

PESQUISA COLABORATIVA: UMA CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE INSTRUMENTOS

Alice Yoko HORIKAWA

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

alice.yoko@terra.com.br

RESUMO: Este trabalho, pautado pelos pressupostos da pesquisa colaborativa, conforme Magalhães (1996; 1999; 2002; 2004) e Liberali (1999; 2004), pretende analisar o processo de negociação de sentidos em interação pesquisadora-professores, em ambiente de formação continuada. Enfocam-se, com base em Bronckart (1997) e Bakhtin (1934-35), as formas de apropriação do dizer alheio, considerando-se a leitura de texto científico, na perspectiva da formação crítico-reflexiva do professor. A análise indica que as atividades de leitura e de formação são permanentemente reconfiguradas, segundo a apreciação que os participantes elaboram sobre a própria atividade e sobre o seu papel e o do outro na interação.

PALAVRAS-CHAVE: formação crítico-reflexiva de professor; pesquisa colaborativa; leitura; produção de sentidos.

ABSTRACT: *This work, based on the estimate collaborative research, as being observed by Magalhães (1996; 1999; 2002; 2004) and Liberali (1999; 2004), intends to analyze the negotiation process of the feelings in researcher-teachers', from a continuous updating formation. Based on Bronckart (1997) and Bakhtin (1934-35), we analyze the ways teachers and researcher appropriate other people's words about reading a scientific text, in an program focused on critical-reflexive practices. The analysis shows that the activities of reading and of continuous teacher education are permanently reshaped according to the appreciation each participant makes about the activity itself, and about his/her own role and the other's in the interaction.*

KEYWORDS: *teacher's critical-reflexive formation; collaborative research; reading; meaning's production*

0. Introdução

Os estudos sobre a formação do professor reflexivo e do professor crítico-reflexivo ensejam novas abordagens de pesquisa acadêmica. Se antes as investigações voltavam-se fundamentalmente

à compreensão da escola em uma perspectiva sociológica, colocando-a como instituição que propaga, por meio de suas formas de ensino, valores vinculados a uma ordem social pautada por relações de dominação, acrescenta-se, com a perspectiva crítico-reflexiva, a análise da prática cotidiana do professor. Vigora aí uma dimensão colaborativa de pesquisa (Magalhães, 1996; 1999; 2002; 2004), na compreensão de que o pesquisador deve se aproximar dos participantes de pesquisa, para entender seus sistemas de interpretação acerca da realidade vivenciada e a forma como esses sistemas organizam seus comportamentos, e partilhar com eles os significados construídos.

Nesse sentido, mais do que descrever a cultura escolar, cabe ao pesquisador colaborativo inserir-se no processo de construção dessa cultura, aproximando-se de pessoas, situações, locais e eventos típicos do local de pesquisa, de maneira a entender que os significados que caracterizam o mundo social são constituídos pelo homem, em um processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência.

Com base nesses pressupostos, desenvolvemos uma pesquisa, adentrando os espaços de formação continuada instalados em uma escola pública municipal de São Paulo, no sentido de contribuir para que alguns de seus educadores transformem a leitura de texto científico em um importante instrumento de trabalho.

Em virtude dessa proposição, realizamos encontros semanais em que se discutem as apreciações e os conteúdos relativos à leitura de textos científicos, previamente definidos, mediante análise coletiva das necessidades daquela comunidade escolar. Participam desses encontros, além da pesquisadora, seis professores e uma coordenadora pedagógica que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental. São profissionais formados em universidades privadas, cuja formação continuada é restrita aos grupos de formação constituídos na própria escola e aos eventos propiciados pela secretaria de educação e pelo sindicato da categoria.

O que segue neste trabalho é a análise da interação construída em um desses encontros, em que se discutiu a leitura do texto *A emergência do discurso na escritura inicial*¹, de Smolka (1998). Interessa verificar os modos como os participantes se apropriam dos conteúdos do texto científico e de que forma os papéis de formando e formador assumidos pelos educadores e pela pesquisadora relacionam-se com a perspectiva de pesquisa colaborativa.

¹ O texto refere-se a um capítulo da obra intitulada *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, em que a autora expõe parte de uma pesquisa, orientada pelo objetivo de acompanhar os processos de aquisição da linguagem escrita pela criança. O capítulo lido pelos participantes desta pesquisa discute, com base em Vygotsky, a aquisição da escrita em uma perspectiva sócio-cultural, considerando o sujeito que aprende, as condições em que essa aprendizagem se realiza e o papel do outro nesse processo de construção.

Antecede essa análise uma reflexão sobre as contribuições desse tipo de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, a partir das experiências desenvolvidas por um grupo de pesquisadores que atua no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.

1. Pesquisa colaborativa no campo da formação de professores crítico-reflexivos: algumas experiências desenvolvidas na Linguística Aplicada

Pautados pela perspectiva colaborativa de pesquisa, alguns pesquisadores em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-LAEL/PUC-SP (e.g. Shimoura, 2005; Hawi, 2005; Damianovic, 2004; Ninin, 2002; entre outros), inseridos em grupos de pesquisa liderados pelas professoras doutoras Maria Cecília Magalhães e Fernanda Liberali, têm desenvolvido pesquisas baseadas nos princípios da pesquisa de intervenção. Nelas, enfatiza-se a criação de sessões de discussão na unidade escolar, de maneira que nelas sejam propiciados *"contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos"* (Magalhães, 1999: 192), considerando os eventos típicos da instituição escolar, como aula, reunião pedagógica, encontros coletivos de formação continuada.

Defende-se assim a idéia de que as interações discursivas desenvolvidas entre pesquisador externo e professores constituem-se em espaço de construção da profissionalização do professor em uma abordagem transformadora. O docente é preparado para reconhecer as relações entre a teoria e a prática, a partir do domínio das teorias de ensino-aprendizado e das formas de se analisar criticamente o contexto particular em que atua.

Nesse sentido, o empreendimento do grupo de pesquisa em foco é, mediante investigações acerca das interações desenvolvidas entre pesquisador e profissionais da educação e entre professor e aluno, propor organizações discursivas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades atinentes à formação crítico-reflexiva. Segundo Magalhães (2002: 47):

[...] a discussão do professor como um profissional crítico e reflexivo envolve uma rediscussão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, aos alunos, ao livro didático. Envolve questionamentos constantes sobre as práticas discursivas da sala de aula quanto a concepções de ensino/aprendizagem, conteúdos, valores e representações que estão sendo veiculadas.

A autora defende a pesquisa colaborativa como uma escolha metodológica que pode propiciar, no contexto escolar, um espaço permanente de reflexão, no sentido de se analisarem as práticas discursivas da sala de aula e investigar suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem e os objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico, encontrando-se aí os descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado.

Prevê-se, ainda, na interlocução pesquisador-professor, a minimização desses descompassos, mediante negociações que se voltam à reconstrução da prática do professor na direção de uma maior compatibilização entre o objetivo e a realização, tendo em vista um paradigma de ensino-aprendizagem que considera a construção compartilhada de conhecimentos. O processo dialógico assim orientado é entendido, segundo Magalhães (2002: 50), como *"uma reorganização e reconstrução de práticas que possam conduzir a novas compreensões de um contexto de ação particular"*.

Adotando os preceitos da pesquisa colaborativa, Liberali (2004: 109) reafirma a importância da linguagem no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor:

Podemos entender o ensino das capacidades de linguagem das ações da reflexão crítica como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo (Vygotsky, 1930), orientando para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. E essa atividade interna, neste caso, seria a reflexão crítica. Portanto, ensinar as capacidades de linguagem seria uma forma de instrumentalizar os educadores para um tipo de pensamento sobre sua ação que estivesse voltado à transformação de educadores em agentes críticos.

O grupo de pesquisadores mencionado enfoca fundamentalmente as capacidades de linguagem relativas à argumentação. Preconizam que ela está relacionada à possibilidade de o professor analisar sua ação profissional, problematizá-la, situando-a em um contexto mais amplo, que abrange questões sociais, históricas e culturais, encontrando nelas as razões que justificam as escolhas feitas e alternativas para transformar sua ação naquilo que não corresponde aos objetivos de formação crítica de seu educando.

Nesse sentido, os pesquisadores assumem o compromisso de colaborar com o professor, para que domine a argumentação como um instrumento que pode fazê-lo compreender, de maneira informada, sua prática profissional. Assim, enfatizam a necessidade de o pesquisador ensinar o professor a questionar sua prática, compreendendo o que faz, como faz, por que faz e como pode fazer diferentemente.

Por essa perspectiva, a interação pesquisador-professor é pautada por uma dinâmica em que o pesquisador lança questões acerca da ação do professor, ajudando-o a realizar as conexões entre os objetivos pretendidos, a ação realizada e teorias que podem esclarecê-la. Nesse caso, é importante que o pesquisador estabeleça uma interlocução em que, ao professor, seja permitido expor suas convicções, fundamentá-las, confrontá-las e reorganizá-las.

Essa orientação para a reflexão sustenta-se, em grande medida, nas discussões de Smyth (1992) sobre a formação do professor crítico-reflexivo. Para esse autor, é possível sistematizar o processo reflexivo, mediante a realização de quatro ações básicas: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Na ação do descrever, o profissional expõe, da maneira mais objetiva possível, as ações por eles desencadeadas na realização de uma atividade profissional. O sentido da ação está no fato de ela permitir aos participantes de uma interação reflexiva observar de forma distanciada uma ação, evitando pré-julgamentos e juízos de valor antecipados. Ainda, desenvolver discursos sobre a própria ação e descobrir maneiras de acessar reflexivamente uma determinada ação.

A ação do informar justifica-se pela necessidade de alcançar a compreensão acerca dos conhecimentos, princípios e valores que embasaram a prática descrita e de identificar os motivos que definiram as escolhas feitas. Recuperam-se aí as teorias das quais os profissionais se apropriaram ao longo de sua vivência pessoal e profissional.

Na ação do confrontar, procede-se à análise da prática, visando relacioná-la ao contexto cultural, social e política em que está implicada, de maneira que se perceba que ela não é resultado de escolhas idiossincráticas, mas de condições históricas que definem a forma de o profissional conceber a situação de trabalho na qual se envolve.

São muitas as pesquisas desenvolvidas com base nessa perspectiva de reflexão (Liberali, 1999; Horikawa, 2001; Ninin, 2002; Schneider, 2003; Valério, 2005, entre outros). Trata-se de investigações em que os pesquisadores adentram o espaço escolar, participam das atividades desenvolvidas na escola, registram interações atinentes a essas atividades e promovem a análise sobre elas.

Orientando-se pelos fundamentos da reflexão pela abordagem de Smyth, os pesquisadores assumem a tarefa de apresentar aos professores perguntas que os levam a descrever, informar, confrontar e reconstruir suas ações. Agem, nesse caso, como mediadores que se propõem, a partir da interação, a empreender um processo de ensino-aprendizagem de ações discursivas que favorece a reflexão crítica sobre a prática do professor. O fim desse processo não é, portanto, organizar com o professor novas atividades didáticas, mas

permitir que os participantes acedam a formas de reflexão sobre sua prática. Os pesquisadores procuram elaborar com os professores a compreensão de que, em sendo extremamente complexa e, portanto, impossível de ser enquadrada em 'receitas' didáticas, a prática precisa ser permanentemente analisada.

Essas pesquisas trazem importantes contribuições para o campo da formação continuada do professor, pois apresentam propostas para desenvolver o trabalho de formação em serviço que se opõem à perspectiva de transmissão de teorias ou de implantação de novas metodologias de ensino, tão ao gosto dos projetos estatais de formação. Além disso, propiciam uma aproximação entre professores e academia, contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas. Ressalta-se também o fato de que pesquisas no campo da formação crítico-reflexiva tendem a romper com a histórica 'desconfiança' dos docentes em relação ao trabalho dos pesquisadores, quando esses se atêm a um trabalho de observação e não de intervenção. Estabelece-se, na abordagem crítico-reflexiva, uma importante parceria entre pesquisador e professor, em que ambos se reconhecem como agentes de transformação, mas com papéis diferenciados. Nesse caso, o pesquisador constrói uma percepção mais ajustada do trabalho docente, enquanto o professor pode contar com os recursos disponibilizados pelo pesquisador na sua condição de estudioso da área.

Ainda para falar das contribuições, essas pesquisas marcam definitivamente a importância de os pesquisadores, associados ao campo da formação do professor, situarem e dimensionarem a centralidade da linguagem e do discurso no encaminhamento de propostas pedagógicas transformadoras. As investigações indicam a necessidade de se vincularem essas propostas a uma nova organização discursiva dos profissionais da educação, para viabilizar, discursivamente, a co-construção dos saberes, seja na relação professor-aluno, seja na relação formador-professor. A análise dos discursos gerados nessas relações orienta para a importância de se observar a construção de discursos cada vez mais polifônicos, que considerem as vozes sociais trazidas para a instituição escolar pelos participantes do trabalho educativo. Dessa forma, a voz da ciência deixa de ser a única voz a ser considerada na escola, atribuindo-se às vozes que historicamente foram excluídas da organização escolar o seu valor na construção de uma nova pedagogia.

Vivenciadas várias experiências de pesquisa na abordagem crítico-reflexiva aqui apresentada e constatadas as suas contribuições, atrevemo-nos a fazer algumas análises críticas acerca do caminho percorrido.

Inicialmente, apontamos como um risco a ser observado e minimizado pelos pesquisadores a maneira como se enfatiza, no trabalho de campo, a ação do reconstruir. De maneira geral, as pesquisas indicam a tendência de os pesquisadores motivarem os professores a reconstruírem a aula que foi objeto de análise, sem vinculá-la à situação institucional e política que a justifica. Por essa perspectiva, assinala-se que as inadequações constatadas referem-se, principalmente, à dificuldade de o professor estabelecer conexões entre a sua prática concreta – que se volta ao ensino de certos conteúdos e habilidades – e as teorias de ensino-aprendizagem. Assim, na ação do reconstruir, pesquisador e professores tendem a focar o microcosmo da sala de aula e a desprezar as questões contextuais mais amplas que interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Com isso, corre-se o risco de se responsabilizar unicamente o professor por transformações educacionais e de se levá-lo a entender como seus problemas que são, na realidade, de ordem institucional e política. O professor pode, então, perder as dimensões coletiva e social que caracterizam seu trabalho. Além disso, a reflexão que relaciona linearmente teoria e prática conduz à idéia equivocada de que o problema da educação está na sala de aula.

É preciso compreender, no entanto, que, por vezes, a reconstrução da ação não depende apenas da vontade do docente, mas requer a instalação de condições concretas que lhe permitam desenvolver um trabalho mais competente. Uma conexão mal estabelecida entre a teoria e a prática pode reforçar a noção de que a prática é resultado da aplicação da teoria. Contudo, a realidade demonstra que entre a teoria e a prática, há a mediação do sujeito, dotado de certas intenções e objetivos, e do contexto, com todos os seus limites e possibilidades, o que impede uma transposição direta de uma para a outra. A teoria deve ser considerada apoio à reflexão sobre a prática, mas não a única direção da prática; deve, em síntese, ser transformada em instrumento de análise da prática.

Outra questão a ser levantada nas pesquisas diz respeito à ação do confrontar. Como decorrência do equívoco acima apontado, as pesquisas têm demonstrado a dificuldade de alguns pesquisadores enfocarem questões de ordem política mais ampla. Ao objetivarem fundamentalmente a reconstrução da ação do professor, os pesquisadores podem desprezar as relações entre as ações e o contexto ideológico que as definiu, dando à reflexão um caráter altamente pragmático.

Há ainda outro risco: quando a ação do confrontar é observada, os participantes da pesquisa podem, equivocadamente, conceber a história como algo que antecede à ação do professor – como se a ação analisada não tomasse parte dessa história - e não como algo que se constrói na própria realização do trabalho docente. Perde-se, assim, a dimensão do sujeito histórico. Por essa linha, o pesquisador

incentiva o professor a “tomar consciência” dessa história anterior, para reorganizar seu trabalho na direção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem. Nesse equívoco, o pesquisador pode construir a crença de que, ao compreender as razões de sua ação, o professor pode transformá-la. Despreza-se aí o fato de que a consciência insere-se no próprio movimento de realização da ação, transformando-se segundo o contexto em que essa ação se situa, e que não é algo dado a priori. O pesquisador pode, com isso, tomar, em uma interação crítico-reflexiva, a tarefa de “dar consciência” ao professor; uma consciência de que o profissional lançará mão para agir futuramente em seu ambiente de trabalho.

Essas análises podem justificar a busca que hoje o grupo de pesquisa mencionado realiza em relação a novas orientações que permitam reajustar os encaminhamentos da pesquisa de intervenção, na perspectiva de se considerarem as especificidades de cada contexto de atuação do professor e as relações entre eles e questões históricas, culturais e sociais mais abrangentes.

Nesse sentido, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) tem apresentado relevantes aportes. Apesar da recente adesão, algumas pesquisas (Motta, 2004; Hawi, 2005; Mateus, 2005, entre outros) já estão registradas em dissertações e teses. São pesquisas que redirecionam o processo de formação crítico-reflexivo, buscando uma compreensão acerca da articulação existente entre a ação do professor e as necessidades, historicamente definidas, a que ela atende. Empreende-se, nesse caso, o esforço de entender a ação do professor como implicada em um sistema de atividade, criado em virtude da necessidade humana de transmitir às gerações futuras os conhecimentos até então acumulados.

Os pesquisadores encontram nos estudos de Leontiev (1975; 1981) seu principal aporte. Para esse autor, o sujeito, ao engajar-se em uma atividade, recupera a história que justifica a sua produção e sua organização e, por isso, concebe-a a partir de parâmetros razoavelmente definidos. Em virtude dessa relação entre atividade e sistema social, a primeira, longe de ser o resultado de escolhas idiossincráticas abstraídas de qualquer circunstância, depende do lugar e das condições em que ocorre.

Assim, a atividade tem como característica constitutiva principal o aspecto objetual: ela não tem sua origem no psiquismo do indivíduo, mas é produzida quando uma necessidade concreta do mundo objetivo se apresenta a ela. Diante da necessidade, o sujeito empreende um trabalho de apropriação do objeto que lhe permitirá atender a essa necessidade. Esse encontro entre a necessidade e o objeto que lhe responde faz com que a primeira se torne capaz de orientar e regular a atividade. Há então uma transação dupla: a que se refere ao objeto – o processo da atividade, socialmente constituída, relacionada a esse objeto -, e a que se refere ao trânsito correspondente ao aprendizado da atividade pelo sujeito.

Nessa dupla transação, a atividade realizada pelo sujeito acaba transformando o próprio objeto. Em outras palavras: como objeto social, a atividade carrega inicialmente os significados estáveis que justificam sua definição como atividade e, ao ser realizada em contextos diversos daquele em que ela teve início, novos sentidos lhe são atribuídos. São sentidos que, ao incorporarem-se à atividade, provocam o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o surgimento de novas necessidades. Desse modo, é possível explicar a permanente sofisticação pela qual passam as atividades humanas: novas necessidades induzem a construção de novos instrumentos e de novas formas de organização das atividades.

Fundamentados nesses pressupostos, os pesquisadores em tela têm se engajado na análise da atividade educativa, procurando captar, mediante análise das interações, o movimento de apropriação dessa atividade, naquilo que diz respeito à ação do professor, considerando a historicidade que a impregna e as contradições inerentes a toda ação humana.

Não se privilegia, pois, a reconstrução de um trabalho específico desenvolvido pelo professor na sala de aula; mas se enfatiza a análise do tipo de participação que cada integrante da atividade apresenta, considerando sua história pessoal e social, as conformações históricas da atividade e as negociações empreendidas pelos participantes no que se refere à elaboração da atividade em contexto específico de realização. Com isso, o caráter coletivo de toda atividade pode ser resgatado, e a idéia individualista da ação do professor superada. Em termos de intervenção, o pesquisador age no sentido de construir com os participantes da pesquisa novas interpretações da atividade educativa e novos instrumentos para agir no contexto educacional, considerando as possibilidades e os limites que ele apresenta à ação do professor.

Relativamente ao processo de construção de novos instrumentos, os pesquisadores têm se fundamentado na distinção que Newman e Holzman (1993) elaboram acerca das noções de *instrumento para resultados* e *instrumento e resultados*. Para os autores, o empirismo dos séculos XIX e XX desenvolveu uma metodologia de observação dos fatos que resultou em uma separação entre atividade e instrumento. Ao se debruçarem sobre a análise da função dos instrumentos, os empiristas defendem a idéia de que o instrumento, exatamente porque se vincula a certa função, já traz determinadas as condições de seu uso, incluído aí o usuário.

Essa concepção explica a opção pela análise isolada do instrumento, desconsiderando-se os contextos que justificam sua criação e sua utilização. A essa perspectiva predeterminada do instrumento, Newman e Holzman (1993: 51) associam a noção de instrumentos para resultados, definindo-os como

[...] análogos a (bem como produtores de) equipamentos cognitivos (por exemplo, conceitos, idéias, crenças, atitudes, emoções, intenções, pensamento e linguagem) que são completos (totalmente manufaturados) e utilizáveis para um fim particular.

Conforme os autores, os empiristas erraram ao desprezar o fato de que o instrumento não tem qualquer identidade social pré-fabricada, independentemente da atividade em que é utilizada. Os instrumentos são, na verdade, definidos no e pelo processo de sua produção, sendo, portanto, a relação instrumento e resultado mais adequada.

Nesse sentido, nossos pesquisadores não propõem como objetivo a elaboração de metodologias para desenvolver a reflexão crítica, que poderiam ser utilizadas em qualquer contexto em que se propusesse a formação crítico-reflexiva. O interesse está em desenvolver com os participantes da pesquisa abordagens de reflexão crítica não-formatadas, que atuem como instrumentos, na medida em que se relacionam com suas necessidades de trabalho e se transformam/desenvolvem de acordo com o contexto em que são colocados.

No caso deste artigo, interessa-nos analisar um trabalho de formação continuada de educadores que, ao enfatizar a formação crítico-reflexiva, consideram a importância da leitura de textos científicos como instrumento de análise e de reorganização da prática docente. É nossa convicção que a leitura desse gênero discursivo pode propiciar condições para o professor posicionar-se, de maneira qualificada, diante de questões de sua prática, compreendendo-a como um processo inserido em uma rede de atividades que extrapolam os limites da escola, pois se relacionam com necessidades social e historicamente definidas. Trata-se de uma compreensão que permite ao professor associar sua prática pedagógica ao contexto histórico que a definiu, entendendo sua assunção não apenas como uma escolha pessoal, mas também como uma tendência sócio-histórica, que pode, se esse for o caso, ser transformada, se conhecidas suas condicionantes.

Nesse sentido, a análise que segue no próximo item mostra como essas construções sócio-históricas se articulam no processo de produção de sentidos em torno da leitura de um texto científico. A investigação permite-nos demonstrar como os professores posicionam-se como formandos e como a pesquisadora assume seu papel de formadora no contexto de leitura de texto científico.

2. A mediação do pesquisador na construção do instrumento da leitura de textos científicos

Procedemos à análise de nossos dados, tomando por base as categorias de conteúdo temático e de seqüências prototípicas, conforme discutidas por Bronckart (1997) e Liberali (2004).

No que se refere ao conteúdo temático, Bronckart (1997: 97) o explica como sendo o conjunto das informações que, explicitamente apresentadas no texto, expõem os conhecimentos apropriados pelos falantes no decorrer de sua experiência vivencial e de que lançam mão na interação, em virtude das articulações que procedem entre os conteúdos abordados e sua forma particular de apreciação sobre eles.

Quanto às seqüências prototípicas, Bronckart (1997: 218) menciona as formas de organização das seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Para nossa análise, interessam as três últimas.

As seqüências argumentativas estão intrinsecamente relacionadas à formação do professor crítico-reflexivo, pois podem nos mostrar as formas pelas quais os participantes da pesquisa articulam idéias e posicionamentos.

As seqüências explicativas são importantes, na medida em que os textos para leitura, de uma maneira ou de outra, relacionam-se com questões teóricas que devem ser explicitadas pelos participantes da pesquisa, em situações em que se problematiza a própria teoria ou algum aspecto de ordem vivencial.

As seqüências dialogais, por sua vez, ajudam-nos a identificar os tópicos abordados em dada interação, tendo em vista, no nosso caso, os conteúdos do texto científicos focado na leitura.

Quando o discurso é elaborado visando apresentar uma tese acerca de um determinado tema, propor dados novos que reforcem ou refutam a tese para encaminhar a uma determinada conclusão ou nova tese, a seqüência utilizada será a argumentativa.

A seqüência explicativa parte da constatação de um fenômeno incontestável – ao contrário da argumentativa, organizada em torno de algo contestável – que, por se apresentar, inicialmente, como incompleta ou necessitando de um desenvolvimento que resolva algumas questões ou contradições aparentes, é ampliada por explicações ou justificativas.

A seqüência dialogal refere-se a interações face-a-face, estruturando-se em turnos de fala e constituindo-se em parceria. Nesse caso, três fases gerais podem ser distinguidas: 1. a fase de abertura, em que os participantes da interação entram em contato, seguindo os ritos da formação social em que se inscrevem; 2.a fase transacional, em que o conteúdo temático da interação verbal é co-construído; 3. a fase de encerramento, que põe fim à troca, podendo ou não, ocorrerem outros segmentos.

Liberali (2004: 96) acrescenta, com base em obra anterior de Bronckart, a seqüência descritiva de ação, que serve ao objetivo de fazer ver as ações desencadeadas em determinada situação para se alcançarem macro-ações. Nesse caso, a seqüência inicia-se com a

contextualização da situação, segue com o relato das ações desenvolvidas e uma avaliação que procura identificar algum tipo de coerência nessas ações.

A discussão sobre a análise das seqüências será desenvolvida com base na noção de vozes sociais, elaborada por Bakhtin (1934-35), na perspectiva de identificar quais sentidos sócio-históricos sobre a leitura, a formação de professores e temas enfocados no texto lido os participantes ativam no processo de construção de sentido, atinente à leitura do texto científico.

Para Bakhtin (1934: 98), falantes e ouvintes mobilizam, tanto na elaboração quanto na compreensão do discurso, vozes ideologicamente situadas, constituídas e transformadas a partir da coexistência de contradições sócio-ideológicas entre passado e presente, diferentes épocas do passado, diversos grupos sócio-ideológicos, correntes, escolas, círculos etc. São vozes que, segundo o autor, sofrem a estratificação da língua, em diferentes 'falares', que, ao se entrecruzarem de maneira multiforme, formam novos 'falares' socialmente típicos, identificando, durante um período histórico, grupos sociais, instituições, gêneros, gerações, categorias profissionais etc. Esses 'falares', decorrentes do fato de que todo grupo social estabelece, em virtude de sua situação ideológica, um sistema de acentos específicos, coexistem na consciência das pessoas, influenciando – pois são povoados de significações – a apreciação do falante e do ouvinte, em relação aos enunciados.

Para iniciar nossa análise, apresentamos as seqüências dialogais construídas pelos participantes desta pesquisa, em encontro em que se discutiu o texto de Smolka (1998). Nele, temos os conteúdos levantados, quem os introduziu e quem os encerrou. O levantamento é resultado da análise da interação em termos de se verificarem os temas abordados e co-construídos pelos participantes na leitura do texto.

Abaixo, segue uma tabela com as seqüências:

Conteúdo Temático	Fase de Abertura	Fase de Encerramento	No turnos
1. 'O texto é muito difícil.'	Prof. Marcos*	Pesquisadora	18
2. 'Qual a insuficiência identificada por Smolka, em relação a Piaget?'	Prof. Marcos	Pesquisadora	13
3. 'A escrita implica um interlocutor.'	Profa. Marcele*	Pesquisadora	4
4. 'Há atividades que estimulam os alunos e não sabemos identificar as razões.'	Profa. Marcele	Pesquisadora, Prof. Marcos, Profa Edi	29
5. 'Estou enfrentando um conflito: a gente nunca tinha parado para discutir essa questão das fases de aprendizagem nessa dimensão que você [pesquisadora] apresentou.'	Profa Tina**	Profas Tina e Edi	14
6. 'Como você avalia o texto do aluno?'	Pesquisadora	Prof. Marcos	26
7. 'Eu queria aprofundar: aqui a gente estuda uma coisa e no PROFA está vendo tudo aquilo que já vimos há dez anos.'	Profa Marcele	Profa. Marcele, Pesquisadora	18
8. 'A parte diagnóstica existe quando você faz um trabalho com a prática discursiva?'	Profa. Tina	Prof. Marcos	24
9. 'As noções de interpessoal e intrapessoal é que embasa a explicação sobre o processo de construção do conhecimento.'	Pesquisadora	Pesquisadora	14

QUADRO 1: Sequências dialogais na interação professores-pesquisadora

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o quadro, o texto estimulou a construção coletiva de nove conteúdos temáticos: o primeiro relaciona-se com a dificuldade que os professores encontraram em compreender o texto; o segundo, bastante associado ao primeiro, procura recuperar alguns aspectos teóricos expostos por Smolka; o terceiro enfoca um dado fundamental no texto analisado, qual seja a necessidade de a produção do aluno orientar-se para um interlocutor real; o quarto refere-se à busca do grupo em relação às razões pelas quais algumas atividades escolares estimulam os alunos a escreverem; o quinto assinala o conflito vivenciado pelos professores relativamente ao trabalho que desenvolvem; o sexto relaciona-se à avaliação das produções dos alunos; o sétimo propõe a análise do PROFA²; o oitavo refere-se a alguns procedimentos adotados pelos professores para

* Os nomes dos professores são fictícios.

² O PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, foi formulado em 2001, pela Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação, sob gestão de Paulo Renato Souza. Trata-se de um projeto que visa, fundamentalmente, à formação do professor das séries iniciais, a partir de um esforço conjunto das secretarias de educação estaduais e municipais, das universidades e organizações não-governamentais, com vistas a fazer com que os docentes dominem uma nova didática de alfabetização, que toma o aprendizado da escrita como um processo evolutivo de construção de hipótese.

identificar as fases de escrita de seus alunos; o nono relaciona-se com a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento.

Desses nove conteúdos temáticos, sete foram propostos pelos professores (dois pelo professor Marcos, três pela professora Marcele, dois pela professora Tina) e dois pela pesquisadora.

As proposições dos professores relacionam-se com a compreensão dos conteúdos do texto, com associações entre esses conteúdos e a prática desenvolvida por eles e com a análise de um projeto de formação do qual participam. As duas proposições da pesquisadora, por sua vez, voltam-se à exposição teórica acerca de alguns conceitos abordados por Smolka (1998) e para a problematização de um aspecto relativo à produção escrita, qual seja a sua avaliação.

Inicialmente, esse quadro demonstra o interesse dos professores de tomarem, em contexto de formação continuada, o texto científico como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica por eles desenvolvida. Já a apreciação da pesquisadora em relação a esse mesmo contexto refere-se à assunção de uma voz social relacionada com a perspectiva colaborativa de pesquisa, em que o pesquisador evita uma relação assimétrica, que o levaria a determinar os tópicos a serem discutidos pelos participantes da pesquisa. Isso justifica o número bastante inferior de proposições de conteúdos temáticos realizadas pela pesquisadora. A seguir, apresentamos na análise de duas seqüências dialogais – por questões de espaço, não é possível apresentar a análise de outras seqüências – como professores e pesquisadora assumem seus papéis de formandos e formadora.

Na seqüência dialogal 2, do quadro 1, o professor Marcos solicita à pesquisadora que elucide uma questão teórica, abordada na interação. Vejamos o trecho:

Prof. Marcos: você [pesquisadora] falou insuficiências... eu não anotei isso....

Pesquisadora: é em relação ao Piaget...

Prof. Marcos: ela partiu...

Pesquisadora: das investigações que ela estava fazendo nesse processo... o objeto dela era investigar como a criança adquiria a linguagem escrita...

Prof. Marcos: e ela viu que não era suficiente? mas por quê? onde há a falha?

Pesquisadora: o que ela coloca aqui é que o Piaget... na verdade... os piagetianos não davam conta de questões discursivas... que é o que ela coloca aqui...

Prof^a. Marcele: o que põe no papel... é isso?

Pesquisadora: é... é o seguinte... o Piaget também pensa o processo ensino-aprendizagem como processo construtivo... processual... mas esse processual relaciona-se com as fases... aquelas fases que os piagetianos definem... o que ela

identificava... que era uma questão processual... que tinha toda uma construção que precisava ser investigada... mas não se reduzia à construção colocada pelos piagetianos... porque isso imobilizava os professores... que era aquela história de vamos esperar as fases de desenvolvimento para que o próximo aprendizado seja aplicado e ela diz que não... que essa teoria já não estava atendendo porque ela verificava que existiam outras implicações... que essa construção tinha a ver com o processo de significação... em que estavam implicadas as questões sociais... culturais e históricas e o Piaget não pensava nesses termos...

Prof. Marcos: então ela vai ser construtiva... ela vai ser processual... porque ela vai ser gradativa... só que ela não vai mais estar preocupada com fases... no sentido como se coloca... ela está se preocupando que isso vai acontecer por causa do meio social e das interações?...

Pesquisadora: isso... aquela história... que a criança não vai... não se conforma em aprender apenas a frase.. ela busca dar significado àquilo que ela está aprendendo... a frase que o professor usa em sala de aula...

Prof^a Edi*: se colocar aqui no Jardim Itaipu*... é o que vocês fazem... lembra logo de início? lembra que você falou... você vai partir da pergunta...

Prof. Marcos: e...

Pesquisadora: ela diz que é um processo de significação... mesmo que você trabalhe com frases... a criança busca dar significado...

Nesse trecho, os professores apresentam à pesquisadora questões que possam fazê-los compreender o enunciado de Smolka, tendo em vista a problematização estabelecida pelo professor Marcos. A pesquisadora acata essas demandas, assumindo a tarefa de "ensinar" aos professores os conteúdos do texto.

Assim, os professores, por meio de perguntas, atribuem à pesquisadora uma voz social relacionada à concepção de formador como sendo aquele que possui domínio maior do conhecimento científico e pode, portanto, disponibilizar esse conhecimento àqueles que buscam compreendê-lo. A pesquisadora, utilizando-se de seqüências explicativas, assume a voz atribuída pelos professores, colocando-se como mediadora na construção do conhecimento. Reproduz, então, as formas pelas quais Smolka promove, em seu texto, o confronto entre as vozes sociais vinculadas a uma perspectiva cognitiva de desenvolvimento, representadas por Piaget, e as vozes sociais que reiteram os aspectos histórico-culturais implicados no processo de desenvolvimento, representadas por Vygotsky.

* O nome da professora é fictício.

* Trata-se de uma menção da professora à escola em que se desenvolve a pesquisa (o nome é fictício).

Há em seus enunciados uma réplica insistente, marcada pelo uso distinto das palavras 'Piaget' e 'piagetianos' – '*o que ela coloca aqui é que o Piaget... na verdade os piagetianos não davam conta de questões discursivas...*'; '*o Piaget também pensa o processo ensino-aprendizagem como processo construtivo... processual... mas esse processual relaciona-se com as fases... aquelas fases que os piagetianos definem...*'. A réplica relaciona-se com uma voz social, emergida da necessidade histórica de constituir uma nova abordagem de ensino-aprendizagem da escrita, que toma os estudos de Piaget como fundamento. Isso marca a distinção entre os objetivos do cientista Piaget - estudar o desenvolvimento da criança - e os objetivos de estudiosos - relacionar os resultados desses estudos com a formulação de uma nova metodologia para o ensino da escrita. Quando se refere ao trabalho pedagógico, a pesquisadora opta pelo uso de 'piagetianos' – '*mas não se reduzia à construção colocada pelos piagetianos... porque isso immobilizava os professores... que era aquela história de vamos esperar as fases de desenvolvimento para que o próximo aprendizado seja aplicado...*' – apontando a distinção entre a perspectiva de análise de Piaget e o uso que dela foi feito no campo da Pedagogia.

Nesse último trecho, observamos ainda que, para apresentar o posicionamento de Smolka, em favor da perspectiva vygotskyana de ensino-aprendizagem, a pesquisadora mantém o confronto entre uma abordagem e outra, com o uso do operador argumentativo '*mas*'. Mostra ainda, na continuidade do enunciado, o sentido construído pela autora a partir da intersecção das vozes sociais representadas por Piaget e Vygotsky: '*ela diz que... essa teoria [piagetiana] já não estava atendendo porque ela verificava que existiam outras implicações... que essa construção tinha a ver com o processo de significação...*'.

Em suma, temos nessa seqüência dialogal uma interação pesquisadora-professores pautada por uma relação de ensino-aprendizagem, em que os professores posicionam-se como aprendizes, e a pesquisadora, tomada como par mais desenvolvido, assume a posição de mediadora na construção do conhecimento. Enquanto os professores servem-se da seqüência para esclarecer os conteúdos do texto de Smolka, a pesquisadora promove um recorte de maneira a destacar o conteúdo que mais lhe interessaria, na condição de formadora, para contribuir com os professores na compreensão da abordagem de ensino-aprendizagem da escrita em termos enunciativos.

Colocado nesse quadro de recepção, o texto de Smolka é tomado pela pesquisadora como um dizer autorizado que deve ser transmitido aos professores. Considerando que na seqüência dialogal anterior os professores manifestaram a dificuldade que enfrentaram na leitura do texto, é bastante justificável que seja esse o encaminhamento, uma vez que a exposição elaborada pela

pesquisadora permite que se encontre um território comum em que todos os participantes possam se colocar e, a partir daí, construir e negociar sentidos.

A terceira seqüência dialogal mostra-nos que esse território comum foi atingido. Nele, as professoras Marcele e Tina, com base em uma seqüência descritiva de ações, relatam uma situação pedagógica vivenciada pela professora Tina e seus alunos. A seqüência é iniciada pela professora Marcele, ao destacar uma passagem do texto de Smolka:

Prof^a Marcele: página 69... lá nas últimas linhas... "mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido... por um desejo... e implica ou pressupõe um interlocutor"... foi mais ou menos o que eu escrevi aqui... porque nós tivemos na sexta feira... ela tem uma aluna que está há uns quinze dias fora da escola... ela passou por uma intervenção cirúrgica e eu tenho duas crianças com catapora e ela fez... com a sala dela... eles fizeram os cartõezinhos para mandar e as minhas crianças fizeram para as que estavam com catapora... como foi importante as frases que eles criaram nos cartões... a gente deixou... quem quisesse escrever... escreveria... quem quisesse só desenharia... então... assim... eu tive muitos alunos que vinham e diziam... essa palavra é com s ou com z? aí outros diziam para os outros... os que não estavam alfabetizados... ele chegava para o outro e dizia... como é que se escreve carinho? me ajuda a escrever carinho? então foi tão rico aquele momento e... infelizmente... com a correria do meio ambiente que nós estávamos fazendo... eu na minha casa não deu nem para olhar direito... porque a gente já mandou para as crianças os cartõezinhos... e não deu para olhar assim... com mais carinho... as produções deles... mas foi uma coisa maravilhosa... como eles tiveram a preocupação de deixar claro o sentimento... o carinho que eles tinham pela criança que estava doente...

Prof^a Tina: até pelo desenho... desenhavam a menina dentro do coração... olha professora... essa daqui é a Lidiane... eles queriam mostrar o sentimento através de palavras... momento de sentar e registrar um por um... seria um registro muito importante...

Partindo do enunciado da pesquisadora que encerra a segunda seqüência dialogal, em que se relaciona a produção de texto com construção de significado, a professora Marcele retoma um trecho do texto de Smolka, no sentido de, acertadamente, demonstrar que essa construção se associa à definição de um interlocutor para o texto produzido. Dotado de força argumentativa, o relato da professora coloca-se como um exemplo que sustenta a idéia de que o interlocutor modifica qualitativamente o processo de produção

textual, de tal forma que até as convenções lingüísticas, geralmente desprezadas pelos alunos, são devidamente observadas.

A professora solidariza-se assim com o dizer da autora, em um processo de apropriação que aponta para o uso do texto, em termos de análise de uma determinada situação profissional. No enunciado, as palavras da autora vão se imiscuindo com as próprias palavras da professora e ganhando uma orientação específica: aquela que toma o texto como base para compreender e justificar certos procedimentos em sala de aula.

Na continuidade da terceira seqüência dialogal, a pesquisadora coloca em confronto duas vozes sociais: uma, relativa à concepção tradicional de ensino-aprendizagem da escrita, e outra, associada à concepção enunciativa, defendida por Smolka:

Pesquisadora: o que você está colocando é assim... muda muito a qualidade quando se estabelece um interlocutor? muda... muda inclusive o processo... que é isso que você está dizendo... mesmo não colocando interlocutor... pedindo para o aluno fazer a tal da composição... ele pode até ter um texto bom... mas é um processo que não é de construção... porque ele não pensa em quem vai receber... ele não pensa nas relações que se estabelecem entre ele e aquele que recebe... ele não pensa nessas questões afetivas que ele teve que pensar aí para escrever para o colega... o processo é completamente diferenciado... ele consegue encontrar na escrita... um significado social... que é a grande discussão que está sendo feita nesse texto...

(...)

Pesquisadora: e como a escrita pode atenuar a dor de alguém... a escrita tem um valor social... é que a escola não trabalha... dando um exemplo das frases que as professoras ensinam... isso aconteceu mesmo em sala de aula... o professor escreve na lousa 'a mamãe afia a faca'... pede para uma criança ler... o interesse da professora é trabalhar o f... é isso? e pede para ler... a criança lê corretamente... em uma perspectiva tradicional... ela já sabe ler... em uma situação tradicional a professora pararia por aí... que bom... você já sabe ler... esse... provavelmente... deve ter sido feito no grupo... e um adulto daí a pergunta à criança... quem é a mamãe? e a criança... é a minha mãe né?

Nesse caso, a pesquisadora, servindo-se da situação descrita pela professora Marcele, elabora uma problematização, para, por meio de uma seqüência explicativa, apresentar, com base no dizer de Smolka, a conclusão de que 'a escrita tem um valor social que a escola não enfoca'. Novamente, aqui, pesquisadora toma o dizer alheio para ensinar os professores. Procura, nesse caso, fazer conciliar o enunciado da professora Marcele com o de Smolka, no sentido de mostrar que ambos têm como pano de fundo uma voz

social associada a uma perspectiva enunciativa de ensino de escrita, que, por sua vez, confronta a voz social que concebe a escrita como mera codificação.

Considerações finais

Com base na análise apresentada, é possível afirmar, em um primeiro momento, que se reitera no tipo de interação gerada em nosso contexto de pesquisa de campo uma relação pesquisador-professores bastante solidificada: aquele que coloca o formador em posição superior aos seus formandos, pois seu saber lhe permite expor conteúdos teóricos e avaliar as proposições e o trabalho desenvolvido pelos formandos.

Em conformidade com essa perspectiva, os formandos recorrem ao formador para ampliar seus conhecimentos científicos e relacioná-los com a prática por eles exercida. São vozes atribuídas e acatadas, socialmente constituídas em esferas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

Embora pretenda romper com um paradigma tradicional de formação, caracterizado por uma relação assimétrica entre formador e professores, a perspectiva colaborativa de formação de professores não pode se despojar da história constituída nesse campo. A avaliação que os participantes da interação elaboram sobre o contexto, necessariamente, associa-se a essa história, o que define, em grande medida, as vozes que assumem e as vozes que atribuem ao outro.

Assim, é justificável que os professores assumam a posição de quem sabe menos, se tomarmos como parâmetro o conhecimento teórico. Em contrapartida, acreditamos que não é fingindo não saber, sob o pretexto de fazer com que o próprio professor realize a análise, que o formador colaborativo pode contribuir com a transformação. Cabe a ele identificar as vozes que lhe são atribuídas, analisá-las e acatá-las, na medida em que possa se colocar como mediador na construção do conhecimento por parte dos professores.

Talvez esteja aí, em termos de relação pesquisador-professor, o verdadeiro valor da colaboração. Por um lado, o professor identifica o lugar do pesquisador-formador; por outro, o pesquisador identifica o lugar do professor. E ao fazerem-no, pesquisador e professor passam a atuar na interação, a partir não só do seu lugar, mas a partir do lugar que o outro lhe coloca.

Trata-se, portanto, não de se executar um esquema formatado de reflexão, considerando-se as quatro ações mencionadas por Smyth, mas de se estimular uma análise da prática pedagógica a partir da articulação entre as necessidades de formação dos professores e a compreensão histórico-social da prática colocada em foco.

Para explicar melhor, nos termos desta investigação: o professor, ao buscar apreender o lugar da pesquisadora, toma-a, conforme demonstra nossa análise, como uma formadora que, como participante da esfera acadêmica, domina conhecimentos em um nível diferenciado dos seus, apresentando-lhe demandas que se associam a essa avaliação.

A pesquisadora, ao fazer essa mesma busca em relação ao professor, encontra um profissional interessado em investigar sua prática. A interação desenvolve-se, assim, nessa confluência: o professor solicita explicações sobre conteúdos do texto lido e indicações para novas práticas, problematiza suas convicções, avalia seus procedimentos em sala de aula; a pesquisadora acata o lugar de formadora que lhe foi atribuído e, como tal, assume a dimensão mediadora dessa função, contribuindo para que os professores internalizem certa maneira de refletir sobre sua prática, tendo por base a leitura do texto científico.

A construção do texto é mediada como instrumento de trabalho do professor, fazendo valer a aceção de instrumento-e-resultado, preconizada por Newman e Holzman. Ademais, colabora para a compreensão de que os instrumentos se transformam de acordo com o contexto em que são utilizados, não havendo, portanto, no caso da análise aqui empreendida, uma única forma de ler um texto científico.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1934-35/75). *Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)*. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.
- BRONCKART, J. P. (1997). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- DAMIANOVIC, M. C. C. L. *A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva*. Tese de doutorado. São Paulo; PUC/SP, 2004.
- HAWI, M. M. *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2005.
- LEONTIEV, A. N. (1975). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.
- _____. (1981). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- LIBERALI F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES M. C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. La formation continue des enseignants: la séance de réflexion comme espace de négociation entre enseignants. *Pratiques Langagières et didactique des langues cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 91: 191-214, 1999.

_____. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The ESpecialist*: vol. 17, n.1 1-18. São Paulo: LAEL/EDUC, 1996.

MATEUS, E. F. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2005.

MOTTA, L. M. V. de M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2004.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. *Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2002.

SCHNEIDER, M. S. P. da S. *O planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2003.

SMOLKA, A. L. B. (1988). A emergência do discurso na escritura inicial. In: _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2000.

VALÉRIO, A. A, de O. F. *Representações sobre o erro: uma pesquisa colaborativa com professores de inglês oral*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2005.

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em junho 2008