

Aulas *online* e o conflito como instrumento de aprendizado e transformação

Online classes and conflict as a tool for learning and transformation

Bruna Quartarolo VARGAS (UFRJ e UFJF)¹
Christine NICOLAIDES (UFRJ e UNISINOS)²

RESUMO

Partindo-se da ideia de que o conflito pode ser um instrumento catalisador de transformações e aprendizado, neste trabalho serão levados em consideração alguns preceitos da Teoria Sociocultural (TSC - VYGOTSKY 1978; 1998), perspectiva pela qual analisamos narrativas geradas a partir de aulas que ocorreram por meio digital (via Skype). Os resultados apontam para o desenvolvimento do conhecimento como transformação ocorrida coletivamente, por meio de tensões e conflitos geradores de discussões transformadoras, uma vez que em conjunto, mediadas pela linguagem e com o auxílio de pares mais experientes, entremeadas cada um por suas próprias Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), buscou-se resolver problemas de ordem interpretativa e técnica para que todas as participantes pudessem seguir adiante nas discussões. Com base nas negociações realizadas pelas participantes, foi possível destacar a ZDP como espaço dialético para questionamentos, aprendizagem e (trans)formação.

Palavras-chave: Teoria Sociocultural, Narrativas, Zona de desenvolvimento proximal

ABSTRACT

Based on the idea that conflict can be a catalyzing tool for transformation and learning, this research will take into account some precepts of Socio-Cultural Theory (TSC - VYGOTSKY 1978; 1998) through which we analyzed narratives based on online classes (via Skype). The results point to the development of knowledge as transformation that occurs collectively, through tensions and conflicts that generate transformative discussions. Together, each one mediated by language and with the help of more experienced peers, all of the participants, intermingled by their own Zones of Proximal Development (ZPD), engaged in trying to solve problems of interpretative and technical order, so that all of them could follow the classes and discussions. From the negotiations carried out by the participants, it was possible to highlight the ZPD as a dialectic space for questioning, learning and (trans)formation.

Keywords: Sociocultural theory, Narratives, Zone of proximal development

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil e Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Linguística Aplicada (UFRJ) e Departamento de Letras e Artes (CAp. João XXIII - UFJF); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0373-3130>; bruna.quartarolo@ufjf.edu.br

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil e Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS) e Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Linguística Aplicada (UFRJ); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0167-3592>; cnicolaides@unisinors.br

1. Introdução

Esta pesquisa teve início durante uma disciplina de um curso de pós-graduação *Strictu sensu* em uma universidade federal brasileira. Nesta disciplina, a meta era discutir questões sob a perspectiva da Teoria Sociocultural (doravante TSC), preconizada por Vygotsky (1978; 1998) e seguidores (LANTOLF, 2000; Rego, 2017). Com o objetivo de refletir sobre processos concernentes ao ensino e a à aprendizagem de línguas adicionais³ e tendências de pesquisa na área da Linguística Aplicada, os encontros reuniram seis alunas de graduação, duas da graduação, uma de mestrado, três de doutorado mais a professora orientadora. Todas as participantes estavam envolvidas em contextos de ensino de língua inglesa, com tempos de experiência docente variados, e buscavam na disciplina e nas interações citadas, ampliar seus conhecimentos acerca da TSC com enfoque em suas práticas e pesquisas em sala de aula.

Durante as reflexões iniciais em aulas, discutiu-se questões inerentes ao campo da TSC, que entende a interação social como ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento (mediação: pessoas, linguagem), da formação de professores de línguas, bem como sobre processos de ensino-aprendizagem de línguas. Neste contexto, pensou-se em como situações de conflito (aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, aluno-material, professor-material, dentre outras possibilidades) podem ser consideradas como pontos de partida ou ainda instrumentos catalisadores de transformações e aprendizado (cf. SZUNDY, 2009; DAMIANOVIC, 2009). Sobre este aspecto, questões referentes à Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) foram amplamente debatidas e serão aqui brevemente descritas, por se tratarem de um elemento central para a compreensão de como podem se dar os processos de aprendizagem.

Para Engerström (2003), o aprendizado envolve tensões e contradições, que trazem conflitos que por sua vez nos levam à reflexão criteriosa e aprofundada acerca dos variados assuntos, ocorrendo assim uma expansão da aprendizagem e do desenvolvimento. Este pode ser compreendido como apropriação de experiências pelas interações sociais (dialéticas entre o ser humano e seu meio social e cultural) sendo transformador e transformado em tais relações (REGO, 2017). Assim, a aprendizagem é compreendida como um processo colaborativo que conduz o desenvolvimento, processo este repleto de (res)significações de práticas sócio pedagógicas e de identidades profissionais (MATEUS, 2009). Com isso, a construção de conhecimentos acontece por meio de atividades partilhadas que levam à apropriação de conhecimentos (transformação), resultando no que Vygotsky (1978) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

³ Nesta pesquisa utilizo a expressão línguas adicionais em consonância com Leffa e Irala (2014, p. 32 e 33), pois o termo adicional “traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (...) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). (...) A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece”.

Muitas definições e (re)definições (cf. DAMIANOVIC, 2009) acerca da ZDP surgiram a partir da definição inicial de ZDP, qual seja:

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTKY (1978/1998, p.112),

Para esta pesquisa, entende-se a ZDP como um “ambiente” possibilitador de exploração, argumentação e ampliação de novas possibilidades, local de atuação ativa, colaborativa, reflexiva, (trans)formadora e pavimentadora de novos caminhos com suas inerentes pedras, bifurcações e destinos.

Assim como em Mateus (2009), o foco desta pesquisa foi realizar uma análise da aprendizagem de professores em formação e compreender como se “organizam e se desenvolvem as atividades de aprendizagem criadas pelas condições sociais e relações interpessoais delas decorrentes” (MATEUS, 2009, p. 18). Buscou-se entender de que forma o sistema de atividade de aprendizagem ocorrido entre as alunas e professora as levou ao seu desenvolvimento, diante de uma práxis interativa e colaborativa, com foco na solução de conflitos que potencialmente levaram à transformação e aprendizagem e o consequente desenvolvimento. Esta investigação foi baseada em sete narrativas escritas pelas alunas e pela professora orientadora do curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse contexto, levando-se em consideração as interações ocorridas entre os participantes da disciplina e os inerentes conflitos ocorridos, as perguntas que surgem a partir do objetivo desta pesquisa são: 1) Como as situações de conflito (ou dificuldades) se apresentam neste contexto de aprendizagem virtual? e 2) Que ZDPs tais conflitos podem revelar?

Para responder estas perguntas, foram analisadas narrativas escritas pelas participantes da disciplina, considerando a indicação de SWAIN *et. al* (2015) de que podemos utilizar narrativas sobre ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa para esclarecer conceitos inerentes à TSC, uma vez que “narrativas e TSC são parceiras naturais” (SWAIN *et. al.*, 2015, p. x). Ainda, para Daiute e Lightfoot (2004), as narrativas são relatos que destacam desenvolvimento e aprendizagem ao mesmo tempo em que se configuram como meios de realização destes. De acordo com Swain *et. al.* (2015, p. xiii), escritas narrativas “não somente rastreiam o desenvolvimento, mas são locais para o desenvolvimento em si”.

Ainda sobre pesquisa narrativa Barkhuizen, Benson & Chick (2014, p. 313) advogam que ela nos ajuda a “entender os mundos mentais interiores de leitura de professores e alunos e a natureza do ensino

e aprendizagem de línguas como uma atividade social e educacional” (tradução livre). Nesse sentido, as narrativas descritas nesta pesquisa também podem ser identificadas como relatos de experiências pessoais, além de “uma forma de entender a experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 2000, p.20), ou “um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado” (PAIVA, 2008, p. 3). Ainda de acordo com Paiva (2008, p. 3), a pesquisa narrativa “pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. A partir destas ideias, as narrativas se configuram nesta pesquisa como instrumentos geradores de dados e dados propriamente ditos.

2. Procedimentos metodológicos

A disciplina que deu origem a esta pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2018, e contou com alunos de graduação, mestrado e doutorado. Os encontros iniciais foram todos presenciais, porém, a partir de algumas demandas específicas (greve nacional de caminhoneiros ocorrida em meados de 2018, suspensão de aulas por conta de jogos da seleção brasileira masculina durante a copa mundial de futebol, questões de segurança pública de alto risco, problemas pessoais de diversas ordens, para citar algumas), e levando-se em consideração as grandes transformações pelas quais os espaços educacionais vêm passando com a crescente utilização de tecnologias da informação, durante as aulas surgiu a sugestão de que experimentássemos realizar aulas online, para que não houvesse prejuízos no desenvolvimento do planejamento do curso. Neste sentido, quase todos os participantes puderam se beneficiar, pois em determinados momentos, todos tiveram algum problema para comparecer à aula presencialmente.

Em acordo conjunto, escolheu-se o intermédio do software *Skype* (divisão da Microsoft Inc.), cuja funcionalidade permite realizar chamadas de voz e vídeo online, com a possibilidade de criar conferências gratuitas para grupos de até 25 pessoas. Por conta da facilidade que esta ferramenta poderia trazer, decidiu-se de início realizar uma chamada teste com três alunas, para que se pudesse testar a eficácia do *software*, bem como para adiantar possíveis intercorrências que poderiam vir a prejudicar as aulas online. Neste primeiro momento, foi possível identificar algumas dificuldades, como por exemplo a intermitência da internet, problemas de trocas de turno nas falas, interferências do ambiente (como por exemplo, barulhos). Assim, as três alunas que participaram da chamada teste discutiram e propuseram algumas regras de participação que ajudariam a minimizar estas dificuldades, e tais regras foram repassadas ao grupo todo, como uma preparação para a primeira experiência de aula online.

Para buscar responder as perguntas de pesquisa, foram analisadas narrativas de sete alunas participantes da disciplina. No entanto, devido às restrições de espaço, neste artigo serão discutidas apenas quatro. Tabela 1 abaixo estão descritos os perfis (com nomes fictícios) das participantes:

Tabela 1: Perfil das participantes da pesquisa

Participantes	Idade (entre)	Aluna de	Experiência docente
Ingrid	20 e 30 anos	Graduação	2 anos
Vitória	20 e 30 anos	Doutorado	6 anos
Paula	40 e 50 anos	Doutorado	22 anos
Carla	50 e 60 anos	Orientadora	35 anos

Fonte: Dados das autoras.

Com o objetivo de descreverem as experiências vividas durante as aulas online, a cada participante foi feito o seguinte pedido: *Relate as suas impressões sobre os debates ocorridos ao longo dessa disciplina via Skype, que foram norteadas por leituras focadas na TSC. Pontue os obstáculos, as soluções encontradas, a cooperação, entre outros, e de que formas isso contribui (ou não) para a sua formação inicial/contínua como professora.*

Esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa qualitativa, pois como afirmam Bogdan e Biklen (2007), os pesquisadores qualitativos investigam as experiências dos participantes da pesquisa, a forma como interpretam essas experiências, e como estruturam o mundo social do qual fazem parte, sendo esta uma abordagem que se encaixa bem em contexto de pesquisa narrativa.

Para Corbin e Strauss (2015), ao falarmos sobre análise qualitativa referimo-nos ao processo de interpretação, conduzido com o objetivo de desvelar conceitos e organizá-los de forma explicativa. Ainda segundo estes autores, os métodos qualitativos podem ser usados para que possamos obter detalhes sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções, difíceis de acessar apenas por meio de métodos de pesquisa mais convencionais. Nesse sentido, as narrativas podem se configurar como um instrumento que nos permite acessar o ponto de vista do outro, por meio da observação e análise de suas histórias de vida.

Conforme descrito anteriormente, as participantes da pesquisa foram as alunas (de graduação, mestrado e doutorado) participantes de uma disciplina de pós-graduação de uma universidade federal brasileira. Todas as alunas estavam envolvidas com ensino de língua inglesa (umas mais experientes que outras) e buscavam na disciplina e nas interações citadas, ampliar seus conhecimentos acerca da TSC com enfoque em suas práticas e pesquisas em sala de aula.

3. Apresentação e discussão dos dados

As narrativas foram postadas em uma pasta de uso compartilhado (*Google Drive*), ao término da disciplina, em meados de 2018, com o objetivo de disponibilizá-las para todas as participantes que iriam utilizá-las como corpus de pesquisa. Para que as identidades das participantes fossem preservadas, adotou-se nomes fictícios para cada uma delas.

A análise dos dados se deu a partir da questão central desta pesquisa, cujo mote foi compreender de que forma os conflitos vivenciados poderiam funcionar como instrumentos geradores de ZDPs. Assim, a análise interpretativa das narrativas surgiu a partir dos momentos de fala que evidenciaram indicativos de conflito que levaram ao aprendizado, bem como os trechos que evidenciaram ocorrências de ZDPs (ainda que não tenham sido geradas a partir de conflitos). Pela delimitação do espaço, assim como em Swain *et al.* (2015, p. XVI), “foram selecionados trechos mais relevantes das narrativas para nossos propósitos sem distorcer a intenção original” das autoras. Cada participante será apresentada com uma breve descrição seguida dos trechos de destaque de sua narrativa e da análise realizada nesta pesquisa. Ainda conforme pontuam Swain *et al.* (2015), “oferecemos (as narrativas) para você com a compreensão de que a história que entregamos será reformulada pelo leitor pois cada um responde às histórias de maneiras individuais” (tradução livre). Por isso, compreende-se que as análises feitas aqui não são as únicas possíveis e podem ser ampliadas, modificadas e reconstruídas a cada leitura, por cada leitor.

Narrativa 1: Ingrid - Aluna de graduação, entre 20 e 30 anos, com 2 anos de experiência docente.

Eu não me considero uma pessoa com um bom relacionamento com tecnologias. O fato de a tecnologia por vezes nos deixar na mão me deixa irritada e frustrada. Por sempre preferir o contato pessoal, toda vez que pude escolher entre aulas presenciais ou à distância preferi as presenciais. (...) Mas, pra mim, a aula virtual ainda perde em muitos aspectos para a aula presencial. Por exemplo, foi mais difícil manter a atenção o tempo todo em quem conduzia a aula, parece que aula fica mais dispersa. Porém, como a maioria considerou que foi uma experiência positiva, decidimos fazer mais uma aula por Skype, o que pra mim foi mais uma vez uma experiência negativa e pouco proveitosa. Desta vez, minha conexão com a internet oscilava e eu não conseguia me manter conectada o tempo todo. (...) Essa experiência, então, foi extremamente frustrante porque eu estava preparada para aula, estava presente no momento da aula mas não pude acompanhar. Eu considero que foi uma perda de tempo pois durante todo horário da aula eu fiquei tentando fazer uma coisa que não conseguia e por causa de fatores externos a mim. Apesar disso, teve uma experiência que considero bastante positiva. Durante a greve dos rodoviários estava difícil chegar até a universidade para assistir as aulas (...) Naquele momento eu pensei que finalmente a aula à distância me ajudaria, eu não precisaria enfrentar a situação complicada da cidade para chegar até a aula. (...) Acredito que a grande vantagem de aulas em ambiente virtual seja que cada um pode estar no conforto de sua casa para ter acesso ao conhecimento, evitando problemas como a mobilidade urbana ou até financeiro para chegar até um local de estudo. No entanto, parece que é necessário estar treinado para esse tipo de aula, ou seja, se acostumar a ter a atenção focada em situações de ensino e aprendizagem que diferem daqueles que estamos acostumados.

Nesta narrativa, a aluna demonstra enorme frustração com as dificuldades que enfrentou durante as aulas online. Ela descreve momentos de conflito ora por não ter muita experiência com o Skype ou por não ter muita intimidade com tecnologias da informação, ora por acreditar ter se prejudicado por ter estado presencialmente na aula, quando a maior parte das alunas não estava. Com isso, em um primeiro momento ela demonstra enorme insatisfação com as aulas online por preferir as aulas presenciais. No entanto,

quando relata sua dificuldade de locomoção, seu ponto de vista em relação às aulas via Skype muda já que a partir desse momento, ela consegue perceber a vantagem de não perder conteúdo de aula, ainda que seja em um ambiente (virtual) ao qual ainda não esteja adaptada.

Talvez pela sua demonstração de frustração, não tenha sido possível identificar momentos em que tenha havido a ZDP, mas sim momentos em aprendizagem poderia ter ocorrido. Quando a aluna cita a aparente necessidade de se possuir um treinamento para participar de aula virtual, ela indica que necessita deste conhecimento. Apesar de não estar aparente em seu discurso, pode-se considerar que ela tenha aprendido com essa experiência, já que apesar de todas as suas dificuldades, ela parece ter conseguido participar de pelo menos uma aula, “sem maiores prejuízos”.

Com esta narrativa, pode-se considerar que a aluna tenha demonstrado descontentamento por desconhecimento ou falta de letramento digital. Este pode ser um indicativo da necessidade de se ampliar pesquisas nesta área, ou até mesmo de se pensar em mais disciplinas, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, que contemplem este tipo de aula, uma vez que a utilização de plataformas virtuais de aprendizagem vem sendo cada vez mais utilizada.

Além do descontentamento relatado por falta de intimidade com a plataforma digital, um outro fator que pode ser destacado a partir desta narrativa refere-se às relações de poder que podem ser reveladas a partir do texto da aluna. Ao se mostrar insatisfeita, mas ainda assim resignada em participar das aulas online, pode-se inferir que a aluna assim o fez por se tratar de uma “imposição” da maioria do grupo e até mesmo da professora da disciplina (o que na realidade não ocorreu, uma vez que esta foi uma decisão tomada em conjunto). Assim, pode-se relacionar este aspecto ao que Lave e Wenger (1991, p. 29) chamaram de “participação periférica legítima”, processo do qual os “aprendizes participam inevitavelmente em comunidades de profissionais e que o domínio do conhecimento e das habilidades exige que os novatos se encaminhem para a plena participação nas práticas sociais da comunidade” (LAVE e WENGER, 1991, p. 29). A esta prática de aprendizagem também pode-se relacionar o que Engerström (1987) chamou de transformação como aprendizagem expansiva, na qual o resultado é a “aquisição de regras e padrões de comportamento característicos do contexto em que os indivíduos vivem (MATEUS, 2009, p. 25). Ainda que esta relação “imposta” possa não gerar ZDPs explícitas, neste caso específico, parece que a aluna se beneficiou do ocorrido, pois se conscientizou de possíveis vantagens em se participar de aulas online, bem como da necessidade de saber fazer uso de ferramentas tecnológicas para inclusão educacional.

Narrativa 2: Vitória - Aluna de doutorado, entre 20 e 30, professora de português e inglês da educação básica na rede federal, com 6 anos de experiência docente.

Eu posso dizer que o primeiro semestre de 2018 é um semestre que marca alguns inícios na minha vida pessoal e profissional. Início o doutorado, início um novo emprego, início uma vida dividida entre duas cidades e assim, novos olhares e experiências me acompanham. (...) As discussões geradas e as trocas de ideias ajudaram bastante na reflexão sobre tópicos voltados para a sala de aula, principalmente por enfrentarmos alguns problemas que nos impediram de nos encontrarmos presencialmente. Esta disciplina teve caráter presencial, porém, enfrentamos, ao longo deste semestre, alguns momentos complicados que impediram a nossa reunião, entre eles a greve de caminhoneiros. Uma saída que encontramos foi fazer aulas via Skype, o que, para alguns, foi uma novidade. Eu já havia usado o Skype para tratar de assuntos pessoais e acadêmicos com minha orientadora, mas como aula foi a primeira vez, que eu me lembro. (...) Assim, com a minha pouca experiência em utilizar essa plataforma (e acredito que a de alguns colegas), tivemos que ter um pouco da paciência ao utilizá-la. Pontuo alguns problemas enfrentados: problemas de conexão, dificuldade em ouvir algumas pessoas, vídeos travando, dificuldade em entender o momento exato para opinar durante uma discussão, dificuldade de concentração ao buscar acompanhar interações ocorrendo simultaneamente (chat do Skype, vídeos do Skype e grupo do WhatsApp), interrupções diversas (familiares, animais domésticos, entre outros). Apesar de todos os problemas acima citados, algo que me chamou atenção, além de me proporcionar assistir aula em casa, foram as atitudes tomadas pelos colegas de disciplina para tentar solucionar estes (e outros) problemas e evitar que, assim, as discussões fossem prejudicadas e pouco produtivas, especialmente ao utilizarem o chat do Skype síncrona e assincronamente. Por fim, como professora que gosta de implementar o uso de diferentes recursos tecnológicos em sala de aula, pude perceber que se faz cada vez mais necessário uma melhor preparação de professores para as tecnologias, para que se sintam mais confortáveis e melhor preparados para lidar com possíveis imprevistos.

Nesta narrativa a aluna inicia seu relato indicando que vem passando por novos momentos e novas atividades, com suas inerentes dificuldades. Ela destaca que o auxílio dos colegas a ajudou na aprendizagem de “questões tecnológicas”, que são para ela importantes por se tratarem de seu tema de pesquisa. Já no início da sua narrativa, a aluna demonstra uma indicação de ocorrência de ZDP, durante as “trocas de ideias” que a auxiliaram na reflexão, principalmente acerca de dificuldades que impediram os encontros presenciais do grupo.

Durante quase todo o texto, a aluna indica que as aulas online foram uma solução interessante, principalmente pelas questões já tratadas nas outras narrativas (como a paralização dos caminhoneiros, por exemplo). Assim como as outras participantes da pesquisa, ela destaca que não possuía muita experiência com aulas online e que empecilhos dificultaram a utilização do *Skype* (problemas recorrentes também nas outras narrativas). No entanto, ela dá especial ênfase às “atitudes tomadas pelos colegas de disciplina para tentar solucionar estes (e outros) problemas e evitar que, assim, as discussões fossem prejudicadas e pouco produtivas, especialmente ao utilizarem o *chat* do *Skype* síncrona e assincronamente”.

Esta descrição demonstra mais uma vez a questão do conflito como gerador de ZDPs, já que pelas dificuldades, mediadas pela linguagem, as participantes do grupo tiveram a oportunidade de encontrar uma solução que levou à aprendizagem (que gerou conhecimento e desenvolvimento). A aluna ainda

apontou seu interesse profissional pela utilização deste tipo de tecnologia em suas próprias aulas, o que pode ser entendido como uma ZDP iniciada em ambiente virtual específico com potencial para extrapolar as barreiras da disciplina e atingir outros ambientes (físicos ou virtuais), gerando assim, novas e intermináveis ZDPs. A partir desta afirmação, pode-se retomar as metáforas do quebra-cabeça e do espiral, que buscam ilustrar a ZDP. De acordo com Szundy (2009),

na medida em que implicam na ideia de reconstrução, parecem contemplar melhor a natureza complexa dessa zona potencial de desenvolvimento, pensada por Vygotsky como instrumento para se entender o curso interno do desenvolvimento que, por sua vez, é desencadeado nos processos de aprendizagens decorrentes das interações com outrem (SZUNDY, 2009, p. 100).

Levando-se em consideração esta ideia de desenvolvimento em espiral, pode-se compreender que as ZDPs acontecem nesse movimento de ir e vir passando pelo lugar de origem (neste caso, podemos pensar no conflito) várias vezes, mas nunca da mesma forma, pois a cada reencontro, o desenvolvimento/aprendizagem trará novas compreensões e perspectivas.

Narrativa 3: Paula - Aluna de doutorado, entre 40 e 50 anos, professora de inglês da educação básica na rede federal de ensino, com 22 anos de experiência docente.

(...) Como aluna, nunca havia participado de alguma aula de maneira virtual. Como professora (...), eu já havia conduzido algumas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem e-Proinfo (...) e no Moodle (...). Em ambas as experiências, minhas expectativas foram frustradas. (...). Por isso, quando surgiu a oportunidade (pela necessidade!) de adaptarmos algumas de nossas aulas da disciplina para o contexto virtual, por meio do Skype, fiquei bastante interessada e curiosa. (...) Eu, Vitória e Beatriz nos voluntariamos para testar quais as funcionalidades/recursos do Skype seriam mais adequados ao nosso objetivo: uma aula virtual com participação síncrona de todos/as alunos/as. No segundo teste (se eu me lembro bem...), nós conseguimos elaborar um conjunto de regras/orientações para que a interação no Skype se desse de uma maneira colaborativa, com as mesmas características das nossas interações nas aulas presenciais com a moderação da Carla (professora). Além disso, parando agora pra pensar, nesse momento já estávamos cientes de que essa experiência nos seria muito rica, uma vez que estávamos operacionalizando critérios e/ou normas com base em leituras prévias sobre a Teoria Sociocultural e já nos percebíamos como alunas da disciplina e pesquisadoras dessas interações a distância, mediadas pelas linguagens digitais. Mesmo com as orientações (...) tivemos algumas dificuldades sérias de conexão nos primeiros encontros. O interessante é que, em todo obstáculo encontrado, o grupo se mostrou engajado para ajudar uns aos outros: a gente buscava construir na hora soluções e alternativas para que o processo não fosse interrompido. Percebi que nos últimos encontros, já “tirávamos de letras” esses percalços, (...). A qualidade da internet foi realmente o grande dificultador para nossas aulas a distância (...). Decidimos também que deveríamos fazer uma compilação das nossas conversas no chat para recuperarmos não somente as dificuldades encontradas – e muitas vezes superadas –, mas também para analisarmos as discussões ocorridas nesse ambiente virtual. Para concluir, além dos aspectos positivos de tempo e espaço, (...) observei que nossos encontros tinham algo peculiar, comparados à minha experiência no Moodle: o laço de turma. Tenho certeza que nossos encontros via Skype fluíram de maneira bem próxima aos encontros presenciais, porque já nos conhecíamos e já havíamos desenvolvido um sentimento de pertença ao grupo. Acho que se tivéssemos

começado via Skype sem termos tido contato presencial, não teríamos a mesma “intimidade” em nossos encontros presenciais. Aprendi bastante como aluna e, por experiência, observei que, apesar de todas as dificuldades, nossas ações mediadas foram fundamentais para que aproveitássemos essa oportunidade de aprendizagem, não somente sobre, mas também por meio da TSC.

Neste texto os conflitos e ZDPs se confundem a todo instante. A aluna relata possuir experiências prévias com a utilização de tecnologias em suas próprias aulas, com ressalvas, entretanto. A partir do momento em que surgiu a oportunidade de experimentar aulas online, agora como aluna, suas expectativas foram grandes e o resultado bem diferente que havia experimentado como professora.

Ao relacionar as experiências vividas no ambiente virtual com os conhecimentos que vinham sendo construídos acerca dos conceitos da TSC (“...estávamos operacionalizando critérios e/ou normas com base em leituras prévias sobre a Teoria Sociocultural e já nos percebíamos como alunas da disciplina e pesquisadoras dessas interações a distância, mediadas pelas linguagens digitais...”), é possível visualizar um exemplo aplicado de ocorrência de ZDPs, mediado pela própria TSC e pelas participantes que puderam construir conhecimento sobre a teoria, pela teoria. A ZDP, nesse caminho, se apresenta como unidade aprendizagem-e-desenvolvimento, revolucionária (no sentido de transformadora), assim como sugerem Newman e Holzman (1993). Ao continuar sua narrativa, a aluna descreve, assim como as outras participantes da pesquisa, os acontecimentos conflitantes que, por meio da mediação da linguagem e da tecnologia, levaram o grupo a discussões construtivas.

Um fator que merece destaque em seu discurso é a conclusão a que chega, ao comparar sua experiência frustrada ao tentar utilizar plataformas digitais como professora, em contraponto com a experiência que considera de sucesso, vivenciada como aluna. Para ela, o elemento diferenciador foi o fato de a turma ter realizado alguns encontros presenciais, antes das aulas online, o que para ela, gerou “intimidade” e sentimento de pertencimento ao grupo entre as discentes. A isso, podemos relacionar a questão afetiva que pode estar ligada à qualidade do aprendizado, uma vez que para Vygotsky (2004) a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. De acordo com Emiliano e Tomás (2015, p. 64), “as emoções influenciam e diversificam o comportamento, e é nas relações com o outro que os objetos tomam um sentido afetivo e determinam a qualidade desse objeto internalizado”.

Narrativa 4: Carla – Professora orientadora, entre 50 e 60 anos de idade, com 35 anos de experiência docente, atuando na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação de professores de inglês.

(...) Assim, dentro do possível, estou sempre aberta a aprender sobre novas tecnologias que facilitem meu trabalho como educadora. Por exemplo, utilizo o Moodle como plataforma digital para organizar meus cursos da graduação. (...). Por outro lado, este é um grupo muito autônomo, em especial, no que diz respeito a uma autonomia

sociocultural, todas têm muita iniciativa, são dinâmicas e pró-ativas e sempre me impressionam como compartilham, em especial por meio de nosso grupo de whatsapp informações seja sobre o conteúdo da disciplina, até sobre eventos na área e sobre como devem proceder em relação às atividades a serem desenvolvidas ao longo do curso. Também me impressiona como as alunas estão dispostas a auxiliar umas às outras. Especificamente sobre a utilização do Skype, eu há muitos anos utilizo a ferramenta para orientações individuais ou reuniões com colegas de dentro ou até mesmo fora da instituição e até mesmo fora do país. Na verdade, via de regra, não oriento na Universidade, mesmo para alunos que são de fora. Prefiro o conforto da minha casa, onde fico mais concentrada, a conexão normalmente é confiável e tenho acesso aos meus livros e materiais, caso necessite. Sobre o Skype ele é grátis, de fácil manuseio, mesmo a versão gratuita. Especificamente este semestre foi um semestre cheio de entraves que normalmente atrapalhariam e até impediriam o andamento do curso (...). Assim, uma vez conseguindo na universidade uma conexão via cabo, experimentamos uma aula em que esta aluna que mora fora da cidade acompanhar a discussão da aula por Skype. Fiquei logo muito impressionada como sua participação foi ativa e praticamente não havia diferença o fato da aluna não estar fisicamente presente (...). As alunas mesmo, anteriormente à aula, criaram algumas regras para o bom andamento da discussão. (...) Confesso que fiquei tão empolgada com a experiência que estou com planos de oferecer, em 2019, um curso totalmente a distância com aulas síncronas. Compreendo as limitações, em especial, para aqueles que não possuem uma boa conexão, mas acho que com paciência podemos descobrir novas formas de superar as dificuldades. O mais importante disso tudo é eu me dar conta que na questão tecnológica eu sou o par menos experiente e os papéis se invertem, minhas alunas me orientam, sugerem novas formas de utilizar a tecnologia e eu sou quem aprende. E eu adoro esse sentimento de compartilhar o palco dos saberes!

Como profissional bastante experiente na área de Linguística Aplicada, ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores de Língua Inglesa, a professora orientadora da disciplina é também participante desta pesquisa por estar envolvida durante todo o processo. Durante as aulas, a professora se mostrou muito interessada e aberta à possibilidade em experimentar as aulas online. Ela já possuía experiência com a utilização de ferramentas tecnológicas para organização de seus cursos e com o *Skype*, no entanto, este nunca como uma ferramenta didática. Em sua narrativa, a docente relata o ambiente de aprendizagem colaborativo que se estabeleceu desde o início, o que Vygotsky (2004) denominou de aprendizagem cooperativa. Essa é uma característica bastante recorrente relatada em todas as narrativas analisadas: por meio da colaboração, foi possível transformar os conflitos em instrumentos para gerar ZDPs. A partir da necessidade e da disponibilidade em colaborar, ainda que fosse necessário realizar tarefas consideradas difíceis, mediadas por seus conhecimentos prévios, pela tecnologia e umas pelas outras, ZDPs foram construídas a todo momento. Sejam elas sobre questões tecnológicas em si, ou sobre questões teóricas, foi possível transformar barreiras em pontes que levaram à construção de conhecimento coletivo.

Ao concluir sua narrativa, a professora reconhece que algumas dificuldades (tecnológicas, por exemplo) podem interferir no andamento das aulas. No entanto, em seguida ela mais uma vez revela

evidências de ZDPs transformadoras, ao reconhecer ser “*o par menos experiente*”, *no que diz respeito ao uso de tecnologias, e que se beneficiou dos conhecimentos compartilhados. Para ela também foi uma experiência inovadora, geradora de conflitos catalisadores de ZDPs.*

Considerações finais

Ao finalizar nossas considerações, trazemos mais uma vez à tona as palavras de Mateus (2009, p. 36) que afirma:

são especialmente os momentos de tensão que põem em xeque a ideia de uma identidade estável e constante. De modo bastante significativo, quando diferentes sentidos – produzidos em contextos específicos, em dados tempos e locais – se encontram e se confrontam, as ações dos indivíduos passam a ser interpretadas como de resistência, afrontamento, disputa. Paradoxalmente, esses são os eventos potencialmente geradores de aprendizagem expansiva (MATEUS, 2009, p.36).

Assim, os resultados aqui apresentados e discutidos apontam para o desenvolvimento do conhecimento como "transformação coletiva em lugar de transformações individuais", como sugere Magalhães (2009, p. 60), ou como elemento gerador de batalhas ideológicas, conforme sugere Bernstein (1993), uma vez que em conjunto, mediadas pela linguagem e com o auxílio dos pares mais experientes, entremeadas cada um por suas próprias Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), buscou-se resolver problemas de ordem interpretativa e técnica para que todos pudessem seguir adiante nas discussões. A partir das negociações realizadas pelas participantes, foi possível perceber a ZDP como “espaço dialético de formação coletiva, de tensão, de contradições que geram conflitos, de ações colaborativas, como um movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas criações” (MAGALHÃES, 2009, p.62).

A tomada de decisões conjuntas, em um ambiente colaborativo e as noções de transformação e aprendizado pelas quais as participantes desta pesquisa passaram, podem ser elementos que as ajudarão a refletir sobre a (re)criação de (suas) identidades como um processo conflituoso (MATEUS, 2009), que pode pavimentar o caminho que leva à aprendizagem a sua conseqüente transformação.

Para Mateus (2009, p. 46), “o desafio está em enfrentarmos contradições, superarmos tensões e ultrapassarmos fronteiras, mediados por princípios éticos de respeito e de valorização de diferentes e, muitas vezes, conflitantes vozes”. Assim pode acontecer a aprendizagem expansiva, num “processo intenso e contínuo de ressignificar-se com o outro (MATEUS, 2009, p. 39).

Durante as aulas da disciplina, verdadeiras “fábricas de ZDPs” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993) (trans)formadoras puderam acontecer. A partir das interações e dos conflitos vivenciados que projetaram as ZDPs como palco para batalhas ideológicas” como sugere (Bernstein, 1993), as peças do quebra-cabeça

puderam ser encaixadas e desencaixadas (SZUNDY, 2009) à medida em que o conhecimento era construído coletivamente.

Com as vivências durante esta disciplina, no momento da escrita da narrativa, ao realizar a pesquisa bibliográfica para fundamentar este artigo, ao ler, reler, escrever, reescrever, analisar, discutir, pensar e repensar, assim como o movimento de espiral citado por Szundy (2009), as ZDPs iniciadas durante as aulas voltaram à tona. As (trans)formações pelas quais passamos durante este período poderão nos levar à novas e intermináveis (trans)formações, com a possibilidade de pensar no conflito por um outro prisma e aplicar este conhecimento tanto na vida pessoal, quanto acadêmica e profissional.

Referências

- BARKUIZEN, G; BENSON, P.; CHICK, A. 2014. Narrative Inquiry in language teaching and learning research. New York: Routledge, 132p.
- BERNSTEIN, B. 1993/1998. Prefácio. In: Harry Daniels (Org.), Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus Editora.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. 1998. Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods. 5ª ed., Boston: Allyn and Bacon, 276 p.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. 2000. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. 1ª ed., San Francisco: Jossey-Bass, 213 p.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. 2015. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 4ª ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 456 p.
- DAIUTE, C.; LIGHTFOOT, C. 2004. Narrative Analysis: studying the development of individuals in society. 1ª ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 300 p.
- DAMIANOVIC, M. C. 2009. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: R. H. SCHETINI, et al., Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, p. 105-130.
- EMILIANO, J. M; TOMÁS, D. N. 2015. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2(1): 59-72.
- ENGERSTRÖM, Y. 2003. Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Y. ENGERSTRÖM, ; R. MIETTINEM, & R. L. PUNAMÄKI, (Org.), Perspectives on Activity Theory. Cambridge University Press, p. 377-404.
- LAVE, J; WENGER, E. 1991. Situated Learning: legitimate peripheral participation. 1ª ed., Cambridge University Press: 142 p.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(a) língua(a) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: V. J. LEFFA; V. B. IRALA, (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.
- MAGALHÃES, M.C.C. (Coord.). 2009. A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. 2ª ed., Campinas: Mercado de Letras, 200 p.
- MATEUS, E. 2009. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: R. H. SCHETINI, et al. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, p.17-52.
- MATUSOV, E. 2001. Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners' classroom. Teaching and Teacher Education, (17): 383-402.
- NEWMAN, F; HOLZMAN, L. 1993. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. 1ª ed., São Paulo: Ed. Loyola, 245 p.
- PAIVA, V. L. M. O. A. 2008. Pesquisa narrativa: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 8(2).

- REGO, T.C. 2017. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25ª ed., Petrópolis: Vozes, 139p.
- SZUNDY, P. 2009. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: R. H. SCHETINI, et al. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, p. 79-103.
- SWAIN, M; KINNEAR, P; STEINMAN, L. 2015. Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives. 2nd ed., U.K: Multilingual Matters, 171 p.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. 2006. Metodologia na investigação de crenças. In: A. M. F. BARCELOS; M. H. VIEIRA-ABRAHÃO (Orgs.), Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, p. 219-231.
- VYGOSTKY, L. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. 1ª ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 159 p.
- _____, L. 1998. O desenvolvimento psicológico na infância. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 333 p.
- _____, L. 2004. Psicologia pedagógica. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

***Bruna Quartarolo Vargas** is a Ph.D. student of the Interdisciplinary Post-Graduation Program of Applied Linguistics at the Federal University of Rio de Janeiro and an English teacher at Colégio de Aplicação João XXIII at the Federal University of Juiz de Fora. Her research interests are related to second language teaching and learning through a sociocultural perspective, as well as active learning and dynamic assessment. Email: bruna.quartarolo@uff.edu.br.*

***Christine Nicolaidis** has a Ph.D. in Applied Linguistics and is affiliated to the Federal University of Rio de Janeiro at the Interdisciplinary Graduate Program of Applied Linguistics, as well as to the Graduate Program in Applied Linguistics at UNISINOS. Her research interests are related to second language teaching and learning through a sociocultural perspective. Email: cnicolaides@unisinobr.*