais os homens constituem e são constituídos, transformam-se e são transformados constantemente, e, dessa forma, criam e reorganizam seus contextos de ação.

Os momentos de colaboração e os de contradição, presentes nos encontros reflexivos conduzidos no trabalho que fundamenta este capítulo, foram apoiados pela pesquisa de intervenção formativa (ENGESTRÖM, 2016), que provoca um processo de transformação expansivo e organiza as relações colaborativas possibilitando que questionamentos, conflitos e tensões possam emergir no discurso (MAGALHÃES, 2012). Virkkunen e Schaupp (2011, p. 634) ressaltam que a intervenção formativa “é um modo específico de colaboração social, projetada para impulsionar ainda mais o desenvolvimento”. Esse movimento formativo se dá nas situações em que os sujeitos são provocados a analisar criticamente suas próprias ações. Como ressaltado por Engeström (2016), as intervenções formativas visam provocar e sustentar um processo de transformação que é conduzido e mantido pelos participantes, agentes do processo, não havendo monopólio sobre as intervenções.

Os movimentos de contradição e o processo de colaboração, que levam ao pensar crítico e à transformação significativa, implicam, necessariamente, em questionamentos, negociações, conflitos, tensões, concordâncias e discordâncias que geram ambientes de incertezas e instabilidades. Para que todas essas manifestações sejam possíveis e aconteçam, é necessário que haja um ambiente de confiança. Segundo John-Steiner (2000 *apud* LIBERALI, 2010, p. 13),

No contexto de formação crítica, os participantes arriscam-se emocionalmente e intelectualmente na exposição, negociação e no desenvolvimento dos seus pontos de vista; essa tomada de risco acontece em ambientes de confiança.

Fundamentada em Hargreaves (1994), Magalhães (2004) ressalta que a confiança promove o desenvolvimento da criatividade, do novo, de uma relação de ensino-aprendizagem produtiva. Ainda, segundo Magalhães (2004, p. 41), “[...] sem confiança não se pode estabelecer relações de colaboração”.

AS BASES DA ARGUMENTAÇÃO COMO DIÁLOGO

No quadro da pesquisa sócio-histórica, a linguagem é entendida como o elemento mediador das atividades sociais, nas quais os homens e os conhecimentos se transformam. Fundamentado nos princípios vygotksyanos, Luria (2014 [1977], p. 197) entende que “é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem”. Considerando essa perspectiva, a linguagem deixa de ser somente um meio de comunicação e passa a ser uma forma de organização das atividades psicológicas dos sujeitos. Em outras palavras, não há construção de conhecimento sem linguagem, pois é por meio dela que se criam as significações (ROMERO, 2004).

Pesquisas sobre a linguagem da argumentação estão fundamentadas nos estudos deixados por Aristóteles (2005 [305 a.C.]). Tais estudos têm como foco auxiliar na compreensão da diferença entre demonstração da verdade e discussão sobre possibilidades. Estudos sobre argumentação são estruturados pela perspectiva de, pelo menos, duas abordagens: argumentar para convencer e argumentar para compartilhar significados (LIBERALI, 2016). Nessa mesma direção, pesquisas realizadas por Eemeren e Grootendorst (2004) distinguem os estudos sobre argumentação em duas correntes: a) a corrente epistêmico-retórica – que estuda se a argumentação é bem-sucedida em convencer o público; b) a corrente pragmático-dialética – que entende

a argumentação como elemento de discussão entre sujeitos que tentam resolver uma diferença de opinião.

Embora ambas as correntes, retórica e dialética, apontem para questões que têm, de modo implícito, sentidos de vitória ou solução de diferenças (MATEUS, 2013), Van Eemeren e Grootendorst (2004, p. 57) entendem que “argumentação na abordagem dialética é considerada como o gerenciamento sistemático do discurso com o propósito de alcançar decisões críticas”.

Há diferentes epistemologias para o estudo da argumentação. O quadro abaixo, adaptado de Mateus (2013), apresenta a visão de argumentação como diálogo onde apoiaremos nossa visão de argumentação, pois, nessa perspectiva, a argumentação tem o papel mediador e é base para construção dos conhecimentos e de novos sentidos.

Quadro 3 – Argumentação como Diálogo

	ARGUMENTAÇÃO COMO DIÁLOGO
Argumentação	Colaborativa: múltiplos pontos de vista trabalham a favor de uma compreensão compartilhada.
Escuta	Ouve-se para compreender, fazer sentidos e encontrar pontos em comum.
Experiência	Experiência pessoal é o principal caminho para a conscientização pessoal.
Posicionamento	Provoca reflexões e introspecção sobre os próprios posicionamentos.
Atitude	Cria atitudes de mente aberta para rever pontos de vista e transformá-los.
Conclusão	Entende que conclusões são temporárias. Mantém-se aberta.

Fonte: adaptado de Mateus (2013), com base em Emmel *et al.* (1996) e Nagda *et al.* (2008)

De acordo com Santiago (2016, p. 27),

[...] a argumentação potencializa as possibilidades de os participantes exporem seus sentidos e serem compreendidos, de gerar conflitos, apontar contradições, expandir ideias existentes e propor novas; ampliam-se também as possibilidades

de expansão colaborativa e a produção de conhecimento pelos envolvidos.

Dessa forma, a argumentação pode ser definida como um instrumento de organização do discurso, um gerenciador da linguagem, que tem como objetivo gerar novos conhecimentos e levar à transformação.

Nos encontros reflexivos, conduzidos na pesquisa que dá sustentação a este capítulo, a argumentação, elemento central para a reflexão, funcionou como mola propulsora para que os participantes articulassem as diferenças, ampliassem seus conhecimentos e alcançassem a transformação.

SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa ocorreu em um contexto corporativo. A empresa pesquisada conta com um corpo diretivo que, após 6 anos do início das atividades do negócio, entendeu ser de extrema importância cuidar da gestão dos conhecimentos circulantes na organização. Nesse mesmo ano foi dado início ao projeto do Centro de Formação Técnica (doravante, CFT), que, dois anos mais tarde, deixou de ser um projeto para se constituir como uma área da empresa.

Os dados foram coletados dois anos após o início das atividades do CFT, a partir de observações de aula e encontros reflexivos, ambos presenciais, com participação da pesquisadora e dois educadores corporativos.

PRIMEIRO ENCONTRO REFLEXIVO

No excerto a seguir, selecionado do primeiro encontro reflexivo com presença dos dois participantes focais e da pesquisadora, os participantes discutem um trecho da aula de Juliano.

Excerto 1

(1) **MURILO:** **Eu só achei assim, que ele no começo fez uma coisa que eu faço também, faz a pergunta e já responde, não dá um tempo, isso aí a gente ouvindo, a gente consegue captar.**

(2) **JULIANO:** Sim, sim, sim... **eu⁵ não sei se isso é errado**, as vezes eu faço espontâneo [...]. **Porque eu sei que eles não vão saber**, [...] se eu der o tempo **alguém vai falar algo errado e vai se expor.**

[...]

(3) **Pesquisadora:** [...] não sei se chamou a sua atenção quando você estava ouvindo.

(4) **JULIANO:** Não, não chamou. Porque **eu** costumo fazer assim mesmo.

(5) **Pesquisadora:** A gente falando agora faz sentido para você?

(6) **JULIANO:** Faz, mas é isso que **eu** queria saber. É ruim você perguntar e responder dessa forma?

(7) **Pesquisadora:** O ponto não é ser ruim ou bom. O ponto é só qual é o seu objetivo, se você faz isso de forma consciente, se você nunca percebeu que você fazia isso, se isso tem um porquê de ser, [...]

(8) **MURILO:** E você percebe que foi no começo, mas depois ele começa a dar os tempos, começa a engrenar e vai fluindo.

(9) **JULIANO:** [...] **eu** começo a fala mesmo com essa pergunta [...] Como se existisse uma questão, **eu** estou lendo a questão e respondendo para eles.

(10) **Pesquisadora:** Entendi.

(11) **JULIANO:** O foco é realmente responder para eles [...]

(12) **Pesquisadora:** Você usa a pergunta no sentido de: Deixa eu apresentar para vocês...

(13) **JULIANO:** Isso.

(14) **Pesquisadora:** [...] Para efeito do participante que está lá, ouve uma pergunta e você já responde [...]. Como você acha que para o participante isso é percebido?

(15) **JULIANO:** **Eu** acho que depende do assunto, se for um assunto de conhecimento dele, ele vai **se sentir um pouco excluído do processo**, [...], agora se for algo que ele não sabe mesmo, que **ele não vai chegar a resposta certa**, **eu** acho que **ele vai se sentir um pouco tímido** até de responder e **não vai falar e aí você vai perder ele do processo.**

5 Os pronomes “eu”, “você”, “nossa” e “a gente” são evidenciados nos excertos dos participantes Juliano e Murilo para demonstrar o movimento de distribuição de vozes.

No início do excerto, Murilo apresenta um *ponto de vista*, turno (1) “...Eu só achei [...]”, *modalizado* pelo verbo “achei”, seguido de um momento de reflexão e envolvimento “[...] ele no começo fez uma coisa que eu faço também [...]”. O uso da primeira pessoa do singular e do verbo fazer, em “eu faço”, mostra uma perspectiva individual com responsabilidade e apropriação do falante para com sua ação. Essa manifestação de compartilhamento, busca e compreensão da ação, feita por Murilo, colabora com o início do processo de produção de um novo modo de pensar para André, quanto ao papel do professor e à visão de aluno.

Ainda no turno (1), Murilo aponta a questão na fala de Juliano, “[...] faz a pergunta e já responde, não dá um tempo [...]”, e, na sequência, apresenta nova reflexão “[...] isso aí a gente ouvindo, a gente consegue captar”. É possível observar que as colocações de Murilo no turno (1) remetem a momentos de reflexão sobre sua própria ação, por meio da observação da ação de Juliano. Isso nos leva aos postulados de Vygotsky (1991 [1930]), que apresentam o desenvolvimento como um ato social e constitutivo no outro, pois foi a partir do outro – nesse caso, da ação de Juliano – que Murilo consegue perceber que esse também é um ponto para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar, também, que as observações feitas por Murilo ao longo do turno (1) desencadeiam em Juliano, e no próprio Murilo, um processo de reorganização e reconstrução de sentidos quanto ao papel do professor e à visão de aluno. Observa-se um processo de ZDP,⁶ que segundo Vygotsky (1991 [1930]), corresponde a funções em estado embrionário que irão amadurecer no futuro. Esse processo de amadurecimento, que leva à transformação, será percebido e pontuado na análise dos próximos excertos.

A questão colocada no turno (14), “[...] para efeito do participante que está lá, ouve uma pergunta e você já responde. Como você acha

6 A Zona de Desenvolvimento Proximal, uma das contribuições de Vygotsky de central importância para a Psicologia e para a Educação, é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, resolvido por meio da solução de problemas em conjunto” (VYGOTSKY, 1991 [1930], p. 58). É uma “zona” possibilitadora de aprendizagem e desenvolvimento.

que para o participante isso é percebido?”, característica da ação crítico-reflexiva do confrontar (SMITH, 1992), desencadeia, no turno (15), “[...] Eu acho que depende do assunto, se for um assunto de conhecimento dele, ele vai se sentir um pouco excluído do processo, [...], agora se for algo que ele não sabe mesmo, que ele não vai chegar a resposta certa, eu acho que ele vai se sentir um pouco tímido até de responder e não vai falar e aí você vai perder ele do processo”, uma resposta que permite perceber as visões sobre ensino-aprendizagem do participante Juliano, por meio da escolha dos itens lexicais “excluído”, “resposta certa”, “tímido”, “perder”.

Dentro dessa mesma perspectiva, ao analisarmos o turno (2), observamos colocações como “errado”, “eu sei que eles não vão saber”, “alguém vai falar algo errado e vai se expor”. A análise desses itens lexicais, no contexto do excerto, remete a uma questão dualista do certo ou errado, decorrente de um possível entendimento de educação como disciplinar e linear, características estas do paradigma newtoniano-cartesiano e da educação tradicional.

Observamos que os sentidos atribuídos à visão de aluno correspondem a alguém que não sabe, que não vai chegar à resposta certa, que vai errar e que, ao errar, vai se expor, perdendo-se no processo. Observa-se também os sentidos atribuídos ao professor como aquele que deve dar as respostas para impedir o erro e, dessa forma, não perder os alunos no processo.

É possível observar *mecanismos conversacionais* que, conforme Liberali (2013), apontam os modos de participação dos sujeitos na interação, apresentando *pontos de vista*, como no turno (1) “[...] eu só achei assim, ele no começo [...]”, dando *sustentação*, como no turno (2) “[...] sim, sim, sim [...] às vezes eu faço espontâneo [...]” ou se *opondo*, como no turno (4) “[...] não, não chamou”, em um processo de interpenetração de suas vozes. Essa forma de atuação possibilita espaços para conhecer o outro e estabelecer vínculos que, segundo Ninin (2002), são imprescindíveis à colaboração, sendo esta, de acordo com Magalhães (2016), a base para o movimento da reflexão crítica.

Ainda sobre o excerto apresentado, é importante ressaltar o uso da primeira pessoa “eu”, muito presente na fala de Juliano, indicando responsabilizar-se e colocar-se como agente. Entretanto, será possível observar, nos excertos subsequentes, que essa fala centrada no “eu” desloca-se para uma fala centrada no “a gente”.

ÚLTIMO ENCONTRO REFLEXIVO

Os excertos a seguir constituem um recorte da reunião individual reflexiva com presença do participante focal Juliano e da pesquisadora.

Excerto 2

(16) **Pesquisadora:** Como os pontos que discutimos te fizeram olhar para a tua turma de um jeito diferente, atuar diferente? Que pontos foram esses?

(17) **JULIANO:** Um deles que foi o que eu mais percebi uma **mudança foi aquela questão de perguntar e... fazer uma pergunta, mas voltada para as pessoas que estão te assistindo** e esperar a resposta delas e não você perguntar e chamar um assunto já, **eu mudei um pouco essa tática e foi bem bacana.**

O excerto 2 tem início com uma pergunta da pesquisadora, por meio de um *mecanismo de interrogação*, turno (16) “**Como os pontos que discutimos [...]**”, com escolha do pronome interrogativo “como”, que, segundo Liberali (2013), permite observar e interpretar o modo como entrelaçamento do conhecimento está em produção na interação. A resposta de Juliano, turno (17) “**Um deles que foi o que eu mais percebi uma mudança foi aquela questão de perguntar e [...] fazer uma pergunta, mas voltada para as pessoas que estão te assistindo [...]**”, evidencia recorrência do tema “como endereçar perguntas”, que, na verdade, está relacionado aos tópicos visão de aluno e papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Esse tema foi iniciado na primeira reunião reflexiva, turno (1), e novamente mencionado no turno (17). Essa recorrência parece demonstrar um processo de internalização do diálogo exterior, que, segundo Vygotsky (2008 [1930]), leva o instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. Nesse caso,

é possível inferir que se trata de um processo de conscientização que, de acordo com Freire (1979), não existe fora da práxis, fora da unidade dialética ação-reflexão, e que constitui, de forma permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza os homens.

Ainda no turno (18) “[...] eu mudei um pouco essa tática e foi bem bacana”, a escolha *lexical* “mudei” mostra um movimento em direção ao novo, que, seguido do *mecanismo de valoração* “bacana”, indicativo de elogio, aponta para um movimento de transformação, para uma aceitação e aprovação do novo, ainda que *modalizado* pelo termo “um pouco”.

Excerto 3

(18) **Pesquisadora:** E como você vê esses bons resultados acontecendo? Você consegue dar um exemplo?

(19) **JULIANO:** A gente se espelha na **nossa** aula mesmo, depois que você sai de uma reunião dessas, **você** sai assim, **bem mais alerta**, procurando ver os pontos que **você** precisa melhorar. Acho que nesse sentido, **acaba não deixando você** [...] “**ah, é só mais uma aula**”, **nunca é só mais uma aula, né?**

(20) **Pesquisadora:** Então o que é, se não é só mais uma aula?

(21) **JULIANO:** **É sempre uma experiência diferente**, são pessoas diferentes, com bagagens diferentes, as vezes a forma que **você** vai ensinar uma turma é diferente da outra, **a gente** passa muito por isso aqui porque **a gente** tem públicos diferentes para o mesmo curso.

(22) **Pesquisadora:** E você fala desse sentimento antes de começar o curso, não é só mais um curso é uma experiência nova, **e quando termina?** Não essa uma semana de curso, ao final de cada dia, **mudou alguma coisa em você em relação ao teu olhar para as tuas ações?** Você já fazia antes e está mais atento agora, ou não, antes era um processo um pouco inconsciente e agora está um pouco mais consciente.

(23) **JULIANO:** **Eu acho que a questão do despertar a curiosidade com as perguntas, isso eu fazia acho que um pouco inconsciente e agora eu parti para a ideia de que isso é um recurso que usando ele corretamente eu tenho bons resultados.** Então, acho que isso foi o que mais tocou nos nossos encontros.

Nesse excerto, também iniciado com uma pergunta da pesquisadora, por meio de um *mecanismo de interrogação*, turno (18) “**E como você vê esses bons resultados acontecendo? Você consegue dar um exemplo?**”, novamente o pronome interrogativo “como” é utilizado, seguido de um pedido de exemplo, com objetivo de compreender o modo produção de conhecimento, ao que Juliano responde, no turno (19): “**A gente se espelha na nossa aula mesmo depois que você sai de uma reunião dessas, você sai assim, bem mais alerta, procurando ver os pontos que você precisa melhorar. Acho que nesse sentido, acaba não deixando você [...] ‘ah, é só mais uma aula’, nunca é só mais uma aula, né?**”.

É possível observar um *mecanismo de distribuição de vozes* (negritados nos turnos 19 e 21), marcando o posicionamento enunciativo do sujeito no discurso (LIBERALI, 2013). Juliano migra de perspectivas individuais, com uso do “eu”, muito presentes no primeiro excerto, para, nos turnos (19 e 21), fazer uso de uma voz inclusiva, “a gente”, “nossa” e “você”, sendo esse último um *você* genérico, não particularizado. Esse movimento remete a uma perspectiva de coletivo, a uma possível intenção de traçar um significado compartilhado, de pensar além do “eu”, indicando uma postura mais colaborativa. Ainda sobre o turno (19), dentro de uma perspectiva *lexical*, o uso de “bem mais alerta”, “pontos que você precisa melhorar” e “nunca é só mais uma aula” indica ter ocorrido um processo crítico-reflexivo que, segundo Liberali (2010), implica em mudanças e promove a transformação da ação.

Ainda sobre o excerto 3, mais uma vez a pesquisadora faz uso de um *mecanismo de interrogação*, no turno (22) “[...] **e quando termina? [...] mudou alguma coisa em você em relação ao teu olhar para as tuas ações?**”. Essa pergunta, situada na esfera do confrontar (SMITH, 1992), tem por objetivo fomentar a ação do reconstruir, dando a possibilidade para sugestões de novos caminhos. Mesmo sendo uma pergunta sim/não, do tipo escolha única, Juliano, no turno (23), apresenta uma resposta que mostra aprofundar as colocações sobre seu processo reflexivo: “**Eu acho que a questão do despertar a curiosidade com as perguntas, isso eu fazia acho que um pouco inconsciente e agora eu parti para**

a ideia de que isso é um recurso que usando corretamente eu tenho bons resultados”.

O tema “como trabalhar perguntas” é novamente o foco da atenção de Juliano, e, como já discutido na análise do excerto 2, essa atenção voluntária, recorrente e presente em sua memória parece indicar um processo de internalização do diálogo exterior, pois, segundo Vygotsky (2008 [1930], p. IX), “é a internalização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”.

Ainda analisando o turno (23), em uma perspectiva *lexical*, e considerando que as significações são construídas a partir da linguagem, observamos que, na primeira parte do turno, Juliano traz os termos “**fazia**”, pretérito imperfeito, que indica algo que faz parte do passado e não mais possível no presente; e “**inconsciente**”, que remete a algo feito sem criticidade e reflexão. Entretanto, na segunda parte do turno, observamos o uso de “**parti**”, com sentido de movimento rumo ao novo; “**recurso**”, usado para ressignificar a tratativa que dava às perguntas; e “**bons resultados**”, uma análise crítica positiva da nova ação. Todo esse movimento parece indicar um processo de conscientização, pois o participante Juliano demonstra ter chegado a uma esfera crítica que, segundo Freire (1979), implica em transformação.

O turno (23) também nos apresenta a volta do uso do “eu”, em “**eu acho**”, “**eu fazia**”, “**eu parti**”, “**eu tenho bons resultados**”. Dessa vez, no entanto, observamos um “eu” consciente, transformado, que indica reflexão sobre a própria prática.

É possível observar no discurso de Juliano, que novos sentidos e significados⁷ foram atribuídos ao papel do professor e à visão de aluno, sendo possível inferir que um movimento de transformação e conscien-

⁷ Segundo Vygotsky (2008 [1930]), os significados das palavras podem ser compreendidos como produções históricas e sociais que permitem a comunicação em um determinado tempo e espaço, ou seja, são uma produção social, convencional e, nesse aspecto, relativamente estáveis. Já os sentidos, para Vygotsky (2008 [1930], p. 181), são “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência”, são também um fenômeno complexo, dinâmico e variável que se modifica de acordo com as situações e histórias vividas de quem os utiliza.

tização em relação a sua prática docente tiveram início, pois, segundo Freire (1970), “a palavra não designa apenas as coisas, as transforma; não é só pensamento, é práxis”. Os encontros reflexivos foram ambientados em um contexto de confiança, propiciando que elementos como a contradição e a colaboração permeassem as discussões, contribuindo com o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva e com o processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso dos encontros reflexivos, foi possível observar, por meio de análise discursiva e da materialidade linguística, movimentos de colaboração e contradição que apoiaram o processo de reorganização da linguagem, sendo este o indicador do processo de transformação. Os dados apontam para uma mudança na articulação discursiva atribuídos principalmente quanto à visão de aluno e ao papel do professor. Juliano parte de uma visão tradicional de ensino-aprendizagem, que coloca o professor no centro do processo, detentor do saber que tem como papel fundamental ser o transmissor do conhecimento; que considera os alunos sujeitos que não podem errar e que não sabem; e se desloca para uma visão mais vygotskyana, que entende que as funções de cognição acontecem por meio das relações entre indivíduos, abrindo espaço para contribuições e respeitando os momentos de reflexão dos alunos.

Os encontros reflexivos buscaram criar ambientes coletivos e crítico-colaborativos. Tanto o processo de intervenção formativa (EN-GESTRÖM, 2011), que propiciou o entrelaçamento de falas (LIBERALI, 2013), quanto a linguagem da argumentação (LIBERALI, 2013), que permeou o discurso dos encontros, apoiaram as ações crítico-reflexivas do confrontar (SMITH, 1992), permitiram a negociação dos sentidos e a constituição de novos significados (VYGOTSKY, 2008 [1930]), apoiando o processo da reflexão crítica (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1997; FREIRE, 1970; SMITH, 1992; VAN MANEN, 1977) e da transformação.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005 [350 a.C.].
- DEWEY, J. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process**. Boston: D. C. Heath, 1933.
- EEMEREN, F. H. van; GROOTENDORST, G. **A systematic theory of argumentation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative intervention. **Theory and Psychology**, v. 21, n. 4, p. 598-629, 2011.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 [1970].
- HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. Londres: Heinmann, 1973.
- LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. 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. 63-78.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- LIBERALI, F. C.; LESSA, A. B. C. T.; FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. PAC: um programa para a formação crítica de educadores. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 01, p. 187-199, 2007.
- MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. 1. ed. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

- MAGALHÃES, M. C. C. Reflective sessions: a tool for teachers to critically understand classroom actions. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (org.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 185-215.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. 8. ed. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2005 [1845-46].
- MATEUS, E. Prefácio. *In*: LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 9-16.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resultado Avaliação do PISA. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/12/ministerio-da-educacao-avalia-resultado-do-pisa-2018>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- NININ, M. O. G. **Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ROMERO, T. R. S. Características linguísticas do processo reflexivo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 135-144.
- SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enuciativo-dialógica. *In*: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-33.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
- SMITH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **America Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992, p. 267-300.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, p. 205-228, 1977.
- VIRKKUNEN, J.; SCHAUPP, M. From change to development: expanding the concept of intervention. **Theory Psychology**, [S.l.], v. 21, n. 5, p. 629-655, out. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1930].
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1930].