

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

VALDITE (VAL) PEREIRA FUGA

O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na  
Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo  
2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP**

**VALDITE (VAL) PEREIRA FUGA**

**O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na  
Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã**

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Tese apresentada à Banca Examinadora  
como exigência parcial para obtenção do  
título de Doutora em Lingüística Aplicada  
e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Uni-  
versidade Católica de São Paulo - SP, sob  
orientação da Professora Doutora Fernanda  
Coelho Liberali.**

**São Paulo  
2009**

---

## FICHA CATALOGRÁFICA

FUGA, Valdir Pereira. O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã, São Paulo, pp.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali

Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica, 2009-06-24

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Palavras-chave: Sentido, Significado, Cadeia Criativa, Grupos de Apoio (GA)

---

---

# APRESENTAÇÃO

“*©* Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia Criativa no Programa Ação Cidadã” é um trabalho de pesquisa de doutorado que teve início em 2005, sob orientação da Professora Doutora Fernanda Liberali. Apresenta-se em 7 partes, a saber: Pra começar a conversa, Ressignificando o trabalho com os Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividade, Os Caminhos da Pesquisa, Discussão dos Resultados, Reflexões, Considerações e in-acabamento, Referências Bibliográficas e Anexos.

A pesquisa passou por três exames de qualificação, acatou o Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa, submetendo o trabalho às apreciações e acompanhamento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, cuja autorização está registrada em 15/12/2008, sob o protocolo nº. 334/2008, em anexo na parte final deste trabalho.

O texto é redigido em primeira pessoa do singular; no entanto, há momentos em que uso a primeira pessoa do plural quando me reporto ao grupo de pesquisa a que pertencço. Além disso, por opção, informo que o texto não segue a nova reforma ortográfica. Devido ao uso constante de siglas, apresento, após o sumário, uma relação daquelas mais utilizados neste estudo.

Boa leitura, boa pesquisa!

*Valdite (Val) Pereira Fuga*

[val.fuga@ig.com.br](mailto:val.fuga@ig.com.br)

---

---

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

---

---

*À minha mãe, por todos os motivos do mundo!!*

*As lindas crianças da família Lucas, Mariana e Vitor!*

*...pai ficaria feliz!*

---

---

## AGRADECIMENTO SUPER ESPECIAL



Professora doutora Fernanda Liberali, ou simplesmente Fê, minha amiga querida, minha orientadora desde o mestrado, minha parceira em publicações, congressos, debates; amiga que sempre acreditou no meu trabalho; compartilhou seus textos, orientou por telefone; amiga que depositou sua confiança em mim em diversos assuntos acadêmicos e outros não tão acadêmicos; companheira em algumas grandes viagens para divulgação de nosso trabalho e do nosso grupo de pesquisa; amiga que sempre teve uma palavra de apoio quando as coisas não caminhavam tão bem e que festejou comigo quando as coisas iam muito bem; amiga que, vez ou outra, puxou minha orelha; amiga suuuuper divertida, suuuuper alto astral que sempre me recebeu tão bem em sua casa para orientações extras. Fê, querida, muito obrigada por tudo! Temos ainda muito o que estudar, muitos artigos a produzir, muitos congressos para divulgar nosso trabalho e ... opa, como ninguém é de ferro ... muitas “compritchas” para fazer nessas divertidas viagens acadêmicas!!

*Grande Beijo Fê!!!*

---

---

## AGRADECIMENTO SEMPRE

*R*omu, meu irmãozão que a vida me deu de presente; companheiro de estudo desde a graduação, companheiro de trabalho, companheiro de farra boa, de shows e teatro, viagens, de introspecção e de colo. É tão bom, Romu, ter você por perto, tão bom!!!

*Rose*, linda e querida, a menina de palavras bonitas, minha irmãzinha de aniversário que, também, como Romu, tem feito essa trilha acadêmica comigo. Ahhh Rose, este texto tem muito de você!

*Dalvinha*, minha irmãzinha de infância!! Foi mesmo ontem quando entramos no pátio do colégio e aguardávamos avidamente novos professores na 5ª série.

**Vocês são o máximo!!**

---

---

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

*M*eu caro leitor, este é um momento ímpar em que muitos processos são lembrados. Peço licença para quebrar o protocolo acadêmico e falar um pouco mais perto com meus amigos. Foram quatro anos e um bucadinho mais... Muita coisa boa aconteceu nesse período; muito estresse também. Mas, faz parte do gênero! E faz parte do gênero, também, colocar as pessoas que estiveram por perto; diria homenageá-las, porque sem elas, o “gênero” seria, certamente, mais árduo. Aqui, vai minha listinha de homenageados. São pessoas que, nesses quatro anos, passaram por mim e deixaram e deixam suas marcas e que, obviamente, carregaram algumas minhas!!! Como bem coloca Gonzaguinha: **♪ Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. ♪**

### AGRADEÇO, ENTÃO...

A todos os professores do Programa LAEL pelas infindáveis contribuições no meu processo de construção de conhecimento, em especial, às Professoras Doutoras Rosinda Ramos, à Mina Freire, à Ângela Lessa, à Cecílinha Souza-e-Silva que, de alguma forma, sempre me acenaram para saber como estava indo a pesquisa. Muito obrigada!!

À Professora Doutora Maria Cecília Magalhães, à querida Ciça, que foi minha professora em várias disciplinas cursadas no LAEL, compartilhou seus textos maravilhosos mesmo antes da publicação e, aqui, presentes nas referências bibliográficas; pelas observações feitas em primeiro exame de qualificação e por ter aceitado o convite para participar desta última banca; à Ciça, super gentil e atenciosa comigo no episódio “*lost luggage in Las Vegas*”. Muito obrigada Ciça!!

À querida Professora Doutora Beth Brait pelo curso fantástico e pela imersão nos três “Bes”: Benveniste, Bakhtin & Brait nas manhãs de terças. Esse curso foi um marco para o nosso grupo de estudos (Mônica, Edu, Ana Paula e eu). Descobrimos Benveniste e nos apaixonamos ainda mais por Bakhtin. Valeu Menina Beth!!!

Ao Professor Doutor Wolfgang Jantzen da University of Bremen, Germany, por ter aceitado o convite para participar desta banca examinadora.

---

---

Às Professoras Doutoras Lívia Motta e Wanda (Ia) Junqueira que estiveram presentes em minha última banca de qualificação e, agora, por compor esta banca examinadora. Muito obrigada!

Às Professoras Doutoras Rosemary Schettini, Sandra Gattolin, Sueli Fidalgo, Lívia Motta que também estiveram presentes nos exames anteriores, questionando, opinando, sugerindo, esclarecendo várias questões teóricas e metodológicas para a elaboração e conclusão deste trabalho. Vocês são feríssimas! Foi um prazer enorme contar com vocês.

Ao Professor e logo Doutor Robert Bezerra, amigo querido, ex-UMC e, agora Federal de Aracaju, que participou informalmente das minhas duas primeiras bancas de qualificação. *“Minhas férias de verão estão garantidas, hein Robert!”*

Ao staff do Lael – Maria Lúcia, pelas “lembranças burocráticas” via e-mails; e, Márcia, pela torcida nos trâmites do artigo complementar. Muito Obrigada Garotas!!

À amiga queridíssima, maravilhosa, hoje Mestre em LA Mônica Spegiorin. Obrigada pelos bons encontros espinosanos, bakhtinianos que tivemos ao longo de seu período no LAEL; pelo calor, carinho, sorriso franco e, principalmente, pela força espiritual quando me encontra e por me ouvir sempre. Sinto uma saudade enooooorme de você. Um grande beijo amiga!!

À amiga maravilhosa que conheci no LAEL, a Professora Doutora Alzira Shimoura, com quem aprendi e dividi sala de aula nos cursos em que ministramos no Cogeeae/PUC; pelo carinho de sempre e pelas palavras amigas. Beijo, beijo pro cê!!

Ao querido amigo, Professor e Mestre Edu Gonçalves, pelo carinho e amizade, pelas boas risadas e momentos reflexivos durante nosso período LAEL, pela nossa parceira em artigo com Fê, pelas boas andanças e barganhas em Moscou com a ‘turchma’. Beijo Edu!

À queridíssima amiga Professora Doutora Mona Hawi, por inúmeras coisas: pela força e incentivo que sempre me deu no percurso LAEL, pelo artigo que publicamos juntas, pelas idas e vindas à Carapicuíba, pelas colinhas quando tinha que orientar os GA, pelos momentos divertidos nos congressos e, agora pouco, pelo título que você e Fê batizaram minha tese. Valeu hein moça! Beijo, beijo!!

À querida amiga “carioca da gema” Professora Doutora Rosemary Schettini, a Rose chiquérrrrima na simplicidade e meiguice. Obrigada pelas mordomias no caminho para Carapicuíba, pelas fitas gravadas a mim repassadas, pelo artigo publicado em parceria (sei que outros virão!), pelas tantas informações via e-mail úteis no capítulo discussão dos resultados, pelas palavras amigas e pelo carinho que sempre me tratou. Um grande beijo!

---

---

Ao meu rebento acadêmico e daqui a pouco Professor Mestre Zé Carlos, um dia aluno e orientando UMC; hoje, mais amigo e um super companheiro na vida acadêmica. *“Wow, que crescimento hein! Estamos juntos nessa, né não?!”*

À linda e divertida, hoje, Professora Mestre Maísa Requena; também minha ex-aluna UMC e, atualmente, companheira acadêmica. Tim, Tim !!!

À linda Claudinha Winter; parceira em apresentação de congressos e de grupo de estudo. Os encontros em sala de aula sempre foram muito divertidos com a sua presença. *“God save de Queen e sua prima também! E que ela nunca nos ouça!!!”* Beijo Claudinha! Volte logo. Saudade d’ocê!

Aos amigos do seminário de pesquisa que me deram a honra em participar da banca de qualificação do mestrado, momentos em que aprendi muito: Mônica Guerra, Valentina Claudino, Rose Albuquerque, Nielci Souza, Sonia Nolasco e Zé Carlos; aos demais colegas do seminário (puxa, são muitos!!) e do GP LACE pelos valiosos “pita-cos” nas minhas discussões teóricas. Valeu moçada!!

A todos os professores e supervisores da DE Carapicuíba que participaram do LDA em 2005 e 2006, cujas vozes me permitiram várias interlocuções e produção de conhecimento.

Aos gestores dos cursos em que ministrei aulas na UMC, que possibilitaram minhas saídas a congressos: Doutor Marco Fumagalli do curso Tecnologia de Produção Industrial; Doutor Henrique Quintino e, atualmente, Professor Mestre Leandro Luque dos cursos de Sistemas de Informação e Análise de Desenvolvimento de Sistemas.

**♪ É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá; é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar ♪**

À minha mãe querida, sempre, sempre!!! Amo você mami!!!

Às minhas irmãs queridas e aos meus sobrinhos lindos!!

Ao amigo querido Elizeu Silva que sempre esteve na torcida e que se faz presente na tese, dando uns “efeitos” especiais na formatação deste trabalho.

À querida Paulinha Pudo, pelas reuniões e momentos de descontração regada a vinho em sua casa.

Aos amigos queridos da UMC: Haruka, Angélica, Elzinha, Michel, Waldir, Serci, Roberto, Romu e Vandy pela grande torcida e pelos bons encontros nos corredores da facul!!! *“A UMC ganha um colorido especial quando encontro vocês”.*

Ao amigo querido Leandro Luque, o Lê, parceiro no tênis; momento de total descontração. *“Bom Lê, treinando um pouco mais, a gente vai pra Roland Garros!”.*

---

---

À linda e querida amiga Del Paduan, companheira do *fitness center* que tem me ligado sempre nesses últimos dias de confinamento. Ahhh mente sã (nem tanto hein amiga!) e corpo são!!

Às maravilhosas amigas Eliza, Sandra e Marilda, pelos bons momentos aos sábados. *“Meninas, este ano acontece!!”*

Ao Tchelinho, querido amigo, sorriso lindo que sempre quis saber lá da terra do sol nascente como estava o doc. Beijo, Tchelo!

À minha fiel escudeira Lucia, que cuida da minha casa e que está sempre por perto.

Ao Giulio Loffreda, o Giu, amigo querido de longa data que está longe-perto, pelas divertidas e boas conversas. *“Bom saber que você tá bem!! Tô na torcida!”*

Ao amigo querido, Roberto Serson, o Beto, que já me intitulou há muito tempo: *“E aí professora doutora, tudo bem?!”* 🎵 ***E a poesia prevalece, Beto! Se lembrar de celebrar muito mais!*** 🎵

Ao querido sempre amigo Bruno Kessner, que sempre tem uma palavrinha certa que reverbera e me põe a pensar um pouco mais. Grande beijo!

Aos meus alunos queridos que iniciaram a graduação na mesma época em que iniciei o doutorado; também eles estão concluindo: ao pessoal do 7º Sisinfo C, ***“Turma do Edílson, Pedro, Thiaguinho Awano e cia”***; 5º TGPI a ***“Turma da Moniquinha”***; 4º TGPI, a turma da Dany ***“Dá uma força ai!”***, 7º B Sisinfo ***“Tequila Siempre”***, a turma da Nágella, Jaiminho e do divertido e saudoso Ronaldo; e, finalmente, ao pessoal barulhento, super alto astral do 5º Sisinfo, a ***“Turma de Sistema de Enrolação”***, Marcinha, Marcela, Eliane (a Li), Marquinho, os “Brunos”, Marcelo, Bruna, Priscila.... xi... a turma toda. Um grande beijo pra todo mundo.

À Capes, pelo apoio financeiro que tornou esse “gênero” possível.

---

*Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros; deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.*

*(Bakhtin, 1992/2000: 378)*

---

---

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida na área de Lingüística Aplicada e tem como objetivo investigar “O Movimento do Significado de Grupo de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã”, em específico, no Projeto Leitura em Diferentes Áreas (LDA), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), na linha Educação e Linguagem da Pontifícia Universidade Católica – São Paulo. Apresenta como aporte teórico as referências filosóficas dialético-marxista (Marx, 1883/90/2007) e o enfoque monista espinosano (Spinoza, 1677/2003) para discutir a visão de totalidade, subjacente ao conceito Cadeia Criativa de Atividades (Liberali, 2006). Esse referencial também converge para a Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (Vygotsky e colaboradores, 1934) que, nesta pesquisa, sublinha a importância da aprendizagem por meio da atividade e das interações no contexto pesquisado. A linguagem é vista sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin (1975/1995) que, aqui, traduz os eventos do existir humano por meio das interações nos vários contextos do LDA; este teve os Grupos de Apoio (GA) (Daniels e colaboradores, 2004) como uma organização docente para desenvolver o trabalho que ocorreu nas escolas pertencentes à DE Carapicuíba. O estudo é norteado pelos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2002, 2004, 2006, 2009), entendida como um processo de participação de produção de conhecimento, que enfatiza o papel da colaboração como essencial para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo. Para a discussão dos resultados, apresenta categorias lingüístico-discursivas proposta por Bronckart (1997/1999) (grau de implicação/autonomia, modalização e organização seqüencial), bem como de interpretação embasada por este referencial teórico. Os resultados indicam que a práxis dos GA esteve fundamentada nos princípios colaborativos. Os GA foram protagonistas, criativos e “autoram” seus falares, trazendo jargões de seu contexto de atuação para a esfera do LDA. A produção do significado do conceito GA, seguiu o movimento dialético teorizado por Marx (1883/1890/2007); apresenta uma nova forma de organização e trabalho no contexto LDA, diferente da proposta desenvolvida no contexto britânico.

**Palavras-chave:** Sentido, Significado, Cadeia Criativa, Grupos de Apoio (GA)

---

---

## ABSTRACT

This research is inserted in Applied Linguistic field and aims at investigating “The movement of the meaning of Teacher Support Team in the Creative Chain of Activities in the Acting as Citizen Program, specifically, in the project entitled Reading in Different Areas (LDA), developed by the Language in Activities at School Contexts (LACE) Research Group, on Education and Language Area from Catholic University of São Paulo, SP. The theoretical framework of this study comprehends the Marxist-dialectical (Marx, 1883/1890/2007) and Spinozian monist philosophical perspective (Spinoza, 1667/2003) to discuss the concept of totality, which is underlying the Creative Chain of Activities concept (Liberali, 2006). This framework also converges on Socio-Historical-Cultural Activity Theory (TASHC) (Vygotsky and partners, 1934), which, in this study, enhances the importance of apprenticeship through activities and interactions in the researched context. Language is seen under the Bakhtinian Circle’s perspective (1975/1995) which, in here, emphasizes the events of human existence through interactions in the several LDA contexts; this was supported by Teacher Support Team (TST) (Daniels and partners, 2004) as a teacher organization in order to develop the work that was carried out in the schools belonging to Carapicuíba Regional Division. This study is guided by the Critical Collaborative Intervention Research aspects (Magalhães, 2002, 2004, 2006, 2009), understood as a process of participation in the construction of knowledge, which emphasizes the role of collaboration as an essential issue for the development of all of those involved in the process. To discuss the outcomes, it brings out Bronckart’s linguistic-discursive categories (1997/1999) (implication/autonomy aspects, modalization, prototypic sequences), as well as the interpretation grounded on this theoretical framework. The results indicate that TST praxis is based on collaborative aspects. TST acted as a protagonist in their contexts; was creative and brought their jargons to the LDA’s context.. TST’s development of meaning followed the dialectic movement, according to Marx’s theory (1883/1890/2007); it presents a new way of organization and work in LDA’s, which is different from the British proposal.

**Key words:** Sense, Meaning, Creative Chain, Teacher Support Team (TST)

---

# SUMÁRIO

Pra começar a conversa ...	23
Como este percurso será realizado?	32
2. Ressignificando o trabalho com os Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividade	34
2.1. A referência vygotkiana da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural no projeto Leitura em Diferentes Áreas	38
2.2. A linguagem na produção do conhecimento	43
2.3. Em busca da totalidade na Cadeia Criativa de Atividade	48
2.3.1. O olhar espinosano para a Cadeia Criativa de Atividades	51
2.3.2. O olhar dialético marxista para a Cadeia Criativa de Atividades	58
2.4 O que é mesmo um Grupo de Apoio?	62
2.4.1. Retomando as origens	62
2.4.2. Uma experiência com Grupos de Apoio em Pelotas – RS	66
2.4.3. A gênese dos Grupos de Apoio e do projeto Leitura nas Diferentes Áreas no PAC	68
2.4.3.1. A constituição dos Grupos de Apoio no PAC: LDA	74
2.4.4. A colaboração subjacente ao trabalho nos Grupos de Apoio no LDA	81
Síntese do Capítulo	89
3. Os caminhos da pesquisa	90
Desenho da Pesquisa	92
3.1. A Pesquisa Crítica de Colaboração no Programa Ação Cidadã: Leitura nas Diferentes Áreas (PAC: LDA): Desenho da Pesquisa	93
3.2. A Pesquisa Crítica de Colaboração no projeto Leitura nas Diferentes Áreas (PCCol: LDA)	96
3.3. Caracterização dos contextos de pesquisa no projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA)	100
3.3.1. Âmbito LAEL-PUC	100
3.3.2. Âmbito DE Carapicuíba	100
3.3.3. Âmbito HTPCs nas unidades escolares: 3.3.4. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	104
3.3.4. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	104

3.4. Equipe de pesquisadores e supervisores participantes do projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA) em 2005 e 2006	105
3.4.1. Pesquisadores focais do LDA	106
3.4.2. Escolas participantes dos Grupos de Apoio	110
3.5. Procedimentos de produção, coleta, organização e armazenamento de dados	112
3.6. Procedimentos de análise e interpretação de resultados	116
3.7. A credibilidade nesta pesquisa	123
3.8. A ética nesta pesquisa	125
Síntese do Capítulo	126
4. Discussão dos Resultados	127
4.1. Qual o significado da práxis do Grupo de Apoio no Programa ação Cidadã: Leitura nas Diferentes Áreas?	129
4.1.1. “Percebermos que a importância está na participação mútua”	130
4.1.2. “Fizemos revisão das atividades e preparamos a apresentação do projeto na escola”	133
4.1.3. “Tivemos problemas com a questão do tempo”	135
4.1.4. “Falar aos outros causa grande ansiedade”	139
4.1.5. “Um trabalho árduo de formiguinha”	142
4.1.6. “Grupo de Apoio é ...”	146
4.1.7. “Minha postura em sala melhorou”	152
4.1.8. “Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola?”	153
4.1.9. “Quando não consegui interagir com o meu grupo me senti isolada”	155
4.1.10. O GA na DE: “Expor e absorver opiniões e experiências para ajuda mútua”	157
4.1.11. O GA na UE: “Podemos auxiliar aos demais professores, com isso as informações podem virar conhecimento e não meras palavras”	158
4.1.12. “Os encontros têm nos ajudado para trabalhar também no Ensino Médio em Rede”	159
4.1.13. O papel dos pesquisadores: “Ajudou a esclarecer alguns aspectos e direcionar os assuntos”	160
4.1.14. “Por incrível que pareça dão mais ouvidos a estranhos que aos pares”	161
4.1.15. LDA “é um projeto que deve ser ampliado seu campo de atuação”	162
4.1.16. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs o que você acha que poderia ser feito?	163

4.1.17. Faça avaliação quanto: (a) sua participação como parte integrante do GA em sua escola; (b) os encontros na DE Carapicuíba; (c) participação das supervisoras na escola.	164
Considerações Parciais (1)	165
4.2. Como foi produzido o significado do conceito GA na Cadeia Criativa?	170
4.2.1. “Grupos de apoio auxiliaram alunos que apresentam mais dificuldades”	171
4.2.2. “Agora a gente já tem mais ou menos concretizada alguma idéia do que seria a atuação desse grupo de apoio”	172
4.2.3. “Lembrando o nosso objetivo é que vocês levem isso pra escola de vocês”	174
4.2.4. “A idéia era que a gente reunisse o supervisor o GA e um de nós”	176
4.2.5. “Grupos de Apoio: multiplicadores autônomos”	180
4.2.6. “E eu vou ter que partilhar aquilo e isso me torna mais responsável”	181
4.2.7. “Vocês são formadores de professores nesse momento”	186
4.2.8. “O agir cidadão o grupo de apoio vai nessa direção”	192
4.2.9. “E nesse momento vocês serão grupo de apoio”.	194
4.2.10. “Isso é o que eu quero saber”	196
4.2.11. “O grupo de apoio se deu através das reuniões em HTPC: um espaço de formação”	199
4.2.12. “Primeiro nós aprendemos os vários gêneros e aí nós começamos a agir”	201
4.2.13. “A gente tá trazendo instrumento pra cada um de vocês pra auxiliar no próprio campo de vocês”	205
4.2.14. “Por isso somos grupo de apoio para mexer com a vida do aluno”	208
Considerações Parciais (2)	211
Síntese do Capítulo	214
Reflexões considerações e in-acabamento ...	215
Referências Bibliográficas	221
Bibliografia Consultada	232
Anexos	236

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Constituição do GP LACE	26
Quadro 02: Ramificações do GP LACE	28

Quadro 03: Síntese do planejamento do Projeto LDA em 2005	70
Quadro 04: Supervisores e suas respectivas escolas	72
Quadro 05: Síntese das etapas do desenvolvimento do projeto LDA	73
Quadro 06: Organização do planejamento e acompanhamento dos GA em 2005	77
Quadro 07: Conversa/orientação virtual aos GA	78
Quadro 08: Desenho da Pesquisa	92
Quadro 09: Plano de Ação do LDA 2005	97
Quadro 10: Plano de Ação do LDA 2006	97
Quadro 11: Reuniões/oficinas no contexto DE 2005	100
Quadro 12: Escolas que freqüentaram as oficinas promovidas pelo LDA em 2005	101
Quadro 13: Escolas acompanhadas pelas equipes de pesquisadores e supervisores em 2005	102
Quadro 14: Reuniões no contexto DE 2006	102
Quadro 15: Escolas participantes do LDA em 2006	104
Quadro 16: Coordenadores do LDA	105
Quadro 17: Equipe de supervisores no LDA	105
Quadro 18: Pesquisadores doutores no LDA	105
Quadro 18: Pesquisadores doutores no LDA	105
Quadro 19: Pesquisadores doutorandos no LDA	105
Quadro 20: Pesquisadores mestres no LDA	105
Quadro 21: Pesquisadores mestrandos no LDA	106
Quadro 22: Alunos de iniciação científica no LDA	106
Quadro 23: Professores colaboradores no LDA	106
Quadro 24: Escolas focais	110
Quadro 24: Escolas focais	129
Quadro 25: Professores participantes identificados ao longo da pesquisa	110
Quadro 26: Resumo dos participantes focais do LDA	111
Quadro 27: Geração de dados (instrumentos primários e secundários)	113
Quadro 28: Questionário avaliativo em 2005	114
Quadro 28: Questionário avaliativo em 2005	130
Quadro 29: Questionário avaliativo em 2006	115
Quadro 29: Questionário avaliativo em 2006	151
Quadro 30: Exemplos de discurso implicado e autônomo	118
Quadro 31: Exemplos de modalização com valor deôntico e epistêmico	119
Quadro 32: Exemplos de modalização com valor pragmático, psicológico e apreciativo	120
Quadro 33: Organização das seqüências elaborado por Liberali (1999)	120
Quadro 34: Exemplo de uma seqüência explicativa	121
Quadro 35: Exemplo de uma seqüência argumentativa	121

Quadro 36: Procedimentos e organização para a discussão dos resultados	122
Quadro 37: Perguntas da pesquisa	128
Quadro 38: Resumo das categorias lingüístico-discursivas e interpretação para a discussão dos resultados da primeira pergunta	130
Quadro 39: Respostas questionário/2005 item 4.1.1	130
Quadro 40: Respostas questionário/2005 item 4.1.2	134
Quadro 41: Respostas questionário/2005 item 4.1.3	136
Quadro 42: Respostas questionário/2005 item 4.1.4	139
Quadro 43: Respostas questionário/2005 item 4.1.5	142
Quadro 44: Respostas questionário/2005 item 4.1.6	144
Quadro 45: Respostas questionário/2005 item 4.1.7	146
Quadro 46: Professores respondentes do questionário 2006	151
Quadro 47: Questionário 2006 – sobre você	152
Quadro 48: Respostas questionário/2006 item 4.1.7	153
Quadro 49: Respostas questionário/2006 item 4.1.8	153
Quadro 50: Respostas questionário/2006 item 4.1.9	155
Quadro 51: Respostas questionário/2006 item 4.1.10	157
Quadro 52: Respostas questionário/2006 item 4.1.11	158
Quadro 53: Respostas questionário/2006 item 4.1.12	159
Quadro 54: Respostas questionário/2006 item 4.1.13	160
Quadro 55: Respostas questionário/2006 item 4.1.14	161
Quadro 56: Respostas questionário/2006 item 4.1.15	163
Quadro 57: Respostas questionário/2006 item 4.1.17	164
Quadro 58: Participantes focais abordados na segunda pergunta	170
Quadro 59: Categorias lingüístico-discursivas e interpretação para a discussão dos resultados da segunda pergunta.	170
Quadro 60: Quadro síntese dos instrumentos e local de coleta/produção de dados	170
Quadro 61: Excerto 4.2.1 relatório/2005	171
Quadro 62: Excerto 4.2.2 oficina em 03/06/2005	172
Quadro 63: Excerto 4.2.3 oficina em 08/07/2005	174
Quadro 64: Excerto 4.2.4 oficina em 25/07/2005	176
Quadro 65: Excerto 4.2.5 recorte de artigo	180
Quadro 66: Excerto 4.2.6 recorte de evento Ação Cidadã/2006	182
Quadro 66a: Excerto 4.2.6a recorte de evento Ação Cidadã/2006	184
Quadro 67: Excerto 4.2.7 oficina 30/06/2006 (período tarde)	186
Quadro 68: Excerto 4.2.8 oficina 30/06/2006 (período manhã)	192
Quadro 69: Excerto 4.2.9 reunião de planejamento 11/08/2006 (período manhã)	194

Quadro 70: Excerto 4.2.10 reunião de planejamento 11/08/2006 (período manhã)	196
Quadro 71: Excerto 4.2.11 evento PAC (DE) 01/09/2006	199
Quadro 72: Excerto 4.2.12 01/09/2006 HTPC 08/09/2006	202
Quadro 73: Excerto 4.2.13 HTPC 13/09/2006	205
Quadro 74: excerto 4.2.14 HTPC 13/09/2006	208

## ÍNDICE DAS SIGLAS MAIS PRESENTES NO TEXTO

AB	Aprender Brincando
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CC	Cadeia Criativa de Atividades
CNEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
CPs	Comunidades de Prática
DE	Diretoria Regional de Ensino
EB	Grupo Educação Bilíngüe
GA	Grupos de Apoio
GAPPs	Grupos de Apoio para Professores
GP ILCAE	Grupo Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais
GP LACE	Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
LA	Lingüística Aplicada
LAEL	Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
LCC	Linguagem, Colaboração e Criticidade
LCM	Linguagem Criatividade e Multiplicidade
LDA	Leitura nas Diferentes Áreas
LEDA	Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas
MM	Múltiplos Mundos
NAC	Núcleo Ação Cidadã
PAC	Programa Ação Cidadã
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TA	Teoria da Atividade
TASHC	Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural
UE	Unidade escolar
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes

**O MOVIMENTO DO SIGNIFICADO  
DE GRUPO DE APOIO  
NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADES  
NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ**

**PRA COMEÇAR A CONVERSA...**



**CAPÍTULO 1**

# O MOVIMENTO DO SIGNIFICADO DE GRUPO DE APOIO NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADES NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ

## PRA COMEÇAR A CONVERSA...

Este trabalho que ora se desenvolve tem como objetivo estudar a constituição dos Grupos de Apoio (Daniels e colaboradores, 1992, 1994, 1997, 1998/2004) na Cadeia Criativa de Atividades (Liberali, 2006), inserido no Programa de Extensão Universitário Interinstitucional intitulado Programa Ação Cidadã (PAC)<sup>1</sup>. Este Programa tem sido desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), na linha Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Diante de tantas instâncias que configuram este estudo, faz-se necessário situar cada uma delas ao meu leitor, para que ele possa compreender o que seja realizar uma pesquisa, no caso, estudar a constituição de um grupo de apoio, dentro de um programa de extensão universitário, tendo como área de atuação a Lingüística Aplicada (LA). Faço o percurso inverso, iniciando pela minha área de atuação, a LA, e seu objeto de estudo que, em virtude de sua complexidade, será retomado ao longo deste trabalho.

A LA como área de investigação tem como objeto de estudo a linguagem em uso que, segundo Marx (1883/2007: 24), “é tão velha como a consciência (...) aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens”. A linguagem é constitutiva do ser humano, indispensável para a mediação ser humano-mundo, possibilitando-lhe acesso ao real. A consciência da realidade circundante se manifesta, então, por meio da linguagem, que é o resultado da atividade produtiva entre os seres, intermediada pelo mundo.

Construída socialmente, a linguagem transforma e é transformada na vida humana, além de que permite a compreensão do mundo e de si (Pennycook, 1998:

1 Esse programa de extensão não tem relação com o Programa de Aceleração do Governo (Governo Lula). O PAC tem suas raízes do Núcleo Ação Cidadã (NAC). Formado pelas pesquisadoras Magalhães, Liberali e Lessa, em 2002. Esse Núcleo reunia três grupos de pesquisa distintos que mantinham a mesma base filosófico-teórico-metodológica, cada um com suas especificidades: o Grupo Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE); o Grupo Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE) e o Grupo Educação Bilíngüe (EB). O NAC desenvolveu um programa de extensão universitária interinstitucional, ainda sem um nome específico na época, que tinha como meta promover ações centralizadas na linguagem e em sua articulação com outras áreas (Filosofia, Educação, Sociologia e Psicologia), sempre pautadas em uma perspectiva de ação cidadã. Esse programa foi mais tarde denominado: Programa Ação Cidadã (PAC). (Texto adaptado a partir de Liberali, 2009: “As bases do PAC”.)

46). Os seres humanos se constituem na e pela linguagem e, como tal, não podem dela apartar-se para compreender a realidade. Assim, tudo o que o ser humano é e faz se concretiza na linguagem; compreende-se algo pela linguagem e amplia-se seu conhecimento pela linguagem. Nesse movimento, o ser humano participa da transformação da realidade em que está inserido e, ao desenvolver um olhar crítico sobre ela, traz, ainda, possibilidades de assumir posturas morais e críticas visando a um mundo melhor.

Nessa perspectiva, a LA amplia suas fronteiras e deixa de ser vista apenas como uma área que tenta encaminhar soluções sobre este ou aquele problema relativo ao uso da linguagem. As pesquisas na LA, hoje, buscam problematizar ou criar inteligibilidade sobre uma dada situação real, de modo que possa responder às demandas sociais daquele contexto em estudo (Moita Lopes, 2006: 20). No domínio da pesquisa esse é um aspecto fundamental, pois se torna necessário estabelecer uma conexão com uma dada comunidade, a fim de produzir conhecimento responsivo à vida social do ser humano, pelo menos aquele que lhe circunda.

A conexão entre pesquisa e sociedade ocorre, usualmente, por meio de projetos de extensão universidade-escola, ao articular o ensino e a pesquisa a um compromisso social pedagógico. A extensão é, antes de mais nada, eminentemente, um dever constitucional das universidades, articuladas com o ensino e a pesquisa, com vistas na socialização do conhecimento. O caminho não deve ser unilateral – da universidade para a sociedade – mas recíproco, em que o saber científico possa ser integrado ao saber popular, de forma que a produção de conhecimento se efetive na permanente interação entre teoria e prática.

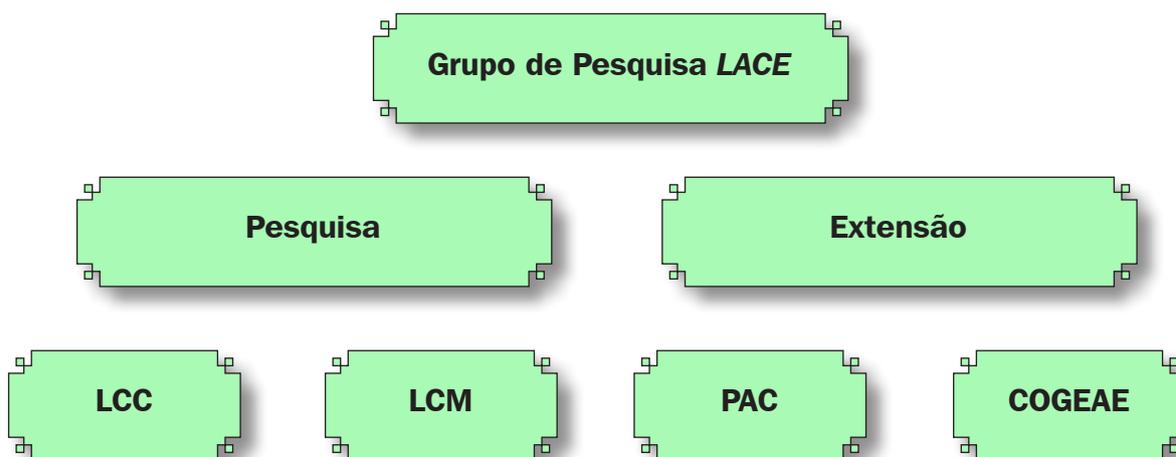
Do ponto de vista da LA, a relação dialética entre teoria e prática é fundamental para que haja a transformação social. Essa relação não pode ser compreendida de maneira simplista, ou seja, como uma ação pragmática em um dado campo de atividade ou, ainda, como uma abstração distante da realidade. No sentido marxista, a relação entre teoria e prática deve ser vista como práxis revolucionária em busca de superação mútua para não cair nas ações assistencialistas, hoje, muito comuns em projetos de extensão (Demo, 2001/2008).

Aqui, assistencialismo entendido como uma prática populista, demagógica que acentua o problema social, podendo gerar na instituição envolvida uma dependência e expectativa real e concreta em obter prestação de serviço imediata. Longe do assistencialismo eventual, o grande compromisso social da comunidade acadêmica nos projetos de extensão, deve centrar-se na transformação social com ações docentes que possam despertar nos graduandos uma atitude ativa e social em seu período de formação.

Pois bem! Essas questões supramencionadas são recorrentes nos projetos de

extensão desenvolvidos pelo GP LACE, que tem no âmbito escolar seu contexto de atuação. Sob a responsabilidade das Professoras Doutoras Maria Cecília Magalhães Camargo Magalhães e Fernanda Liberali, esse GP, devidamente credenciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela PUC-SP, centra seu trabalho na formação contínua de educadores e alunos críticos reflexivos. E, como não poderia deixar de ser, tem a linguagem como cerne de seu trabalho, com vistas no desenvolvimento de um quadro teórico-metodológico que possa intervir em seus vários contextos de atuação.

O GP LACE desenvolve seu trabalho por meio de projetos situados na pesquisa e na extensão. Na pesquisa, a partir de duas temáticas<sup>2</sup> : Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali. Na extensão, pelo PAC e pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), que oferece cursos semestrais ministrados por pesquisadores do GP LACE e do PAC. O esquema abaixo pode melhor ilustrar a constituição do GP LACE.



Quadro 01: Constituição do GP LACE

O LCC foi constituído a partir de reflexões teórico-metodológicas sobre os conceitos de colaboração e criticidade em pesquisas desenvolvidas no contexto escolar. Essa temática considera a colaboração fundamental para o desenvolvimento de reflexão crítica na produção de conhecimento, sobre questões de ensino-aprendizagem e de produção da consciência crítica. O foco está nas escolhas que propiciam a produção de espaços colaborativos na ação entre os participantes.

O LCM se organiza a partir da necessidade de investigações sobre a linguagem, na constituição criativa de espaços múltiplos de ensino-aprendizagem. Aborda ques-

<sup>2</sup> Essas duas temáticas na pesquisa, LCC e LCM, foram criadas em 2007. Como já especificado em nota de rodapé (1), os trabalhos desenvolvidos estavam inclusos no grande núcleo NAC.

tões de formação crítica em contexto mono e bilíngües, em que a linguagem permite a constituição em Cadeia Criativa Atividade (CC) (Liberali, 2006 a,b). Esse conceito é entendido como um espaço de formação em que os participantes geram novos significados, criando uma multiplicidade de possibilidades de participação no mundo. Os grupos de apoio se configuram nesse espaço múltiplo e criativo, cujas atividades são vistas como formas de transformação da ação e uma possibilidade de emancipação pela perspectiva de ação no/para/sobre/com o mundo.

Tendo em vista que a pesquisa científica é social por natureza, cuja base é histórica e, ainda, considerando a sociedade como manancial das exigências dos problemas que despertam o interesse do pesquisador, o GP LACE desenvolve o Programa de Extensão Universitário Interinstitucional intitulado Programa Ação Cidadã (PAC), vigente desde 2002, elaborado, inicialmente, pela equipe de pesquisadores do LAEL e aos Departamentos de Inglês e Lingüística da PUC-SP.

A partir de sua criação, o PAC está centrado na produção de conhecimento, sem deixar aquém a questão educativa, que se faz por meio da formação contínua contemplando o exercício da cidadania. Totalmente voluntariado, esse programa de extensão não pretende alcançar, apenas, educadores e educandos, mas a comunidade que circunda as unidades escolares envolvidas, o que confere aos seus participantes a percepção da responsabilidade no processo de transformação e construção de valores, sentidos e futuros sociais possíveis.

Ao longo de sua existência, o PAC tem divulgado seu trabalho por meio de participações em congressos, resultando em parcerias com algumas instituições<sup>3</sup>, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista temas em comum que giram em torno da prática do educador e a compreensão colaborativa do papel da linguagem em contextos educacionais. Essa interlocução possibilita a construção de um novo olhar e uma nova escuta no fazer pesquisa, fornece subsídios na lida com problemas educacionais, culturais e de formação docente que, no contexto brasileiro, é marcado pela desigualdade e diversidade historicamente constituída.

A formação contínua no PAC está prevista para acontecer em CC, o qual envolve parceiros na atividade, o que possibilita que sentidos sejam produzidos e compartilhados (Vygotsky, 1934) em contextos diferentes da atividade inicial. A criatividade está, portando, no bojo dessa produção de significados e pode manter traços dos significados compartilhados na primeira atividade (Liberali, 2006 a,b).

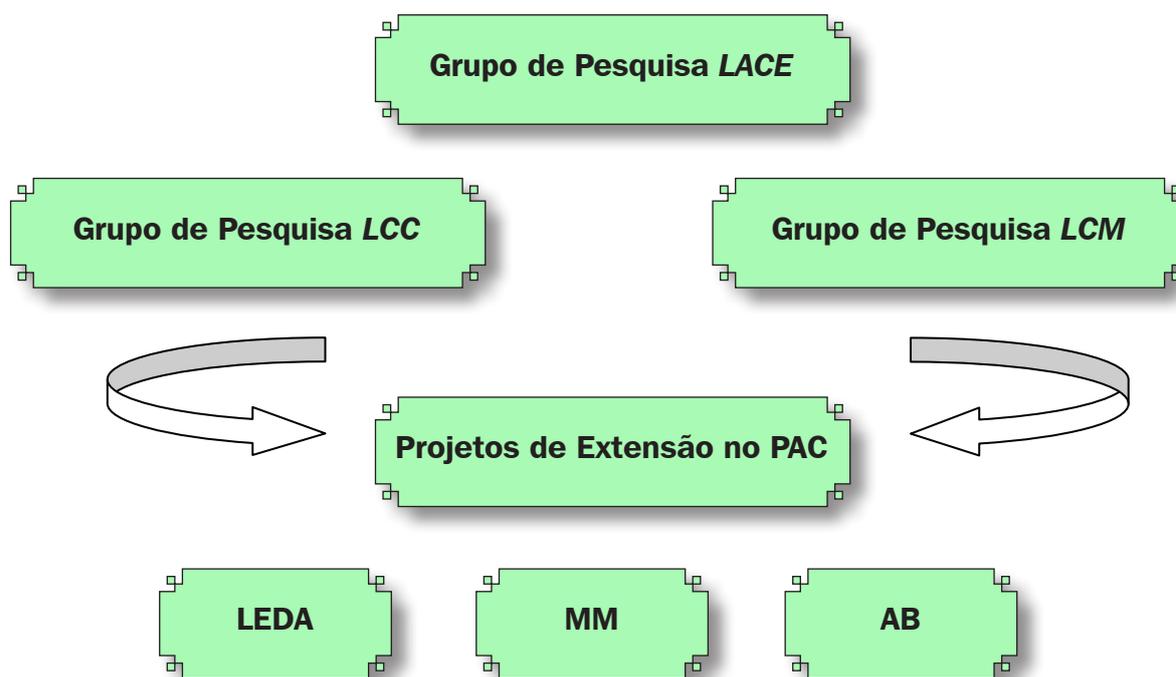
A produção de significados em cadeia possibilita o desencadeamento de “*perspec-*

---

3 Stockholm Institute of Education (Suécia); University of Jyväskylä (Finlândia); Instituto de Psicologia Aplicada e Formação (Portugal e Espanha); University of Bath (Inglaterra); Universidade de Moscou (Rússia); Universidade de Londrina (UEL), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Sumaré - SP; Universidade de Mogi das Cruzes – Vila Lobos (UMC).

tivas cidadãs de interdependência, que levem em conta os sentidos marcados pelas necessidades, vontades e, acima de tudo, ideais de cada um dos sujeitos envolvidos nas atividades” (Liberali, 2007). Nessa perspectiva da cidadania, enfatiza-se a importância de compreender o funcionamento da linguagem, da não-neutralidade dos vários discursos que atravessam o mundo, contribuindo para o domínio de algumas pessoas sobre as outras. Mas, como tudo isso acontece no PAC?

O PAC, em 2008<sup>4</sup>, desenvolve três subprojetos de extensão, a saber: Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA), Múltiplos Mundos (MM) e Aprender Brincando (AB). O LEDA é considerado a fase II do subprojeto denominado Leitura nas Diferentes Áreas (LDA). Os projetos apresentam bases teóricas afins, porém, cada qual marcando sua especificidade, mantendo sempre um diálogo que permite o crescimento de cada grupo. Metodologicamente, os projetos encontram-se no paradigma crítico-colaborativo e tem na investigação uma fonte permanente de aprendizagem e atualização mútua. Essa talvez seja a maneira de construir a vida social e participar dessa reinvenção permanente do mundo, como insiste Moita Lopes (2006). Abaixo, o esquema ilustra as ramificações do GP LACE.



Quadro 02: Ramificações do GP LACE

Os temas giram em torno das práticas de leitura e produção textual, tratamento dos conceitos científicos (LEDA), produção conjunta de projetos, combinando escolas de

4 O PAC, em 2009, continua desenvolvendo seus três subprojetos de extensão mencionados; no entanto, outros segmentos estão em fase de estudos, podendo ser desenvolvidos no segundo semestre deste ano. O projeto AB, por exemplo, atualmente, desenvolve três segmentos: AB (equipe diretiva); AB (equipe histórias infantis); AB (equipe educação bilíngüe).

diferentes perspectivas econômicas, culturais e sociais (MM) e a utilização do brincar como contexto para constituição cidadã em creches e escolas municipais de educação infantil (AB). Os projetos são definidos pelas comunidades escolares requisitantes, que buscam apoio teórico-prático pedagógico para realização de suas atividades. Ademais, organizam-se como redes de atividades (Engeström, 1999) de formação crítica de agentes, que trabalham em conjunto com os pesquisadores nas comunidades localizadas no entorno escolar para a produção de significados compartilhados.

Várias pesquisas foram concluídas e outras estão sendo realizadas no PAC, a saber: os trabalhos de Silva (2004) e Olivetti (2004), ambas, iniciação científica, cuja temática gira em torno da argumentação e construção da cidadania. Em nível de mestrado, os estudos de Lemos (2005) e Barbosa (2005), abordam, respectivamente, as questões de recuperação e reforço escolar e avaliações oficiais da rede oficial de ensino.

No doutorado, as pesquisas de Schettini (2006), com o enfoque nos encontros pedagógicos de algumas escolas em Carapicuíba e Fidalgo (2006a), que discute a linguagem inclusiva ou excludente na formação da escola, as leis e políticas públicas prescritas no trabalho educacional e as práticas escolares propriamente ditas. No pós-doutorado, a investigação de Pagotti (2009), embasado pela teoria da formação dos conceitos em Vygotsky, examina a elaboração didático-pedagógica do conhecimento, por meio da noção de 'painéis conceituais'.

Em específico no contexto projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA) em sua primeira fase (2005 e 2006), hoje, LEDA, o trabalho em iniciação científica de Klen (2007) que aborda a inclusão de alunos com dificuldades em leitura. No mestrado, Fuji (2008) investiga a formação de conceitos e a formação cidadã em cinco sistemas de atividade que compunham o projeto LDA. Ainda, a pesquisa de Claudino (2008) que enfoca as questões de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em alunos de 6ª séries, primando o gênero história em quadrinhos.

Entre as pesquisas em curso, destaco a de Guerra, nível doutorado, que investiga a compreensão da produção do conhecimento em cadeia criativa nos seus vários âmbitos do projeto AB. Ainda nesse contexto, o trabalho de mestrado de Wolffowitz-Sanches, que estuda a formação docente para a educação infantil bilíngüe no grupo de formação denominado Grupo Gestor (Liberali, 2008 & Wolffowitz-Sanches). No LEDA, Brozon investiga como a formação docente na educação física pode colaborar na implantação de uma prescrição oficial, constante no Caderno do Professor de Educação Física, Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Na temática bilíngüe, a investigação de Pretini centra os sentidos sobre o papel da linguagem enquanto instrumento-e-resultado (Newman e Holzman, 2002) na ação de graduandos em Letras.

Todos os trabalhos, aqui elencados, são de suma importância para o PAC, pois além de dialogarem entre si, geram dados que tornam possíveis sua avaliação e reconstrução. Com igual relevância, meu trabalho investigativo aconteceu no contexto do LDA envolvendo pesquisadores, profissionais e alunos de algumas escolas da Diretoria Regional de Ensino da Rede Estadual em Carapicuíba (DE) – São Paulo. O LDA antecipa em seu nome o objetivo do projeto, que é o tratamento da leitura em diversas áreas do saber, tendo como protagonistas educadores em suas unidades escolares, desenvolvendo trabalho em grupo.

Brevemente situando, porque será assunto de outro capítulo, o LDA foi elaborado para atender a demanda da DE mencionada, tendo em vista o baixo rendimento dos alunos na avaliação anual proposta pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Nesse contexto, surge a idéia de trabalhar com Grupos de Apoio (GA), tendo como referência as pesquisas realizadas no Reino Unido por Daniels & Norwich, (1992), Creese, Daniels & Norwich (1997) e na Espanha, por Parrila & Daniels, (1998/2004). O LDA também objetiva formar GA para que atuem, autonomamente, como apoio para o desenvolvimento do trabalho com leitura em diversas áreas em suas comunidades escolares.

Nos contextos supracitados, esses pesquisadores atestam que o trabalho desenvolvido pelos GA é profícuo para os docentes, porque têm possibilidade de compartilhar o conhecimento entre colegas, levando-se em conta seu conhecimento e sua experiência na escola; é benéfico, também, para a escola, pois pode assessorar e intervir em fatores internos da instituição, o que potencializa a cultura de colaboração para o desenvolvimento de soluções criativas a um dado problema; e, por extensão, é vantajoso aos alunos, já que se gera um clima de confiança para o docente desempenhar seu papel no processo ensino-aprendizagem em suas aulas.

Nos vários contextos de pesquisa do PAC – LEDA, AB, MM – o trabalho com os GA envolve algumas etapas, por exemplo, reuniões entre as comunidades envolvidas, preparação de material, visitas, enfim, demandas rotineiras organizacionais para que os objetivos possam ser cumpridos. Lidar com os GA na formação docente tem sido uma experiência ímpar para todo o grupo de pesquisadores, justamente pela imprevisibilidade dos bastidores em que os pesquisadores, geralmente, não têm acesso e que, por vezes, fazem mudar o curso de muitas ações já programadas.

Após ter situado as instâncias que configuram esta pesquisa, como dito no parágrafo inicial, acentuo que este trabalho tem a finalidade de investigar a constituição dos Grupos de Apoio (GA) na Cadeia Criativa de Atividades (CC) no Programa Ação Cidadã (PAC), mais especificamente, no projeto Leitura em Diferentes Área (LDA). Para tal, a investigação tem como norte os seguintes questionamentos:

- Qual o significado da práxis do Grupo de Apoio no PAC: LDA?
- Como foi produzido o significado do conceito de Grupo de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades?

Relevante mencionar aqui, o desenvolvimento de um estudo sobre esse sistema de apoio realizado em 2002 por um grupo de pesquisa na cidade de Pelotas – RS<sup>5</sup>. Seguindo a proposta britânica, a pesquisa envolveu quatro escolas, duas estaduais e duas municipais. Embora os professores tenham se manifestado positivamente com relação ao projeto, a pesquisa indica pouco êxito nesse formato de trabalho, por inúmeras razões elencadas pela pesquisadora responsável, entre elas, a dificuldade de se lidar com a cultura escolar.

Minha investigação também centra os GA; no entanto, com uma nova leitura do trabalho já realizado, sob a perspectiva da LA, o que traz certa originalidade a este estudo no contexto de formação docente. Ao longo deste texto, o leitor poderá perceber como o trabalho com os GA no LDA se diferenciou daqueles já realizados. De maneira geral, proporcionou novas experiências para as comunidades envolvidas, contribuindo, igualmente, para os demais projetos de extensão desenvolvidos pelo PAC, não deixando de mencionar sua relevância para a LA, como uma alternativa de trabalho no campo da formação docente.

Esse olhar advindo da LA dá sustentação e orientação teórica ao fazer pesquisa, pois concebe o ser humano sócio histórico culturalmente situado no exercício da cidadania em situações de comunicação. Oportuno também dizer que a cidadania é um assunto que nos congrega e levanta grandes expectativas, porque corresponde a uma necessidade sentida por todos os protagonistas do grupo de pesquisa, que vê na extensão uma possibilidade de vivenciar as etapas da pesquisa, produzir conhecimento e torná-lo acessível, em diálogo permanente com a sociedade.

Nessa perspectiva, o foco nas questões sociais do GP LACE vai ao encontro do pensamento de muitos pesquisadores na LA (Moita Lopes, 2006, 2003; Pennycook, 2006, 1998; Rojo, 2006) que vêem na pesquisa um modo de reconstruir a vida social ao tentar entendê-la, reconstrução essa que ocorre pela linguagem. De fato, como enfatiza Moita Lopes (2003: 33), *“a educação lingüística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social”* do indivíduo. E, diante de uma sociedade questionadora, o discurso vai se construindo dialeticamente, como também o próprio indivíduo.

A originalidade deste trabalho está, justamente, no viés da linguagem perfilada pela LA, o qual possibilita um refletir sobre a melhoria e a qualidade na educação que,

---

5 Este estudo será melhor detalhado no capítulo “O que é um Grupo de Apoio”, na seção “Uma experiência com Grupos de apoio em Pelotas”.

neste estudo, foi realizado por meio dos GA no projeto LDA. Para o GP, esse novo “quefazer” (Freire, 1970/1987) envolveu e continua envolvendo práticas colaborativas, bem como enfatiza a interdependência teórico-conceitual. Em outras palavras, não é possível falar em ações colaborativas sem ter em mente o que seja pensamento crítico, tomada de consciência, reflexão-ação, cidadania, emancipação, entre outros, quando se tem em mente uma práxis transformadora.

Daí coloco novamente em relevo a LA e sua “*vocação para uma atitude transdisciplinar*” (Celani, 1998: 133) que possibilita a produção do conhecimento a partir do diálogo com outras áreas do saber. Essa integração é uma questão que me atrai, particularmente, e muito me fascina na pesquisa, pois permite o movimento e a continuidade da investigação, além de que confere ao pesquisador maior perspectiva de criação. O essencial para que esse diálogo aconteça, segundo Moita Lopes (2006), seria aglutinar tópicos como o social, o político e a história, nas várias disciplinas das ciências sociais: sociologia, filosofia, psicologia cultural e social, geografia, história, entre outras.

Então, para responder as perguntas com as quais pretendo trabalhar, faço um percurso “*nômade ou mestiço*” embasado pela LA, que situa o lingüista aplicado “*nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram*” (Moita Lopes, 2006: 99/104), com o intuito de compreender a complexidade da vida contemporânea, no caso em específico, o trabalho com os GA no e pelo LDA.

## COMO ESTE PERCURSO SERÁ REALIZADO?

Além do que já foi exposto nesta introdução, esta tese se apresenta mais três capítulos, a saber: “**Ressignificando o trabalho com os Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividade**”, onde abordo a fundamentação teórica deste estudo. O capítulo se abre em quatro seções, a saber: “*A referência vygotskiana da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural no projeto Leitura em Diferentes Áreas*” discorre sobre os aspectos dessa teoria relevantes na pesquisa; a seção “*A linguagem na produção do conhecimento*” apresenta o aporte teórico sobre a linguagem discutida pelo Círculo de Bakhtin (1929/1975), cuja viga mestra está centrada no dialogismo. Seu vasto conjunto conceitual traduz os eventos do existir humano que, neste trabalho, pode ser verificado por meio das interações nos vários contextos do LDA; “*Em busca da totalidade na Cadeia Criativa de Atividade*”, aborda o conceito “Cadeia Criativa” e discute o movimento na produção de sentidos e significados produzidos nesse processo, sob a perspectiva monista espinosana e dialético-marxista; a última seção, “*O que é mesmo um Grupo de Apoio?*” apresenta o histórico desse conceito até chegar ao contexto LDA.

No capítulo 03, **“Os caminhos da pesquisa”**, o leitor verá como procedi nesta investigação. Abordo, nesse momento, as bases da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2002,2004, 2006b,c, Magalhães & Fidalgo 2007) que, de igual forma, sustenta o PAC e, por extensão, o LDA. Lá, detalho os vários contextos em que o LDA se desenvolveu, os pesquisadores e as escolas participantes. Para discutir os dados, enfoco os procedimentos de coleta e produção de dados, as categorias de análise lingüístico-discursivas e de interpretação. Por fim, abordo os aspectos de credibilidade e ética desta investigação.

No capítulo 04, apresento a **Discussão dos Dados**, em duas seções, obedecendo ao direcionamento das perguntas de pesquisa. A primeira seção, o foco está na discussão dos questionários respondidos pelos participantes em 2005 e 2006. Na segunda seção, a discussão está centrada em vários excertos, como: relato de reunião, artigos publicados pelos participantes do LDA, reuniões de planejamento, entre outros. Sigo uma ordem cronológica, tendo em vista o movimento da CC. Após a discussão, discorro sobre as considerações parciais da seção. Por fim, apresento as considerações e impressões finais desta produção. As **Referências Bibliográficas**, a bibliografia consultada para a realização deste trabalho e os demais anexos compõem a última parte deste estudo.

O MOVIMENTO DO SIGNIFICADO  
DE GRUPO DE APOIO  
NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADES  
NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ

**RESSIGNIFICANDO O TRABALHO  
COM OS GRUPOS DE APOIO NA CADEIA  
CRIATIVA DE ATIVIDADE**



CAPÍTULO 2

## 2. RESSIGNIFICANDO O TRABALHO COM OS GRUPOS DE APOIO NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADE

*“Tem horas que a gente se pergunta por que é que não se junta tudo numa coisa só?!” (O Teatro Mágico – só para raros)*

 Neste capítulo, centralizo o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa. Como o leitor pode verificar na introdução deste trabalho, a temática que desenvolvo advém do projeto maior, o PAC. Então, pensando nessa inserção, recupero as referências filosóficas dialético-marxista e as espinosanas que embasam o PAC e aprofundo um pouco mais nas questões que me são relevantes. O leitor, de antemão, pode indagar o motivo pelo qual o PAC traz essas referências filosóficas e como, aqui, esse aporte contribui na condução desta pesquisa?

Minha primeira resposta está centrada na compreensão dialética como mola propulsora da produção de conhecimento. Além disso, para os trabalhos investigativos desenvolvidos pelo GP LACE, inclusive este, o interessante é não perder de vista o caráter transformador revolucionário da teoria marxista. Naturalmente, não se trata de fazer ou provocar revolução no sentido estrito da palavra; tampouco tomá-la como etiqueta ideológica ou como doutrina abstrata que enuncia problemas teóricos propondo-lhes uma solução. O importante, para nós pesquisadores, é entender essa revolução ou atividade revolucionária como *“a transformação do estado de coisas existentes ou a transformação da totalidade do que há”* (Newman & Holzman, 2002: 25), totalidade daquilo que circunda o indivíduo ou, parafraseando Moita Lopes (2006: 22), pensar alternativas para a vida social.

A relevância teórico marxista neste lócus de pesquisa reside, do mesmo modo, na compreensão de seu aspecto rigorosamente científico da unidade teoria e prática, ou seja, o entrecruzamento entre o pensar e o agir; este visto como fonte e confirmação epistemológica para aquele, que constitui instrumento inexaurível, tanto para a reflexão quanto para a prática, ao produzir uma visão de conjunto, homem e sociedade, o que permite apreender o movimento de conjunto da totalidade histórica. Como já mencionado, essa temática é recorrente nos debates na LA e, segundo Moita Lopes (2006: 90), *“é o nó da questão”*, quando se desenvolve qualquer projeto de pesquisa.

E o referencial espinosano? Esse, diria que é novo para todo o grupo de pesquisadores do PAC e tem sido foco nos estudos realizados em nossos seminários de pes-

quiza, mais especificamente, com a leitura da *Ética* (Spinoza, 1677/2003). A partir de muitas citações espinosanas na obra de Vygotsky e de sua afirmação no prefácio do livro *Psicologia da Arte* (Vygotsky 1934/2000c) –, “*meu pensamento constitui-se sob o signo das palavras de Espinosa*” –, nosso grupo sentiu necessidade de explorar e fazer um estudo mais detalhado desses signos. Compreender as idéias espinosanas que fundamentam alguns conceitos vygotkianos (monismo, unidade, totalidade, sentido, significado, entre outros) significa, além das questões teórico-metodológicas da pesquisa, ter maior percepção de si no mundo por meio do outro.

Nesta investigação, o construto espinosano contribui com a noção de não-separabilidade, ou seja, nada, em nenhum momento, pode ser separado de sua relação com o mundo. Esse olhar monista explica que a unidade é sempre uma forma de realização da totalidade; unidade e totalidade são indissociáveis. A intervenção sobre a parte repercute no todo. Esse ponto de vista monista integral, na concepção vygotkiana, é tarefa fundamental da psicologia dialética que “*consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo*” (Vygotsky, 1934/2004a: 149).

Quando se pensa no PAC como um todo, o olhar filosófico marxista e espinosano está subjacente no trabalho colaborativo que, no LDA, foi realizado por meio dos GA. O referencial marxista ressalta que somente o trabalho em comunidade, possibilita transformação na consciência e no comportamento humano, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos (Marx & Engels, 1883/2007). Nessa mesma esteira, Spinoza (1677/2003, IV, escólio) afirma que interação entre participantes na atividade gera confiança e forma um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente, justamente pelo fato de pertencer a uma totalidade.

Nessa interação, torna-se importante, também, o conhecimento da organização e do espaço físico que, de alguma forma, incidem no movimento dos envolvidos, já que a parte não pode ser desligada do todo. Em termos de organização, esse conhecimento promove relações horizontais, o trabalho colaborativo, o que significa maior entendimento e maior potência no agir. Liberali & Fuga (2007) discutem que essa potência advém das relações mútuas entre participantes que, no contexto da investigação, trazem suas “*idéias parciais ou inadequadas*” (Spinoza, 1677/2003) e, ao combinarem com outras, potencializam-nas, permitindo uma aproximação maior com a idéia adequada da totalidade.

Esse é um ponto a ser explorado neste trabalho, porque nesse embate de “*idéias parciais ou inadequadas*”, a argumentação tem um papel fundamental para que os envolvidos possam chegar a uma noção comum temporária, que potencializa sua ca-

pacidade de ação. Neste estudo, as idéias adequadas e as parciais ou inadequadas convergem para a discussão vygotskiana e baktiniana sobre, respectivamente, significado/significação (*znachenie*) e sentido/tema (*smysl*) (Liberali, 2006a,b), que será abordado na subseção “O olhar espinosano para a Cadeia Criativa de Atividades”

Os aspectos dialético e monista ampliam o olhar crítico sobre si e sobre o outro, colocam em xeque pretensas verdades daquilo que se está investigando. Igualmente, essas referências sustentam o objetivo maior do PAC quando se está fazendo pesquisa, ou seja, criar possibilidades para a transformação da totalidade que, no LDA, ocorre por meio da atividade prática que quer ser *práxis* revolucionária; em outras palavras, a prática articulada à teoria, com e por meio de abstrações do pensamento, no intuito de compreender e transformar as circunstâncias existentes.

Neste estudo, a atividade é observada e vivida em todos os contextos do LDA e, aqui, é discutida na seção “A referência vygotskiana da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural no projeto *Leitura em Diferentes Áreas*”. Essa teoria apresenta um caráter multidisciplinar com abrangência na educação, antropologia, sociologia do trabalho, filosofia, lingüística, entre outros (Duarte, 2001), o que está em consonância com a “*vocação transdisciplinar*” da LA (Celani, 1998:133). Neste capítulo, a Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC) sublinha a importância da aprendizagem por meio da atividade em cadeia criativa das interações no contexto pesquisado.

Considerando que nas interações, o outro e parte constitutiva do “eu”, cuja relação acontece na e pela linguagem, constitutivamente dialógica, o capítulo traz na seção “*A linguagem na produção do conhecimento*” a posição filosófica bakhtiniana sobre a linguagem que fundamenta este estudo. Na pesquisa, essa dimensão permite discutir as produções discursivas dos participantes dos GA, não perdendo de vista a CC de atividades.

Como já mencionado, o dialogismo enfatiza a presença do outro no “eu”, na socialização de sentidos em uma dada atividade, possibilitando que significados sejam produzidos e continuamente compartilhados na CC. Essa temática é desenvolvida na seção “*Em busca da totalidade na Cadeia Criativa de Atividade*”. Discuto, nesta seção, a noção da não-separabilidade quando se pensa na produção do conhecimento. Diante desse frame teórico, a CC sublinha a unidade monista aprendizagem-e-desenvolvimento (Newman & Holzman, 2002) como um processo coletivo e, por último, discorro sobre a colaboração que está subjacente ao trabalho nos Grupos de Apoio no LDA.

Uma vez justificada a importância do referencial teórico nesta pesquisa e, por extensão no PAC, prossigo o debate aprofundando nas questões aqui elencadas. Início com o referencial vygotskiano da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural no projeto *Leitura em Diferentes Áreas*.

## 2.1. A REFERÊNCIA VYGOTSKIANA DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL NO PROJETO LEITURA EM DIFERENTES ÁREAS

A *Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural* (TASHC) surge no campo da psicologia fundamentada na tradição filosófica marxista e se desenvolve a partir dos trabalhos de Vygotsky (1934), ampliados por Leontiev (1977 e colaboradores), discutida por Daniels (2001) e Engeström (1999), cuja abordagem permite, ainda, trazer ao debate as questões lingüístico-filosóficas do Círculo de Bakhtin<sup>6</sup> (1975/1995). Nessa teoria, Vygotsky compreende que a atividade socialmente significativa é o princípio que explica a consciência. Consciência e atividade estão organicamente relacionadas e devem ser entendidos como uma unidade dialética.

Ao se reportar a essa teoria, nosso grupo de pesquisa a denomina de *Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural* (TASHC), redundância proposital, tendo em vista os termos social e cultural. Os adjetivos que definem essa teoria, explica Liberali (2006), são basilares para qualquer atividade realizada pelo grupo de pesquisa quando se empenha na produção de conhecimento. Primeiramente, o conceito atividade reflete a ação do ser humano face à realidade externa. Norteadado pelo viés marxista, o grupo de pesquisadores procura contexto real, que possibilite a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos envolvidos em suas investigações, enfim, é onde inicia a ciência real (Marx & Engels, 1883/2007: 20).

O adjetivo *social* também é importante para o grupo, pois destaca que a atividade é coletiva desde sempre, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, que “é tão antiga quanto os próprios homens” (Marx & Engels, 1883/2007: 24). Esse é um dado que sustenta o trabalho colaborativo entre pesquisadores e participantes da pesquisa, inseridos em um mesmo contexto, direcionados para um mesmo objetivo.

O *social* também converge para a relação dialética da dimensão *interpsicológico* (plano social) para *intrapsicológico* (plano mental), que pode explicar a apropriação de práticas sociais, entendidas como os sentidos que “tomam corpo e se realimentam no pensar, no dizer e no agir concreto das pessoas” (Pino, 2003: 53; 2005:107), em função das posições que ocupam dentro de uma determinada esfera de comunicação. Isso significa dizer que as práticas sociais traduzem, de maneira concreta, as relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos, podendo explicar todas as suas ações e suas relações com o outro.

Com relação ao termo histórico, o GP LACE percebe como sendo um conceito basilar para entender o eixo norteador das análises vygotkianas, que tem como coordenadas a natureza e a cultura. Segundo Pino (2005), esse é um dado que pode explicar

<sup>6</sup> Círculo de Bakhtin é uma expressão correntemente utilizada para identificar o conjunto das obras dos filósofos russos Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel Medvedev (Faraco, 2006).

a insistência de Vygotsky, ao afirmar a existência de dois tipos de funções psicológicas interdependentes: as elementares (natureza biológica) e as superiores (natureza cultural). A história do homem ou sua evolução cultural pode ser explicada, tendo em vista a sua relação dialética mantida com a natureza (Pino, 2005).

Baseado no marxismo, Vygotsky em seu Manuscrito de 1929 (1929/2006), aborda o termo história em duas acepções: (1) a abordagem dialética das coisas, no sentido de que *“qualquer coisa tem sua história”*, ou seja, esse pensamento converge ao entendimento de que a natureza tem uma dimensão histórica; (2) e, a história no próprio sentido, *“isto é, a história do homem”* que traz a noção de temporalidade. No entanto, o homem é parte da natureza, pois nela opera com vistas a fazer dela o seu novo meio natural. Assim, história da natureza e história do homem se entrecruza mutuamente; ao transformar a natureza o homem se transforma a si. Essa dupla transformação é o que no marxismo denomina de história. Nessa relação, a natureza adquire sua dimensão histórica, ao fazer parte da história humana (Pino, 2005).

Para o GP LACE, o termo histórico marca essa relação dialética nos contextos em que atua, identificando suas nuances, bem como a constituição dos participantes veiculando significados partilhados em certo tempo e espaço. Por fim, o adjetivo cultural, polissêmico em sua natureza, tem em Vygotsky seu embasamento, ao dizer que *“cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”* (Vygotsky, 1934/1977: 106), o que retoma o pensamento marxista em que o homem transforma a natureza, adaptando-a aos seus objetivos, portanto, interventor no desenvolvimento da cultura.

É válido dizer que as produções humanas, material e mental, são culturais e constitutivas da natureza humana; engloba, pois, a materialidade, ou seja, a ação física do homem sobre a natureza por meio de instrumentos, bem como a produção de um significado, que expressa o objetivo daquela ação. Portanto, o termo histórico articula-se ao termo cultural. Para o GP LACE isso equivale dizer que em cada contexto de pesquisa, as peculiaridades das atividades desenvolvidas pelos participantes são produções culturais, específicas daquele grupo, situado em um dado tempo e espaço.

Levando em consideração a discussão acima, fica o questionamento: qual a importância desse referencial para esta investigação e para o LDA?

Seguindo o referencial marxista, a atividade humana, mesmo quando realizada individualmente, está relacionada com práticas estabelecidas histórico e coletivamente na sociedade. Sua natureza não se restringe somente aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades. Compreende-se que o ser humano nasce com uma porção de necessidades; aquelas *“necessidades em si”* puramente biológicas e, aquelas geradas pelo desenvolvimento da produção. Os seres

humanos destaca Duarte (2004: 48), *“agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades”*.

Segundo Marx & Engels (1883/2007), a satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas, não necessariamente ligadas ao corpo humano, mas à produção material da vida humana, o que *“constitui o primeiro ato da história”* (Marx & Engels, 1883/2007: XXV). A partir daí, Leontiev (1978/2004) explica que as necessidades *“enquanto força interna, só pode(m) ser realizada(s) na atividade.”* Ademais, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto material ou ideal. Os objetos idealizados para a realização das necessidades são chamados de motivos e são eles impulsionadores da atividade. Portanto, não há atividade sem objeto ou sem um motivo. Ainda, o fator principal que distingue uma atividade da outra está na diferença de seus objetos.

Leontiev (1977/2003) concebe a atividade como a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos, por meio de instrumentos, que são construídos pelo homem para produzir os meios de satisfazer suas necessidades vitais. Segundo esse psicólogo, (1978/2004), atividade corresponde: *“aos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”*. Como consta a definição, a atividade está atrelada ao conceito de motivo ou objeto relacionado.

Ademais, a atividade é realizada por meio de ações; toda ação tem um objetivo para alcançar, assim como toda a atividade uma necessidade para satisfazer. As ações de uma atividade são estimuladas pelo motivo da mesma; no entanto, estão dirigidas aos seus próprios objetivos, ou seja, *“obedece a uma meta consciente”* (Leontiev, 1977/2003). A ação pode ser realizada por várias maneiras, ou seja, inclui diferentes operações que o indivíduo realizará para alcançar seu objetivo.

As operações se referem aos procedimentos que o sujeito realizará para alcançar seu objetivo. São, portanto, dirigidas por condições e por ferramentas que possibilitam a ação. Os participantes de uma atividade podem proporcionar mudanças nas suas ações, nas operações, nas ferramentas de mediação para alcançar o resultado esperado. Dessa forma, a atividade é modificada, atualizada e desenvolvida visando à satisfação das necessidades daquela comunidade.

Logo, atividade, ações e operações não devem ser estudadas separadamente, visto que cada elemento pode adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação: uma atividade pode tornar-se ação, quando perde o seu motivo de origem; uma ação pode transformar-se em atividade quando adquire um motivo próprio e, por fim, uma ação pode tornar-se operação e vice-versa.

Nesta investigação, a necessidade de melhorar o desempenho das avaliações dos alunos no SARESP motivou os supervisores da DE Carapicuíba a solicitarem a equipe de pesquisadores do GP LACE e do Grupo de Pesquisa *Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais* da PUC-SP (GP ILCAE), a elaboração de um projeto que pudesse contemplar as demais escolas com vistas naquele objetivo.

Assim, o LDA foi idealizado e elaborado para atender à demanda da DE local. O LDA se configurou, então, como uma rede de atividades intencionalmente interligadas direcionadas para um único objetivo: o desenvolvimento de estratégias para o trabalho dos professores das diferentes áreas com textos específicos de sua área, bem como a formação de grupos de apoio para trabalhar em suas escolas.

A TASHC sublinha a importância da aprendizagem por meio da atividade e das interações no contexto pesquisado. Pelo fato de não ser estática, a atividade possibilita ver o desenvolvimento dos interagentes e da própria atividade em seus níveis. Neste estudo, a TASHC permite compreender diferentes ações que organizam a atividade e os instrumentos mediadores utilizados nessas ações.

No LDA, as atividades configuram-se nas reuniões, oficinas de planejamento e orientação aos GA, aulas, entre outros; as ações se fazem nas apresentações, discussões por meio da plataforma Teleduc, o trabalho de grupo; as operações se referem à montagem das atividades didáticas, elaboração de slides no *power point*, preenchimento de questionários, enfim, tudo para que a atividade se concretize e possa acontecer. Do mesmo modo, a atividade promove a interação dos participantes, negociando significados em torno de um mesmo objetivo, além de que sua dinâmica, por meio das ações, torna possível observar a constituição crítica do sujeito.

A Teoria da Atividade (TA), desde sua gênese, tem passado por algumas reformulações identificadas ao longo de três gerações (Engeström, 1999). A primeira concentra-se nos trabalhos de Vygotsky, ao formular o conceito de atividade mediada como transformadora qualitativa nas funções psicológicas superiores, gerando o famoso modelo triangular da relação do sujeito com o objeto mediado por artefatos materiais e culturais.

De acordo com Engeström, esse modelo é limitado porque os estudos permanecem com o foco nos indivíduos. Um estudo baseado nessa geração não contemplaria questões fundamentais quando se está realizando, por exemplo, um trabalho colaborativo. A segunda geração, representada por Leontiev (1977/2004), distingue os conceitos atividade, ação, o que não foi suficientemente desenvolvido por Vygotsky. A terceira geração traz como unidade de análise a atividade ou prática conjunta, o que estende o horizonte de possibilidades de análise da atividade.

A proposta de Engestrom (1999) está centrada no desenvolvimento de ferramentas conceituais para compreender o diálogo e as múltiplas perspectivas e redes de interação que ocorrem em um sistema de atividade. Segundo Daniels (2003), essa perspectiva contribui nos estudos, pois expande e busca os elementos sociais/coleativos num sistema de atividade pela adição dos elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho com ênfase na análise de suas interações (Daniels, 2003).

Os diferentes contextos existentes no LDA, reuniões no LAEL/PUC, oficinas na DE, reuniões nas Horas de trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a prática em sala de aula, são vistos como sistemas de atividades interdependentes, ou seja, possuem objetos distintos. No entanto, são norteados para um mesmo ponto: a formação crítica dos sujeitos participantes no projeto, entre eles, pesquisador, supervisor, equipe diretiva, professor, aluno e por extensão, a comunidade.

Subjacente está nessa terceira geração da TA o interesse pela transformação social, justamente pela ênfase dada à atividade coletiva. Por ser coletivo, o sistema de atividade pressupõe a voz do “outro” ou “muitos” outros em colaboração, o que vem a gerar contradições e tensões internas, devido aos interesses, tradições e diferentes posições sociais assumidas pelos seus participantes.

Para Engeström (1999), as contradições são essenciais para a reorganização no sistema de atividade, no desenvolvimento do indivíduo e no ambiente que, igualmente, sofre alterações. Esses confrontos antagônicos que atuam no mundo das relações sociais podem ser justificados na e pela linguagem, que é o ponto central nos estudos da LA.

Na próxima seção, abordo a visão de linguagem que sustenta este trabalho, não perdendo de vista o princípio da totalidade, base da CC, indicando que qualquer transformação em um dos elementos do sistema de atividade, provoca transformação do sistema como um todo.

## 2.2 A LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Em consonância com as questões teóricas até agora expostas, apresento a referência filosófica circunscrita no Círculo de Bakhtin para compor esta discussão, cujo eixo norteador reside na concepção dialógica da linguagem, construída no campo da teoria literária e da filosofia de linguagem. Ligada às filosofias da existência, o dialogismo implica uma visão plural do mundo, vinculada com a totalidade, com a história e com os sujeitos nela inseridos.

Ao dizer que “*de minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica*”, Bakhtin (1992/2000: 413) coloca o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, ou seja, a linguagem está, eminentemente, impregnada de relações dialógicas. Seu vasto conjunto conceitual, mas não um modelo analítico (Faraco, 20006), é visto como verdadeiras mônadas, já que um conceito chama por outro, como expõe Machado (1997:149): dialogismo > polifonia > heteroglossia/plurilinguismo > responsabilidade > extraposição > eu/outro > ato > evento > construção de significados > arquitetônica. Esse movimento permite compreender a linguagem integrada à vida humana, dinâmica, mutável, histórica, social e ideológica em decorrência das interações entre interlocutores. E qual a relevância dessa visão filosófica sobre a linguagem neste estudo?

De maneira geral, a abrangência do referencial bakhtiniano, sinaliza Brait (1994), encontra eco em diversos segmentos de estudo como na filosofia, biologia, antropologia, fenomenologia, matemática, semiótica, lingüística, entre outros. Por assim ser, convoca os estudiosos a transitar, além de suas áreas, obviamente sem perder suas especificidades, para uma reflexão mais profunda acerca da linguagem integrada à vida humana, recusando qualquer interpretação cristalizada e fixada por um saber anterior.

De fato, na pesquisa não é possível pensar em solidificação do conhecimento, em posturas dogmáticas, justamente por conta dos ecos de tantas vozes advindas de outros campos científicos. Essa posição está plenamente em consonância à proposta da LA. Como área transdisciplinar, o foco da LA está no estudo das ações humanas, mediado pela linguagem, em contextos variados, buscando, também, a transformação das condições sociais do âmbito pesquisado, por meio da análise, compreensão dos aspectos lingüísticos (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2003). Neste estudo, em específico, a constituição dos GA no contexto LDA desenvolvido pelo GP LACE e DE Carapicuíba.

Nesta investigação, analiso e discuto as produções acontecidas nas interações entre os participantes do Projeto, o que centraliza o texto verbal como objeto de estudo das Ciências Humanas. Bakhtin lembra que, embora essa ciência dirija o olhar para

o homem, são suas idéias, pontos de vistas que se concretizam por meio de textos, diferentemente, das ciências naturais ou exatas em que o sujeito contempla e pronuncia-se sobre o objeto, a coisa muda. Dessa forma, o sujeito não pode ser “*percebido e estudado a título de coisa, porque, como sujeito não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo*” (Bakhtin, 1992/2000: 403).

A construção de sentidos, produto entre o texto e o contexto no qual se realiza, pressupõe o encontro entre dois textos e, por conseguinte, um encontro entre duas consciências, estabelecendo uma relação alteritária e responsiva. Ainda valendo-me da fala de Bakhtin (1992/2000: 404), “*o texto só vive em contato com outro texto (contexto) e por trás desse contato, há o contato de pessoas e não coisas*”. Daí entender, que os significados são produzidos na interação verbal entre falantes, interação essa que não acontece totalmente de forma simétrica entre os interlocutores, posto que seja por meio da linguagem que a materialização discursiva dos grupos de poder, lutas de classe, correntes ideológicas, entre outros se manifestam; é por meio da interação verbal que os sujeitos e a linguagem se constituem dialeticamente.

Na concepção do Círculo, o diálogo ultrapassa a noção de conversa ou o face-a-face. O que interessa ao Círculo, explica Faraco (2006), é o que ocorre no diálogo ou em qualquer evento de linguagem em termos de relações dialógicas. Estas são entendidas como relações de sentidos estabelecidas entre enunciados concretos na comunicação ou interação verbal que decorrem da atitude responsiva ou responsividade, ou seja, da tomada de posição axiológica, inerente a todo e qualquer enunciado (Bakhtin, 1992/2000). Neste estudo e, claro, na vida, a responsividade é uma maneira de colaborar e refletir sobre as incongruências que não são perceptíveis “*na construção continuada de valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência*” (Geraldi, 2004: 229).

No contexto LDA, as relações dialógicas foram estabelecidas nas reuniões de planejamento, nas oficinas ministradas pelos pesquisadores, nos *workshops* conduzidos pelos GA em suas escolas, fóruns e demais eventos e nos estudos individuais de cada participante. Nesses contextos, a partir das relações intersubjetivas estabelecidas, pesquisadores e participantes tiveram e têm oportunidade para refletir, aprender, ressignificar e produzir conhecimento com “*responsabilidade*”<sup>7</sup> (*otvetstvennost*), isto é, responsabilidade e compromisso ético em todas as instâncias em que atuam (Sobral, 2005).

O dialogismo traz a idéia de relatividade da autoria individual e, por conseguinte, destaca o caráter coletivo, social da produção de idéias e textos, excluindo qualquer possibilidade de um enfoque individualista. O dialogismo “*celebra a alteridade*” (Clark

7 Responsabilidade, neologismo em Língua Portuguesa, proposto por Adail Sobral, Doutor em Lingüística Aplicada e tradutor profissional, com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, *otvetstvennost*, que une a idéia de responsabilidade (responder pelos próprios atos) e responsividade (o responder a alguém ou a alguma coisa).

& Holquist, 1984/1998: 91), pois necessita da autoridade do outro para definir o seu 'eu' e, ainda, norteia a palavra do outro na construção dos enunciados.

Essa celebração está em harmonia com a questão vygotskiana ao dizer que *“eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo”* (Vygotsky, Manuscritos: 2000), indicando que o “outro” torna-se parte da pessoa ou ainda que o “eu” é o que é, por meio daquilo que ele produz para e com o outro. Esse é um dado essencial quando se pensa no trabalho colaborativo subjacente no LDA. Então, até aqui, é possível ao leitor compreender a pertinência do aporte do Círculo neste estudo.

A perspectiva dialógica da linguagem situa, igualmente, a alteridade, uma vez que esta inexistente sem que haja um interlocutor (Amorim, 2004: 28). Na concepção bakhtiniana o “outro” é o outro discurso ou os outros discursos que se entrecruzam na fala do “eu”: *“todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura) com exceção das minhas palavras, são palavras do outro”* (Bakhtin, 1992/2000: 383).

Na verdade, são as outras vozes discursivas, ou seja, posições sociais, opiniões, visões de mundo, formas de interpretação verbal, perspectivas objetivas, semânticas e axiológicas que compõem o discurso em construção: *“em todo enunciado, (...) levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade”* (Bakhtin, 1975/1998: 98; 1992/2000: 318).

Nessa instância, Faraco (2006) lembra que a filosofia primeira de Bakhtin não é ontológica, mas axiológica, ou seja, uma teorização sobre valores, já que viver implica posicionar-se valorativamente sobre algo. Por isso, que a compreensão deve ser sempre responsiva: *“compreender sem julgar é impossível (...) não deve excluir a possibilidade de uma modificação”* (Bakhtin: 1992/2000: 382). Esse é um dado que possibilita entender o sentido, discutido na TASHC como uma construção pessoal, que depende das condições objetivas e subjetivas de vida de cada indivíduo (Leontiev, 1977/2003). Sua posição axiológica no mundo permite expressar seus sentimentos, seus diferentes pontos de vista, sua criatividade individual.

Essa imensa teia dialógica é concebida como heteroglossia ou plurilinguismo dialogizado, o que confere à linguagem seu caráter dinâmico, vivo e social. Na realidade, o plurilinguismo diz respeito à introdução do enunciado alheio no contexto do discurso do próprio sujeito: *“o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual”* (Bakhtin, 1975/1998: 82). Neste trabalho, o plurilinguismo dialogizado contribui para a compreensão das diversas vozes sociais que ressoam no discurso dos participantes na CC de atividades que, será visto na próxima seção e, ainda, retomado na discussão dos resultados.

Bakhtin explica que essas diversas vozes discursivas podem ser apropriadas pelo sujeito de duas maneiras diferentes: pela palavra de autoridade e palavra interiormente persuasiva. O discurso formado por enunciados com significados fixos, não modificáveis pelo contato com outras vozes é nomeado discurso de autoridade. Nele, não é possível acalantar a dúvida; “*ele é apenas transmitido*” (Bakhtin, 1975/1998: 144). Então, não é possível entrar em diálogo com essa palavra de autoridade, pois ela impõe e demanda certo tipo de apropriação de um único sentido como significado a ser aceito. No entanto, uma vez desacreditado, esse discurso, por exemplo, o religioso, o político, mortal, entre outros, se torna uma relíquia, algo morto.

Em contraste, o discurso internamente persuasivo permite uma interanimação dialógica, ou seja, cada voz toma as enunciações de outras vozes como estratégias de pensamento (ou sentidos pessoais, no dizer vygotskiano) que produz, gradualmente, um significado que é “*comumente nosso e metade de outrem*” (Bakhtin, 1975/1998: 145). Por assim ser, esse discurso pressupõe tensão e conflito com outras vozes internamente persuasivas, caracterizando-o como um discurso inacabado, aberto para mudanças.

Essas orientações vão ao encontro da idéia discutida por Liberali (2006) sobre a CC de significados. O embate dessas duas palavras – autoridade e persuasão – possibilita o surgimento de novos sentidos, com marcas de ambas as palavras. Liberali (comunicação pessoal) argumenta que a palavra de autoridade não deve ter uma conotação negativa; pode afirmar-se no discurso do outro e tornar-se internamente persuasiva quando povoada com suas próprias palavras.

Nesta pesquisa, essa discussão é um dado importante a ser considerado para compreender e elucidar, ainda mais, o momento da prática do pesquisador ao veicular saberes científicos no contexto em que atua. Se impregnado pela palavra de autoridade, pode ser entendido como verdade única, restringindo qualquer possibilidade de argumentação, calando a voz do professor.

Além disso, o plurilinguismo atenta para a co-existência, intercâmbio ininterrupto entre essas vozes de autoridade e persuasivas, já que elas estão em um mesmo campo de forças antagônicas sociais e históricas em constante tensão, a saber: forças centrípetas e forças centrífugas; estas (palavra internamente persuasiva) que se empenham em manter as coisas variadas, aspiram às mudanças, ao devir e à história; aquelas (palavra de autoridade), as centrípetas, se caracterizam por serem mais resistentes a mudanças, desejam a quietude, servem para unificar e centralizar o significado (Bakhtin, 1975/1998).

Os processos educativos parecem dinamizar-se nesse campo de forças que, ora se compelem ao devir (centrífuga), ora tendem para a manutenção da realidade (centrípeta). Obviamente, o LDA não deixou de vivenciar a tensão dessas forças durante seu

período na comunidade. Por um lado, houve segmentos que dificultaram o processo, empenhando-se, de maneira velada, valendo-se da hierarquia das funções exercidas, para dificultar algum trabalho em andamento. Do outro, os sujeitos participantes do GA confrontaram o tradicional, por meio de ações para prosseguir com trabalho proposto pela equipe.

Nesse trilhar, a produção de conhecimento não deixou de envolver participantes da interação compartilhando sentidos que, de alguma forma, estiveram vinculados com o significado da coletividade, aqui, no contexto do LDA. Nesse processo, como consta em Liberali (2006 a,b), os significados são vistos como elos de ligação na CC de atividade. É o que será discutido na próxima seção.

### 2.3. EM BUSCA DA TOTALIDADE NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADE

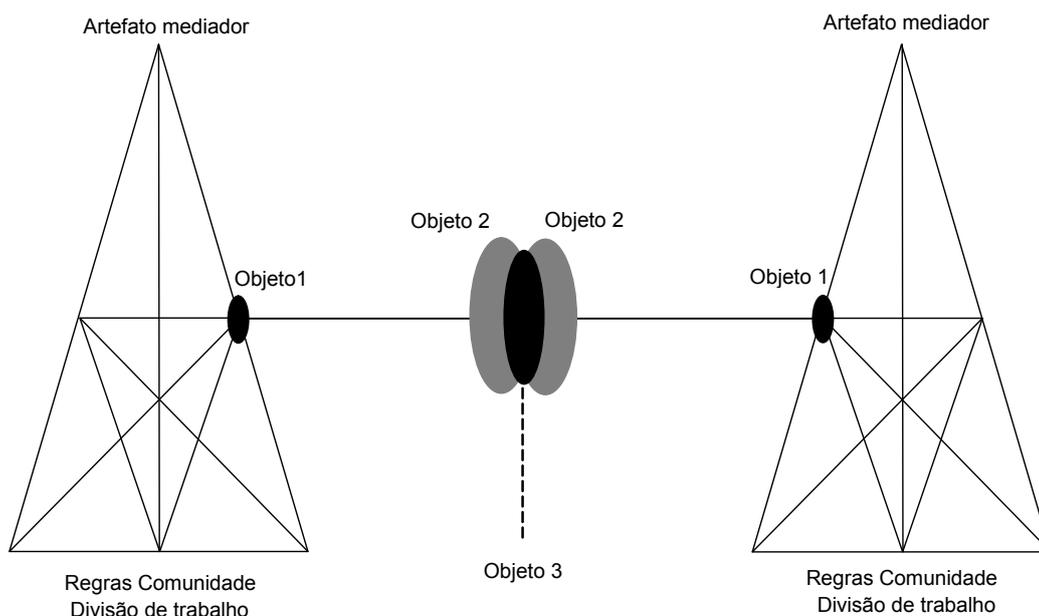
O objetivo desta seção intitulado “Em busca da totalidade na Cadeia Criativa de Atividade”, centra-se na compreensão da produção do significado em cadeia, a partir dos sentidos socializados, no caso, dos integrantes dos GA no LDA. Como o leitor pode observar pelo título da seção, esta discussão demanda a compreensão de outros conceitos, por exemplo, totalidade, sentido, significado, sistema de atividade e rede para que, no caso, o pesquisador, possa visualizar e refletir como o conhecimento é produzido em uma determinada esfera. Diante disso, apresento em primeira instância o conceito de Cadeia Criativa de Atividades (CC) (Liberali, 2006 a,b).

A CC é um processo, nasce da teorização sobre a vida prática; implica parceiros produzindo significados compartilhados (Vygotsky, 1934) em uma atividade. As relações discursivas nessa atividade possibilitam que sentidos sejam produzidos e compartilhados em outras atividades diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados podem ser criativamente produzidos, mantendo traços dos sentidos compartilhados na primeira atividade (Liberali, 2006 a,b).

O termo “cadeia”, explica Liberali (2009, comunicação pessoal), não deve ser visto em sua acepção negativa, mas como um conjunto de fatos ou fenômenos que ocorrem sucessivamente no tempo; está relacionado com historicidade e não com lógica, causa e efeito. Considerando atividades (a), (b) e (c), no tempo, a atividade (b) pode criar significados novos para os sentidos levados de volta (no tempo) para a atividade (a) e para outra atividade da rede (c). O termo “cadeia” está direcionado ao “elo” que, em si, já traz a idéia de ligação, de continuação, de união. Reportando-se ao sintagma “cadeia criativa de atividade”, essa representação se distancia da conotação negativa da palavra.

A CC apreende as questões teóricas subjacentes na TASHC, ao destacar a idéia de que o ser humano é, sobretudo, aquele que se constitui nas relações sociais que se estabelecem no contato dialético entre o mundo que o cerca. Nessa relação dialética, o ser humano é o produtor das suas condições de existência, incluindo relações pessoais, história e cultura e, obviamente, os sistemas simbólicos. Nesse processo, a produção de significado é considerada elemento constitutivo, produzida nas relações sociais em determinadas condições históricas, tema este abordado na seção subsequente.

A CC retoma, também, a concepção de que a atividade do ser humano envolve ações combinadas e interdependentes, parcerias e divisão de trabalho concretizadas em suas comunidades, para que se possa buscar um resultado comum a todos os envolvidos. Esse é um aspecto discutido por Engeström (1999), quando discute um sistema de atividades, cuja concepção está intrinsecamente relacionado à idéia de redes de atividade interagindo entre si, como ilustra o diagrama da próxima página.



O modelo acima acentua a natureza coletiva dos sistemas de atividade, sua formação sistêmica em constante movimento, em que os sujeitos da atividade possuem objetos diferentes, construindo em conjunto um terceiro objeto, formando um outro sistema.

A atividade é sempre multi-mediada e salienta que os sujeitos são constituídos em comunidades. Suas ações, em relação ao objeto da atividade, são mediadas pelos artefatos utilizados (ferramentas e signos), que medeiam e direcionam esforços na busca do resultado desejado. A mediação se faz, também, pelas regras definidas pela comunidade (normas, leis, práticas aceitáveis, valores, entre outros) e pela divisão de trabalho (horizontal e vertical) estabelecida em uma contínua, negociada distribuição de tarefas, poderes e responsabilidades entre os participantes.

Esse pesquisador compreende o sistema como algo dinâmico em constante transformação, movido pelos múltiplos pontos de vista, múltiplas vozes, por tensões ou contradições geradas e vividas entre os sistemas de atividade. As contradições geram conflitos, mas também são propulsoras da dinâmica do desenvolvimento das atividades humanas pela formação de ZPDs. Ainda, possibilitam aos sujeitos buscarem, por meio de orquestração, análise, negociação e reflexão, alcançar soluções para as tensões, não no nível individual, mas, na coletividade, o que pode gerar um outro sistema de atividade (Engeström, 1999).

A CC surge exatamente dessa visão, ao entender que as atividades estão constitutivamente em rede de interinfluência caracterizada por transformações que acontecem a todo o momento em seus vários vértices. A CC capta esse movimento e pressupõe

que as redes de atividades podem se tornar uma rede de influências intencionais. Aqui atento para a citação vygotkiana ao dizer que *“a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”* (Vygotksy, 1934/2000a :7); em outras palavras, a intencionalidade se materializa, obviamente, no e pelo discurso.

Essa intencionalidade também pode ser explicada pelo viés bakhtiniano ao dizer que *“em qualquer enunciado (...) captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras”* (Bakhtin, 1992/2000: 300). Entendo que esse ‘querer-dizer’ do sujeito marca o seu momento pessoal, sua subjetividade sobre uma dada realidade, seu conhecimento e sua intenção ao escolher este ou aquele repertório para se expressar. As marcas lingüísticas revelam a intencionalidade do enunciador, os efeitos de sentido instaurados e, naturalmente, a persuasão que o enunciador busca exercer em seu interlocutor.

Considera-se, por exemplo, o LDA, em que os participantes estão engajados em várias redes de atividades. Ali, as atividades estão em permanente diálogo, se interinfluenciam de maneira natural. A CC pretende que essa interinfluência aconteça de forma intencional, ou seja, que o sujeito aja por meio de intenções, por ações planejadas, deliberadas de maneira que os envolvidos na interação possam se sentir envolvidos, possam ter clareza dos motivos, dos objetivos pelos quais está naquela atividade e porque aquela ação é importante.

A multiplicação dessas conexões e sua organização em forma de rede na CC constituem o ponto central no processo de transformação. A intencionalidade parece configurar no direcionamento de uma dada atividade, ou seja, o ‘por quê’ e o ‘para quê’ na atividade. Sua compreensão possibilita que *“novos significados sejam criativamente produzido”* em outras áreas e situações da vida. A intencionalidade implica atitude responsiva ou agir com responsabilidade, o que, na concepção bakhtiniana, converge para a *“compreensão criadora”* e *“co-criatividade do compreendente”* (Bakhtin, 1992/2000: 382).

Incluso nessa rede de atividades, o participante é forçado a produzir e, assim, tem oportunidade de externalizar. Cada vez que se lança mão daquilo que produziu no coletivo em outro ambiente, o participante coloca ali a sua marca; portanto, torna-se criativo. Nesse contexto, a reprodução não é vista como algo negativo. Na concepção vygotkiana, a criatividade se manifesta quando há combinação das experiências prévias armazenadas no cérebro e a capacidade de modificar situações. As emoções influem nessa relação realidade-criatividade e agem na seleção de impressões, idéias, imagens que os sujeitos têm em um determinado momento (Vygotksy, 1930/1999).

Portanto, a criatividade não é mérito apenas de gênios talentosos; *“existe em todo*

*lugar onde a imaginação humana se combina, se modifica e cria algo novo”* (Vygotsky, 1930/1999). As experiências compartilhadas servem de base para a formação de elementos essenciais à atividade criativa de cada um, formando um ciclo criativo, (Liberali, 2007).

A CC também traz a idéia de que em nenhum momento algo pode estar separado de suas relações com o mundo. Na CC, a noção de não-separabilidade, unidade-totalidade, traz a possibilidade de não excluir um dado, uma opção ou lidar com pontos de vistas outros, fundamental quando se pensa nas atividades desenvolvidas em grupo.

Nesta pesquisa, por exemplo, tomando por base a rede de atividades, há nos pesquisadores, participantes dos GA, contexto de atuação, enfim, no entorno da investigação, traços da totalidade, que permite ao grupo de pesquisadores concretizarem o trabalho prático e, obviamente, (re) pensar o agir com os participantes em suas nas várias atividades desenvolvidas. Para entender melhor esse tópico, deveras filosófico, a próxima seção aborda a questão da totalidade na visão espinosana e, após, no viés marxista.

### **2.3.1. O olhar espinosano para a Cadeia Criativa de Atividades**

O ser humano é uma parte da totalidade, noção um tanto quanto complexa de se compreender, muito provavelmente, por conta do pensamento linear-cartesiano, indicador do “ou isto ou aquilo”, que, de alguma forma, se coloca como única maneira aceitável de pensar e determinar posturas e ações na vida. Para entender a totalidade, explica Mariotti (2006), é necessário que o produtor de algo mantenha uma profunda e ampla relação de participação e cuidado com o produto, já que este também o produz; apartar-se dele é alienar-se.

Nessa perspectiva, Holzman (2004) coloca que “*ver o processo ou ver a unidade processo-e-produto é muito difícil porque nós fomos influenciados pela cultura ocidental para enxergar apenas ‘produtos’(coisas, objetos, resultados)*”. É ao longo do processo que produtor constrói o conhecimento sobre o seu produto e, por conseguinte, se conhece a si; reside aí, o sentido espinosano de responsabilidade. Mas, qual seria essa relação com a CC?

Sob a ótica da filosofia espinosana, a totalidade é explicada a partir de três palavras-chave: a Substância, os atributos e os modos. A Substância é o absoluto, identificada como Deus e/ou Natureza; é constituída por infinitos atributos infinitos, entendidos como formas ativas de ser. O infinito poder da Substância se manifesta pelos atributos, porque é causa da Natureza e nela está contida. Assim, tudo o que existe na natureza será entendido como uma modificação dessa Substância única.

O ser humano distingue apenas dois atributos: a extensão e o pensamento, vistos sem hierarquia ou privilégio de um sobre o outro, indissociáveis e intrincados, pois di-

zem respeito a uma mesma e única Substância indivisível. A materialidade é derivada do atributo extensão, isto é, os corpos, como modos finitos da extensão; e o pensamento, deriva as idéias e as almas, modos finitos do atributo pensamento.

O pensamento e a extensão são maneiras de visualizar a Substância como faces de uma mesma moeda que, na verdade, é infinitamente facetada. Não existe relação hierárquica ou privilégio entre corpo e alma, mas uma correspondência que Espinosa chama de paralelismo: o que o atributo extensão faz, o atributo pensamento compreende (Spinoza, 1677/2003: III, II: 199). É justamente essa relação “paralela”, definidora da unidade corpo-alma que se explica o monismo espinosano.

O ser humano é parte da Substância, portanto, seu modo finito. Sua liberdade é limitada e, por mais responsável que seja pelos seus atos, nunca chega a ser totalmente livre na ordem objetiva do universo. As idéias adequadas podem ser concebidas somente na Substância que contém o todo. Dessa forma, o ser humano possui a visão parcial ou inadequadas das coisas, por conta de sua finitude.

Na Ética, Espinosa entende que grande parte dos “erros” cometidos pelo ser humano, consiste na privação do conhecimento, que se deve a essas idéias vagas, pois opera com as aparências das coisas e não com seus conceitos. As idéias parciais ou inadequadas “*são como conclusões sem premissas, isto é, idéias confusas*” (Spinoza, 1677/2003: II, XXVII, demonstração: 164; XXXV, demonstração: 169).

A relação de conveniência ou composição entre os seres (Spinoza 1677/2003: II, Lema II), permite que essas idéias inadequadas se relacionem e formem uma noção comum. O termo “comum” significa que algo é o mesmo, tanto na parte, quanto no todo; mas não idêntica nas partes. A noção comum comunga mais aspectos com as idéias adequadas da Substância, uma vez que agrega mais partes da totalidade: “*o que é comum a todas as coisas e se acha igualmente na parte e no todo, não pode ser concebido senão adequadamente*” (Spinoza, 1677/2003: II XXXVIII: 171). Por assim ser, as noções comuns são aquelas que possibilitam visualizar aspectos do todo.

Nessas relações de composição, o ser humano pode aumentar ou diminuir sua potência de agir ou o seu *conatus*. Espinosa explica que o *conatus* significa uma potência natural de auto-conservação para permanecer na existência. Essa “preservação do ser” não implica em dizer que algo deva manter-se estático ou em inércia, muito pelo contrário. Esse esforço requer uma dinâmica que evolui por meio dos encontros com outros modos ao longo de toda uma existência. Na realidade, implícito está no conceito de *conatus*, o desejo do devir no ser humano.

O *conatus* não é específico apenas dos seres humanos; inclusive uma pedra possui *conatus* e tende a perseverar na existência, pois enquanto modo é determinado a existir por um tempo indefinido. Todavia, a pedra não tem consciência de si; “não tem a

idéia da idéia de seu corpo” e continuará a existir se nenhuma causa exterior a destruir (Spinoza, 1677/2003: III, VIII, demonstração: 206). A natureza dos diversos conatus depende, então, do grau de complexidade dos corpos. No ser humano, devido a sua complexidade, além de perseverar no seu ser, busca a autoexpansão e realização de tudo o que está contido em singularidade, interagindo com outros seres, podendo aumentar ou diminuir sua potência.

Ao encontrar um outro ser que lhe convém, o ser humano logo experimenta um sentimento de alegria, o que potencializa suas ações; o oposto gera a tristeza, diminuindo seu conatus. Dessa forma, de composição em composição, os seres humanos vão configurando novas relações com vestígios de um “*corpo sobre o outro*” (Spinoza, II, Postulado V: 151). Entendo, assim, as composições e decomposições possibilitam que haja modificações ou afecções do ser, o que permite, também, que idéias sejam revisitadas, ressignificadas.

A compreensão da relação de conveniência entre os corpos para formar uma noção comum é fundamental quando se pensa no trabalho colaborativo, considerando, também, que essa harmonia entre os corpos aumenta a potência de agir ou conatus do participante da interação. Na CC, as noções comuns representam algo comum aos seus participantes; estão parcialmente na parte e completamente no todo.

Na CC esse é um dado de suma importância, já que a variação da intensidade do conatus do participante é fator influenciável; pode mobilizar ou imobilizar a iniciativa da realização de uma ação e, decorrente, produção do conhecimento. “*Se dois indivíduos se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente*” (Spinoza 1677/2003, IV, XVIII, escólio: 303), claro está que o trabalho colaborativo no grupo de pesquisa fortalece o conatus individual de cada participante, pois ele não está isolado do mundo; está ligado ao outro e ao mesmo ambiente.

Levando-se em conta que as idéias parciais ou inadequadas são naturais do ser humano, cujo confronto pode gerar uma noção comum, é possível traçar um paralelo desse movimento na CC. Em uma atividade específica, os participantes envolvidos trazem suas idéias parciais sobre algo e, no embate com outras, tendem a produzir uma noção comum. Essa “nova”idéia, construída em seu construir; e, qualquer que seja, leva à formação de outra idéia. Esse movimento inacabado possibilita que os participantes da interação produzam idéias que se aproximem dos aspectos da totalidade.

Nesse movimento, os interactantes “*imprimem, por assim dizer, certos vestígios*” (Spinoza, II, Postulado V: 151) nos seres afetados; diria que, imprimem e deixam-se imprimir certos vestígios; ou ainda, em linguagem liberaliana “*mantém-se os traços dos sentidos compartilhados em uma dada atividade*” (2006b,c). Todo esse movi-

mento pode aumentar a potência de agir do participante na atividade, fortalecendo o conatus individual, o que potencializa o conatus do grupo.

Diante das informações precedentes, parece que a produção de idéias adequadas segue um movimento similar, quando se pensa na produção de sentido e significado no aporte vygotskiano e, significação e tema no aporte bakhtiniano. Ambos os autores, comprometidos com a visão da totalidade em seus arcações teóricas, criticam as correntes dualistas vigentes no início do século XX, cindidoras do ser humano (mente e corpo, objetividade e subjetividade), tanto no campo da psicologia (Vygotsky, 1934), como nos sistemas filosófico-lingüísticos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato (Círculo de Bakhtin).

Os significado e sentido da palavra configuram-se no aporte vygotskiano como duas categorias distintas, mas que não devem ser estudadas separadamente, pois uma não existe sem a outra. Amplamente falando, Vygotsky (1934/2001, 2004a) centralizou seus estudos na compreensão do significado da palavra como unidade do pensamento discursivo. Com essa tese, opõe-se às principais correntes da psicologia que tornaram dicotômica a relação do pensamento e da linguagem. Para esse debate, torna-se importante entender que essas duas categorias permitem a comunicação e a socialização das experiências dos indivíduos (Aguiar & Ozella, 2008) e são fortemente orientadas sócio-histórico-culturalmente, o que justifica sua evolução.

Vygotsky (1934/2001/2004a) explica que o significado da palavra refere-se ao conteúdo instituído, ao convencional e dicionarizado; permite a comunicação “*somente na medida em que esses significados evoluem*” (Vygotsky, 1934/2004a : 187). Se assim acontece, então a estrutura e a natureza psicológica do significado da palavra se transforma também. Não é apenas o conteúdo de uma palavra que se altera, mas a forma como a realidade é generalizada e refletida numa palavra.

Além disso, o significado da palavra é entendido como uma das zonas do sentido, a mais estável, a mais precisa. Nessa direção, compreende-se que o sentido é muito mais amplo que o significado. De acordo com Vygotsky (1934/2001: 466), o sentido é um “*fenômeno complexo móvel que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência*”. Dito de outra forma, a fluidez do sentido, as suas várias zonas de estabilidade que sempre se modificam em função do contexto, permite que ele seja interpretado dentro de uma dada esfera de vida pessoal e social.

Para Leontiev (1977/2003), o significado é produzido pela sociedade, obedece às leis sócio-históricas e possui seu histórico no desenvolvimento na linguagem. No entanto, são refratados pelas características específicas do ser humano, ou seja, suas experiências, seus princípios, entre outros. Ao se apropriar de um significado, ele lhe confere

um sentido próprio, singular, um sentido pessoal vinculado diretamente a sua vida, as suas necessidades, interesses, motivações e desejos. Dessa maneira, os significados são individualizados e “subjetivados”, mas não perde sua natureza sócio-histórica.

No mesmo enfoque, Aguiar & Ozella (2008) discutem que o sentido refere-se às necessidades ainda não realizadas que, no entanto, mobilizam o sujeito, gerando formas de colocá-lo em uma atividade. Essa categoria se aproxima da subjetividade, pois expressa a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos do ser humano. Compreende-se, daí, que o sentido tem origem diversas, considerando a realidade sócio-histórico-cultural do indivíduo. Na verdade, o sentido é constituído a partir de uma totalidade, o que influi no modo de agir do sujeito na vida.

Diante do olhar vygotskiano, é possível compreender o movimento da CC na produção do conhecimento. A relação dialógica entre os envolvidos na interação, em meio a atividades sociais historicamente situadas, propicia que um significado evolua. Nessas relações discursivas, os sentidos ali produzidos serão compartilhados com outros sujeitos que, igualmente, trazem suas experiências de vida, seus recortes pessoais, enfim, seus sentidos para aquela atividade desenvolvida, possibilitando que novos significados sejam criativamente produzidos.

Discussão correspondente é realizada por Bakhtin/Volochinov (1975/1995), ao refletir sobre as questões lingüísticas em seu construto teórico para compreender o modo da produção do sentido e significação de um dado enunciado. Para esse filósofo, a construção sólida de uma ciência da significação reside na investigação e compreensão do inter-relacionamento contextual do elemento lingüístico nas condições de uma enunciação concreta, bem como na investigação do significado desse mesmo elemento no sistema da língua. Para tal, distingue a noção entre tema e significação.

O tema apresenta-se como elemento único, não reiterável na enunciação, num combinado de formas lingüísticas que entram na composição, bem como elementos não verbais da situação. Esse efeito de sentido só é possível quando se tem em vista uma enunciação completa e concreta. O tema é individual e não se repete; é concreto e histórico e tende ao fluído, ao dinâmico. Para o filósofo, o tema é uma “*reação da consciência em devir ao ser em devir*” (Bakhtin/Volochinov, 1975/1995 : 128,129)

A significação se reporta aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos; é abstrata por natureza e tende à permanência e à estabilidade. O clássico exemplo trazido pelo autor na elocução – “Que horas são?” – explica didaticamente a diferença entre tema e significação. A enunciação cada vez que é proferida possui um tema ou um sentido diferente, dependendo da situação em que é expressa. Por sua vez, os elementos lingüísticos são idênticos em todas as instâncias históricas cada vez que são repetidos.

Esses conceitos são, na verdade, complementares e interagem-se entre si. A significação, como parte, só se realiza no todo e, portanto, não existe uma fronteira clara entre tema e significação. O tema absorve a significação, que é destruído pelas suas contradições para ser recriado “*sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade provisória*” (Bakhtin/Volochinov, 1975/1995: 136). Essa distinção é fundamental para entender o processo de compreensão ativa e responsiva na enunciação concreta de outrem, já que compreender é dialogar. Esses dois aspectos devem fundir-se no ato vivo da compreensão (Bakhtin, 1992/2000).

Liberali (2006b), aqui em síntese, chama a atenção para a proximidade desse debate, considerando a discussão vygotskiana sobre sentido e significado, tendo em vista as palavras russas “*znachnie*” e “*smysl*” em ambos os aportes teóricos. A palavra russa “*znachnie*”, traduzida para o inglês como “*meaning*”, é usada nas formulações de Vygotsky e Bakhtin para discutir os aspectos de generalização estabelecida por uma palavra. No português, o termo é entendido como “significado” para Vygotsky e, “significação” para Bakhtin/Voloshinov. Por sua vez, a palavra russa “*smysl*” é traduzida como “sense” para Vygotsky, em português traduzida como “sentido”; e, “*theme*” para Bakhtin, traduzido como tema.

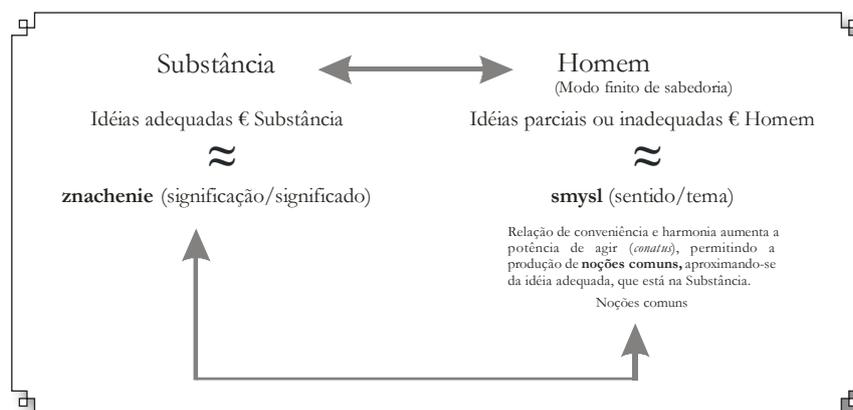
Então, a palavra russa “*znachnie*” é usada pelos dois teóricos para discutir os aspectos da generalização socialmente estabelecidos por uma palavra; e, “*smysl*”, igualmente, expressa a subjetividade do indivíduo para os dois teóricos. Liberali (2006b) assevera que essa relação *smysl* e *znachnie* é fundamental para a compreensão da CC. A produção de significados compartilhados parece proceder da luta estabelecida entre significados cristalizados e sentidos subjetivados ou como quer Leontiev “sentido pessoal” (1977/2003).

Na vida histórica, *smysl* é “*potencialmente infinito é só se atualiza no contato com outro sentido*” (Bakhtin, 1992/2000: 386), ou seja, o sentido não existe sozinho, não se atualiza sozinho, advém de dois sentidos que se encontram e formam elos na cadeia do sentido. Esses elos se renovam dialogicamente por meio de enunciados na comunicação verbal e tornam a cadeia infinita.

Esses conceitos possibilitam a compreensão da questão das relações entre os sujeitos gerando algo mais estável que os aproxima. A amplitude de *znachnie* pode ser até menor que *smysl*; no entanto, para encontrar os pontos em comum que tornam o significado partilhável, o ser humano precisa assumir alguns pontos dos sentidos e excluir outros para, dialeticamente, realizar algo em comum (Liberali e Fuga, 2007).

Como colocam Liberali & Fuga (2007), o caminho para a construção de conceitos ou idéias adequadas pode seguir essa mesma lógica, uma vez que a idéia adequada, não é adequada a priori, mas pode ser concebida como tal, já que se estabelece a

partir da unicidade que se realiza das várias idéias parciais ou inadequadas. O ser humano constrói idéias adequadas a partir das interações intersubjetivas, pois “*nada existe mais útil ao homem do que os homens (...) e que todos se esforcem em conjunto por conservar seu ser; e que todos em conjunto procurem utilidade comum a todos*” (Spinoza, 1677/2003, IV, XVIII, escólio: 303). O esquema abaixo busca uma aproximação entre os conceitos.



A constituição do novo só é possível quando existe a socialização do *smysl*, o que permite a evolução do *znachenie*, transformando, por conseguinte, as relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento. Na concepção do Círculo de Bakhtin, *smysl* (tema) pode ser visto também como “*uma reação da consciência em devir ao ser em devir*” (Bakhtin/Volochinov, 1975/1995: 129). Vejo, aqui, a pertinência da citação vygotskiana, ao dizer que a “*cooperação entre as consciências*” promove a transformação de *znachenie* (significados) (Vygotsky, 1934/2004a: 187).

Vale lembrar que essa cooperação entre consciências com vistas para a transformação, implica zonas de tensão e conflito – a ZPD –, entendida como uma abstração, processo-e-produto, instrumento-e-resultado, uma região, um espaço gerado na própria interação, “*aquela distância emergente e contínua entre o ser e o tornar-se*” (Holzman, 2004), ou seja, o vir-a-ser. Nesta discussão, essa leitura de ZPD pode explicar a produção do novo no movimento dialético da CC.

Para Newman & Holzman (2002) e Holzman (2004), a atividade humana gera e nutre a ZPD, na medida em que a cria, possibilitando a “*aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento*” humano (Newman & Holzman, 2002: 166). Esse constante vir-a-ser produz novos significados compartilhados, a partir de sentidos socializados, o que pode definir a atividade revolucionária: conseguir fazer coisas que ainda eram desconhecidas, ou ir além das próprias possibilidades, o que para os pesquisadores significa mudar totalidades.

Nessa perspectiva, mudar totalidades implica agir com responsabilidade (Sobral,

2005) ou *otvetstvennost*, o que está relacionada à ação de responder as necessidades do mundo, sendo realizada por meio da atividade que se está engajado (Clark & Holquist, 1984/2002). Bakhtin (1992/2000: 356) enfatiza que *“nada mais é terrível ao ser humano do que a irresponsividade”*.

Na CC, *otvetstvennost* está ligada à produção de significados compartilhados, o que requer atitudes responsivas, ou seja, pressupõe a superação de perspectivas dogmáticas de significados cristalizados na produção criativa de significados. Além disso, *otvetstvennost* implica, por conseguinte, o outro como fundamento de toda a existência que torna possível a realização de ações e criações. O outro é o co-participante que, dialogicamente, constitui e é constituído na cadeia de enunciados da comunicação verbal. Reside aí, um dos princípios da colaboração subjacente ao trabalho com GA.

Considerando as redes de atividades interligadas, interinfluenciando na produção de significados compartilhados, a CC sugere também a discussão e compreensão do conceito de totalidade pelo marxista dialético. Vamos a ele.

### **2.3.2 O olhar dialético marxista para a Cadeia Criativa de Atividades**

A totalidade não pode existir descolada do movimento contínuo entre desordem/interações, ordem/organização e sem a ação ativa do ser humano (Morin, 2002). Daí, a importância do olhar dialético marxista que permite sentir o movimento dos participantes do projeto, nas relações sociais estabelecidas em cada evento; saber que as ‘verdades’ são situadas para cada projeto desenvolvido pelo PAC e, principalmente, para nós pesquisadores nos organizamos para produzir algo com o outro, não perdendo de vista a transformação.

A produção de novos significados na CC demanda a mobilização do conhecimento em conjunto com vistas na transformação da totalidade. No GP LACE e, por extensão no LDA, essa transformação está direcionada para a diminuição das desigualdades e injustiças sociais, por meio da práxis revolucionária, como indica o posicionamento dialético marxista; práxis entendida como a união dialética entre teoria e prática e ponto de partida para a produção de conhecimento, o que implica um sujeito consciente de si, de sua atividade e dos meios para alcançá-la.

Na resignificação de um conceito em cadeia está subjacente uma possível transformação da prática; daí compreende-se a pertinência de atuar sobre a parte (o GA) para que se possa incidir no todo (o contexto escolar). Como explica Vygotsky (1982/2004a: 368): *“cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”*. Considerando essa afirmação, olhar o específico significa olhar o geral, a totalidade das relações das quais o sujeito participa direta ou indiretamente.

A totalidade na CCA pode ser vista a partir de uma interconexão estruturada de atividades, ocorrendo concomitantemente, para que, por exemplo, um encontro na DE pudesse acontecer. Então, nada é isolado, pois tudo tem a ver com tudo; desde o tratamento de questões pedagógico-administrativas, espaço-físico, sob a responsabilidade dos supervisores, até as tarefas acadêmicas precedentes designadas aos pesquisadores, põe em relevo o movimento do todo para que cada evento pudesse acontecer. Compreende-se daí que tudo está em contínua transformação, nada é definitivo; tudo é produto histórico e transitório.

A atividade conjunta em rede permite que alterações setoriais quantitativas no trabalho em grupo sejam processadas, para se alcançar uma transformação qualitativa da totalidade. A possibilidade de ressignificação em cadeia permitiu a produção de um novo conceito; diria, aqui, que o GP produziu o Marx chama de qualitativamente novo. O LDA, por exemplo, evolui em suas bases teóricas e, agora, como LEDA, enfoca, além da leitura, o estudo para a produção textual. Esse novo projeto já acontece em algumas escolas da rede oficial de ensino e em uma unidade escolar da rede privada. Essa superação também é vista na proposta do projeto Aprender Brincando (AB), com a formação de Grupos Gestores (Liberali & Wolffowitz-Sanches, 2008), uma organização de trabalho inspirada no trabalho com grupos de apoio.

Ao explicar que *“novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados”* em uma determinada atividade, a CCA retoma a questão discutida no marxismo denominada de conflito dos contrários ou contradição. Essa idéia implica que um conceito se defina pelo que não é, ou seja, cada coisa estabelece a existência de seu contrário; é necessário que se negue o objeto que, por sua vez, é negado sob uma forma mais evoluída de desenvolvimento histórico, preservando algo de ambos os termos negados. Vale lembrar que negar, na dialética, não significa simplesmente em dizer ‘não’; uma afirmação engendra necessariamente a sua negação que, também, é superada com outra negação e assim por diante.

A título de ilustração, considero que o próprio conceito de grupo de apoio para se afirmar no LDA, nega, no sentido marxista, aquele idealizado e concebido por Daniels e colaboradores que, por sua vez, negou a acepção americana dessa organização de trabalho. O que prevalece é uma síntese, é a negação da negação para que o conceito se constitua. Neste estudo, a essência do conceito permanece, mas evolui na história em sua constituição, objetivo e aplicação na pesquisa neste contexto e neste momento.

A CCA traz em seu bojo o movimento dialético; este anuncia o que está nascendo – **“produção de significados compartilhados (...)”** – e, simultaneamente, o que está desaparecendo; o que desaparece não o faz sem deixar vestígios, pois passa a viver na substância do outro que surge, deixando sua herança – **“(...) que, posterior-**

**mente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos**". Por sua vez, o que nasce não é completamente novo, pois mantém uma ligação com o que deixou de existir – **"(...) sentidos foram produzidos em contextos diferentes"**. No entanto, o novo nunca pode ser previsto e compreendido inteiramente antes de aparecer; e mesmo depois não é possível saber o que vai deixar como 'herança', ao tornar-se velho e desaparecer – **"(...) novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade"**.

Esse movimento remete para a rediscussão engestroniana sobre desenvolvimento e a revisão do conceito de ZPD. Engestrom (1998) percebe o desenvolvimento a partir de três linhas paralelas, aqui em síntese: (1) como processo de negação, rejeição parcial do antigo; (2) transformação coletiva, ou seja, um mudar-se a si com os outros e não mais a transformação individual; e, (3) o desenvolvimento como movimento horizontal entre fronteiras, no lugar do movimento vertical que enfatiza os níveis, ou seja, a ascensão nas escalas da competência e da maturidade onde o mais experiente puxa para cima o menos experiente. A revisão da ZPD é vista a partir daí: *"a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas como solução para ambivalência potencialmente inserida nas ações diárias"* (Engeström, 1998:174).

A CC está em consonância com essa discussão e reitera a unidade monista aprendizagem-e-desenvolvimento (Newman & Holzman, 2002) como um processo coletivo; as ações de um são motivadas pelas ações do outro, o que implica negociação na criação de novos significados e, por conseguinte, novas organizações dos envolvidos em uma dada atividade (Magalhães, 2009). Esse é o quadro que evidencia a prática ou atividade revolucionária, explicam Newman & Holzman, ou seja, uma dada ação particular mudando a totalidade das circunstâncias ('cenários' históricos) da existência humana.

É, pois, nesse aspecto, "mudar totalidades", que nosso GP está centrado e pretende em suas ações uma transformação social, pelo menos, daquela realidade que lhe circunda. Como já indicado neste trabalho, a cidadania é um tema que nos congrega e tem na produção de significados em cadeia, o catalisador para que haja o desencadeamento de atitudes cidadãs de interdependência, considerando *"os sentidos marcados pelas necessidades, vontades e, acima de tudo, ideais de cada um dos sujeitos envolvidos nas atividades"* (Liberali, 2009).

Por isso, o GP LACE se organiza para a transformação da totalidade que se faz na produção coletiva. Como quer Vygotsky (1934/2004b: 462): *"A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e*

*combinação de novas formas de comportamento; assim, cada idéia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova”.*

Considerando esse sistema de criação, o GP LACE desenvolveu, fundamentado na concepção de Daniels e colaboradores (2004), uma organização de trabalho docente para lidar com as questões subjacentes ao ensino-aprendizagem: o trabalho com grupos de apoio. Esse tópico será abordado na próxima seção.

## 2.4 O QUE É MESMO UM GRUPO DE APOIO?

Esta seção tem como objetivo discorrer sobre as questões subjacentes ao trabalho com GA. Este debate traz os tópicos em cinco subseções, a saber: “*Retomando as origens*”, em que descrevo o histórico dessa organização de trabalho, destacando a proposta de Daniels e colaboradores no contexto britânico e espanhol (1992, 1997, 1998/2004). A seguir, disserto sobre uma experiência vivenciada em algumas escolas públicas do Ensino Básico na cidade de Pelotas (RS). Na sequência, apresento “*A gênese dos Grupos de Apoio e do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas no PAC*”, que, também, adotou o sistema de apoio sugerido por Daniels, como uma das formas de organização de trabalho na formação docente no LDA; porém, com uma nova leitura e uma nova forma de trabalho. Este tema compõe a subseção “*A constituição dos Grupos de Apoio no LDA*”.

No último item, “*A colaboração subjacente ao trabalho nos Grupos de Apoio no LDA*”, como o próprio título indica, apresento o posicionamento de vários teóricos e pesquisadores sobre o trabalho colaborativo, entre eles: a visão filosófica de Spinoza (1677/2003) e de Marx (1890/1980), o posicionamento psicopedagógico de Vygotsky (1934/2001, 2004a,b), que ratifica a visão bakhtiniana (Bakhtin/Volochinov 1975/1995) sobre a importância da colaboração entre indivíduos para a formação do sujeito. Ademais, incluo no debate, pesquisadores como Lave & Wenger (1991), Freire (1970/1996/2006), Hargreaves (1998), Engeström (1994/1999), Fullan & Hargreaves (2000), Magalhães (2009) entre outros que, apontam não só a eficácia, mas, também, os vários problemas e dificuldades que surgem no trabalho colaborativo.

### 2.4.1. Retomando as origens

O sistema de apoio entre professores foi, originalmente, concebido a partir da idéia americana dos Grupos de Assistência Entre Professores. Em 1986 uma norma do Departamento de Educação Americano recomendou esse sistema de apoio, cujo objetivo centrava-se na solução de problemas causados no processo avaliativo de um elevado número de alunos. Essa assistência pedagógica não só minimizou os custos desse processo, como também ampliou o atendimento para um número maior de alunos, uma vez que o diagnóstico e a avaliação da clientela com necessidades especiais eram realizados por setores externos. Esse tipo de assistência possui caráter normativo e tem sido adotado por alguns estados americanos.

Na Inglaterra, esse apoio é conhecido como Teacher Support Teams (TST), visto como apoio individual aos professores que possuem dificuldades de ensino relacionadas às necessidades educacionais especiais de seus alunos. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Hanks (1989, 1990, 1993, apud Parrila & Daniels, 1998/2004), com uma proposta similar ao modelo americano; Mead (1991, apud Parrila & Daniels,

1998/2004), com o intuito de ampliar a natureza reflexiva do trabalho na escola, propõe a criação de Grupos de Apoio entre Pares (Peer Support Groups); Chisholm (1994, apud Parrila & Daniels, 2004) enfatiza a implantação de um programa para a formação de assessores escolares; e o Serviço de Psicologia de NewCastle (1992, apud Parrila & Daniels, 1998/2004), que recomenda a formação de professores que possam apoiar seus colegas como indivíduos.

A idéia de apoio ganha nova perspectiva a partir dos trabalhos desenvolvidos por Daniels & Norwich (1992, 1994), Creese, Daniels & Norwich (1997), visando ao apoio, além das necessidades educacionais especiais de alunos, com a superação do modelo clínico de atenção direta ao educando e provável 'receituário'. Segundo esses pesquisadores, as experiências de criação de culturas colaborativas sustentam o crescimento mútuo entre participantes, com a possibilidade de alteração do contexto sócio-cultural, como uma instância capaz de criar, buscar e construir seus próprios recursos dentro dele mesmo (Parrila & Daniels, 1998/2004).

Partindo dos próprios recursos escolares, os pesquisadores discutem que é possível realizar um trabalho de intervenção original e diferente, uma vez que, inicialmente, estão direcionados aos professores. Ainda, o apoio mútuo, como prática de colaboração, pode significar uma via profícua para que as escolas possam responder às diversidades de todos os envolvidos na educação, não somente direcionado ao aluno.

O apoio, segundo Parrila & Daniels (1998/2004), incide em qualquer âmbito da vida escolar, inclusive na reconstrução curricular, organizacional ou formativo. Obviamente, deve haver comprometimento e responsabilidade de todos na busca de soluções para as questões que demandam apoio, a fim de que as transformações aconteçam e, daí, a importância da produção compartilhada do conhecimento.

O desenvolvimento do apoio como prática de colaboração é orientado por seis princípios: a diversidade como tarefa de todos; apoio ao aluno, ao professor e à escola; apoio à ação educativa de caráter colaborativo, curricular centrado na escola; colaboração entre profissionais da educação; construção compartilhada de conhecimento; a escola como espaço capaz de aprender, criar e gerir seus recursos.

Com relação aos princípios formativos que envolvem os GA, Parrila & Daniels (2004) apontam a reflexão-ação-reflexão, como alicerce para a introdução de inovações e mudanças no apoio; a necessidade de formação para todos os professores, não limitando apenas aqueles participantes dos GA. Esses pesquisadores sinalizam que processos formativos dirigidos aos profissionais individuais podem inibir a implementação das novas idéias ou alternativas de trabalho criadas nas sessões de formação.

Nessa perspectiva de trabalho, o GA britânico é formado por um pequeno grupo de professores que analisam, assessoram e intervêm, de forma colaborativa, nas dificul-

dades individuais do professor solicitante. Esse enfoque favorece o trabalho conjunto e reduz o isolamento profissional, pois o requerente compartilha seus problemas com outros colegas que, igualmente, são conhecedores dos traços culturais específicos do contexto escolar em que atuam. Nesse sistema de apoio, o professor é tanto alvo, quanto agente provocador de transformações. Além disso, o apoio ao professor torna-se um canal indireto de apoio ao aluno, ou seja, significa maior compromisso nas questões concernentes ao processo ensino-aprendizagem.

No modelo britânico, os integrantes do GA passam por um período de formação, de modo a obterem subsídios teóricos que lhes dêem sustentação para analisar, avaliar os problemas detectados e, assim, apontarem caminhos naquilo que lhes foi solicitado. Ademais, é fundamental a existência de uma assessoria ao processo durante as primeiras etapas de implantação (Creese, Daniels & Norwich, 1997), que podem ser realizadas por meio de seminários, com o intuito de rever as bases teóricas ou mesmo responder às demandas da comunidade escolar; assessoria mensal nas instituições para avaliar, discutir, replanejar as ações dos GA. A assessoria significa “estar com eles”, sendo essa uma questão fundamental para o fortalecimento dos GA.

O núcleo do grupo é composto e dirigido por três professores de uma mesma instituição: alguém conhecedor da rotina escolar, um representante da população mais jovem ou com menos experiência e um agente externo que pode ser um membro da equipe de formação (universidade). Os encontros são realizados, semanal ou quinzenalmente, com o professor solicitante, cujo tema deve ser antecipado a um membro do GA. Geralmente, os assuntos são relativos à diversidade nas aulas, alunos, séries e departamentos. Os encontros têm duração de 45 minutos e são registrados por meio de notas confidenciais. Além disso, os casos não podem ser iniciados sem a aceitação dos componentes do grupo. Por fim, um dos membros do grupo coordena o trabalho, conduz e dinamiza a reunião para juntos, chegarem numa proposta de trabalho.

Além dos aspectos de caráter institucional, Parrila & Daniels<sup>8</sup> (2004: 58) chamam a atenção sobre as características básicas que devem nortear os GA, a saber: *simetria entre relações*, baseadas na condição de igualdade para analisar, compartilhar o tema proposto que, igualmente, se expande para o professor que solicita apoio; *relação colaborativa e não prescritiva*; *caráter prático da orientação e do processo*, ou seja, sua assessoria incide sobre a prática e promove a responsabilidade dos participantes por meio de acordos tomados pelo grupo; *reconhecimento da experiência dos professores*, que significa ênfase no conhecimento experiencial, utilizado em sessões de formação; *imediatez do apoio no tempo e no espaço*, ou seja, os GA estão disponíveis quando se fizerem necessário; apoio ao professor que, obviamente, incide no apoio ao aluno

---

8 Esse mesmo modelo de apoio, Grupo de Apoio Entre Professores (GAEPs) foi implantado em algumas escolas da província de Sevilha, Espanha e tem sido objeto de pesquisa de alguns pesquisadores desse país.

e à escola; *flexibilidade teórica* que permite para cada caso uma alternativa teórica apropriada, sem se prender a tecnicidade e doutrinas; *introdução gradual à mudança e, finalmente, o aproveitamento dos recursos do próprio coletivo escolar*, isto é, os GA levam em conta a capacidade dos profissionais da instituição encontrar as estratégias para a solução do problema em foco. Por conseguinte, criam-se as bases para desenvolver autonomia e democracia na instituição.

Os estudos realizados no Reino Unido por Daniels & Norwich (1992, 1994, 1997) informam que as ações desenvolvidas pelos GA, em escolas de formação primária, tiveram êxito na solução de problemas, levando-se em conta a frequência das reuniões, números de pedidos de auxílio, a natureza das preocupações discutidas, entre outros. Igualmente, as pesquisas realizadas por Creese, Daniels & Norwich (1992, 1994, 1997) mostram que as escolas inglesas, em que predominam os GA, obtiveram maior sucesso em relação às dificuldades da diversidade discente. A experiência de Parrila & Daniels (2004) na Espanha evidenciam resultados positivos, no que tange ao aumento da tolerância docente, face às suas próprias dificuldades, bem como no engajamento ativo dos professores na busca de soluções criativas para as demandas solicitadas.

O nível de tolerância implica suportar os desafios e a possível falta de resposta ao ensino, típicos de alunos com necessidades educacionais especiais. No nível da escola, expressam-se em aspectos como solicitações de apoio externo, práticas de punição e exclusão ou disponibilidade para aceitar alunos com necessidades educacionais especiais. No nível do professor, expresso por meio das atitudes em relação à integração e à inclusão, das opiniões a respeito da conveniência e possibilidade de adaptar a sala de aula e o ensino para atender a todos os alunos e das prioridades pessoais em termos de ensino (Parrila & Daniels, 2004). Por sua vez, o engajamento ativo refere-se à maneira por meio da qual professores e escolas lidam com a diversidade de seus alunos, relacionando-se às tentativas de lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem de boa qualidade.

Mediante análise e estudos nesses países, o trabalho realizado por meio dos GA tem obtido resultados positivos, tanto em nível profissional e formativo, quanto em nível pessoal e, por conseguinte, incentiva os participantes a contribuírem para uma modificação da dinâmica geral em suas escolas. No entanto, Parrila & Daniels (2004) atentam que os GA ainda não são uma experiência estabilizada e presente no âmbito educacional em seus países. Vários projetos estão sendo implementados em escolas secundárias e requerem estudos específicos e cautelosos para cada contexto escolar, para não correr o risco de perder a sua essência.

O trabalho com GA também foi vivenciado por um grupo de pesquisa em Pelotas

– Rio Grande do Sul, a partir de agosto de 2001. A seção abaixo relata as ocorrências dessa experiência, a partir do artigo intitulado “Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em outro)”, bem como outras produções da professora pesquisadora responsável pelo projeto constante nas referências bibliográficas deste estudo.

#### **2.4.2. Uma experiência com Grupos de Apoio em Pelotas – RS**

A pesquisa com Grupos de Apoio esteve sob a responsabilidade da professora doutora Magda Damiani<sup>9</sup>, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O projeto, com apoio do CNPq, incluiu participantes da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, coordenadores das respectivas regionais e bolsistas de iniciação científica.

Similarmente ao modelo britânico, os Grupos de Apoio para Professores (GAPPs), com participação voluntária, tinha como objetivo prestar auxílio aos colegas com dificuldades práticas no trabalho docente, criando um espaço colaborativo, com vistas na elevação dos níveis de tolerância dos professores, aumento de autoconfiança, engajamento ativo e criativo no trabalho e, conseqüentemente, diminuição do isolamento docente (Damiani, 2002).

A pesquisa foi realizada em quatro unidades escolares – duas municipais e duas estaduais – que, segundo Damiani, vivenciavam dificuldades de alguma ordem, reconhecidos tanto pelos órgãos administrativos, como pelas próprias escolas. Nessas unidades foram constituídos quatro GAPPs, composto por três professores escolhidos entre si, que participaram de um processo de formação junto à equipe de pesquisa.

Os GAPPs colocavam-se à disposição para atender, individualmente, cada consultante e, após, discussão e avaliação de cada caso, seguia-se o retorno do requerente, com possíveis respostas. As unidades escolares recebiam visitas mensais dos pesquisadores e a cada dois meses eram realizadas reuniões dos participantes dos GAPPs para avaliação e discussão das dificuldades encontradas.

Contrário ao que se esperava, já que a comunidade escolar foi bem receptiva ao projeto, os dados informam, nos três primeiros meses, que houve pouca procura dos professores na busca para algum tipo de apoio. Inicialmente, pensou-se na incompreensão dos propósitos dos GAPPs, o que foi descartado diante dos depoimentos dos professores. As entrevistas com os participantes revelam a dificuldade em compartilhar os problemas surgidos na sala de aula e, na visão da pesquisadora, indicam sinal de fraqueza ou incompetência por essa inabilidade.

---

9 Esta seção foi produzida a partir do artigo, intitulado “Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em outro)”, constante nas referências bibliográficas deste estudo.

Damiani também aponta outros fatores inibidores pela procura dos GAPPs, entre eles, a grande expectativa que os grupos de apoio solucionassem os problemas da escola, a forte crença de que somente especialistas, como psicólogos, assistentes sociais, neurologistas, teriam condições para auxiliar professores e alunos em suas demandas. Esse era o ponto que a pesquisadora queria atingir em seu projeto: investir na autonomia, autoconfiança, tolerância e engajamento ativo docente para enfrentar os desafios surgidos na escola, já que o professor sempre apresenta uma vasta experiência em sala de aula, com um amplo repertório de ações eficazes para realizar seu trabalho.

Diante do pouco sucesso, a pesquisadora também atenta sobre as dificuldades de se lidar com a cultura escolar, ao desenvolver um dado trabalho: *“é necessário que se procure entender detalhadamente os processos que constituem as culturas escolares para que se possa discuti-los com os professores, avaliando as vantagens e desvantagens de seus ‘modos de realizar as coisas’ na instituição”* (Damiani, 2002). Esse é um dado a ser considerado – a cultura escolar – definida em seu artigo, a partir das palavras de Stoll e Fink, (1996) *“a maneira como a gente faz as coisas aqui”*, o que a torna difícil de entender, pois alguns aspectos dessa cultura não são revelados.

Nessa perspectiva, Pérez Gómez (2001) percebe a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, entre elas: a cultura crítica alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; a cultura acadêmica que constitui o currículo; os influxos locais; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente no cotidiano da escola, entre outros. Entendo que esse cruzamento de culturas provoca, obviamente, tensões, alianças, resistências que influenciam no intercâmbio teórico, na construção de significados e nas condutas de uma unidade escolar.

Então, *“a maneira como a gente faz as coisas aqui”* (Stoll e Fink, 1996, apud Damiani, 2002), no caso em específico, a experiência bem sucedida com grupos de apoio, tal como proposto por Daniels e colaboradores em sua região, não significa sucesso garantido em qualquer outro contexto, justamente, porque esse entrecruzamento de culturas confere a cada escola sua própria identidade, tornando-a única. Em outras palavras, as escolas são instituições históricas e culturais e incorporam interesses ideológicos e políticos, fabricando, por vezes, as suas certezas hegemônicas (Giroux, 1997).

A experiência de Damiani, tal como consta em artigo, reitera a importância do diálogo teoria e prática no contexto de pesquisa. A teoria, lembra Freire (1997/2000), não dita a prática, mas torna possível ao educador o desenvolvimento de formas próprias particulares de produção, ou seja, um tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um dado momento.

Como a pesquisadora coloca: “*é importante que se reconheça o ritmo da música que se toca e os outros ritmos possíveis e desejáveis, para que se possa, caso seja consenso, modificá-lo*” (Damiani, 2002). De forma semelhante, Moita Lopes (2003:32) é enfático ao dizer que “*não se pode transformar o que não se entende*” e, ainda, centraliza a compreensão da situacionalidade sócio-histórica do contexto em que se realiza a pesquisa para melhor situar a prática docente.

O reconhecimento do “ritmo que se toca” significa, a meu ver, reconhecer os sentidos e as práticas que, tanto podem promover, como inibir as ações de uma comunidade escolar. Nessa perspectiva, a LA recomenda cautela quanto às generalizações dos sentidos produzidos dos discursos e das práticas produzidas. Ainda, lembra sobre a importância de historicizar o objeto de pesquisa, inserindo-o em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo (Fabrício, 2006).

Para o GP LACE, o reconhecimento do “ritmo da música” acontece na e pela linguagem, que funciona para posicionar e constituir a maneira pela qual os professores e estudantes interagem entre si e com a sociedade mais ampla (Giroux, 1997). A ênfase, sublinha Giroux, reside na percepção da linguagem enquanto força de oposição e como força afirmativa. Em outras palavras, aquela que desconstrói, mas que também reivindica novas formas de conhecimento e proporciona novas maneiras de se interpretar a história.

Tendo em vista esse posicionamento, a linguagem como “*arena onde se confrontam valores sociais contraditórios*” (Bakhtin/Volochinov, 1975/1995: 14), possibilitando a compreensão do objeto em estudo, o GP LACE também propõe um trabalho colaborativo nos contextos escolares em que atua. Além disso, preocupa-se para não cair nas prescrições e preconiza, como também sugere Damiani (Damiani, 2002), as reflexões e discussões em conjunto, análise dos problemas, implementação de estratégias possíveis para a solução de um problema, intervenção e avaliação do processo. As ações, em constante reconstrução, permitem o repensar a teoria que, dialeticamente, gera outras ações.

Esse território movente da linguagem possibilitou, ao GP LACE, uma releitura da proposta teórica de Daniels e colaboradores sobre grupos de apoio quando desenvolveu o LDA em Carapicuíba. Esse dado implica, como diz Moita Lopes (2006: 85), “*uma reinvenção de formas de produzir conhecimento*”, que traduz a indissociabilidade da pesquisa acadêmica na vida social. Esse novo olhar sobre os grupos de apoio será abordado na próxima seção.

### **2.4.3. A gênese dos Grupos de Apoio e do projeto Leitura nas Diferentes Áreas no PAC**

Os GA no PAC estão organicamente relacionados com o desenvolvimento do projeto LDA. A idéia em trabalhar com leitura nasceu após a solicitação urgente de uma das

escolas, EE Salomão Jorge, onde o grupo de pesquisadores já realizava um trabalho de formação com alguns professores. A direção solicitou que redirecionasse o trabalho a outros docentes da escola, reconsiderando o conteúdo para todas as áreas no segundo semestre em 2005.

Essa demanda surgiu devido ao baixo rendimento apresentado por seus alunos na avaliação anual proposta pelo SARESP. O rendimento apresentado pelos alunos daquela escola, somado às demais unidades escolares, comprometia o desempenho geral da DE em muitas questões administrativas. As ações desenvolvidas na EE Salomão Jorge ganharam destaque entre as demais comunidades escolares e, em 27 de janeiro de 2005, as responsáveis pelo Projeto se reuniram com alguns supervisores da DE local para explicar e divulgar o trabalho em curso naquela unidade escolar (Fidalgo & Liberali, 2006).

A equipe de supervisores pontuou a necessidade de um trabalho direcionado para melhores resultados nas avaliações do SARESP que, no entanto, não fosse apenas teórico, como colocava seus professores ao avaliar os cursos oferecidos pelas instâncias governamentais. Igualmente, sinalizou a prioridade das ações com os professores que ministravam aulas na quinta série, justamente, por ser esse o grupo de alunos com o índice de rendimento mais baixo apresentado naquela DE. Como relatam em artigo:

*“Nosso grupo DE concebia uma formação de professores que não privilegiasse apenas uma área do conhecimento, mas que pudesse atingir a maior variedade possível de professores quanto à área de atuação; (...) esse era o trabalho que realizavam na Escola Estadual Deputado Salomão Jorge (...) Discutimos também o perfil dos professores que comporia o curso: lecionar, preferencialmente nas 5ª séries, lecionar qualquer disciplina do Núcleo Comum, ser comprometido com seu trabalho, que possuísse um bom relacionamento com os demais colegas na unidade escolar e que estivesse aberto a mudanças” (Santos, Pinto, Beani, Cardana, 2006: 123/127) (grifo meu)*

No contexto escolar, o “bom relacionamento entre colegas” e a abertura para “mudanças” são, a meu ver, aspectos fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor e conseqüente transformação da prática. Está implícito na fala desses supervisores que a “mudança” pressupõe alteração de postura, por exemplo, daquela tradicional caracterizada pelo individualismo, isolamento e hierarquia, tão comuns no trabalho docente (Fullan & Hargreaves, 2000; Pérez Gómez, 2001, Engeström, 1994). A mentalidade aberta sugere, o que Dewey (1959) nomeia, abertura de espírito, ou seja, tornar-se receptivo a informações de fontes diversas, aceitando possíveis mudanças de percurso e admitindo possibilidade de erros.

Entendo que o cerne da “mudança” está na reorganização de saberes, na aprendi-

zagem ininterrupta ou contínua que acontece a partir do encontro com o “outro”, o que torna possível a reconstrução do que se viu, ouviu e sentiu. Essa “mudança”, referida pelos supervisores, pode ser lida como “transformação”. Linguisticamente falando, o termo associa-se aos sentidos de movimento, de expansão, que vai ao encontro das questões abraçadas pelo nosso GP e que, ainda, se alinha às questões teóricas abordadas neste trabalho: trans-, movimento para além de, + *forma(r)*, dar forma a algo + -ção (idéia de ação, atuar).

No contexto de pesquisa, a transformação está relacionada a esforços coletivos e individuais, direcionados tanto para as ações cognitivas tais como pensar, argumentar, articular e debater sobre o que se pretende melhorar, como também as questões afetivo-volitivas. Vale lembrar que Vygotsky (1934), embasado no monismo espinosano, compreende que as dimensões do afeto e da cognição estão orgânico e dialeticamente relacionados ao pensamento humano. A gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o ser humano está inserido.

Prosseguindo o trabalho, a equipe de pesquisadores realizou um estudo minucioso das avaliações ocorridas nos anos anteriores e verificou que o SARESP elaborava suas questões com foco nos gêneros textuais e propunha questões que abordavam habilidade de compreensão. A partir das necessidades surgidas naquele contexto escolar, os pesquisadores do PAC delinearão uma nova proposta de trabalho, centrada na leitura em diferentes áreas.

O projeto foi apresentado e discutido inúmeras vezes, já no âmbito DE, com alguns supervisores no decorrer do semestre, antes de sua implementação em 2005. Nascia, assim, o projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA) e a idéia de trabalhar com GA. Conforme pesquisadoras:

*“Como resultado das discussões sobre a proposta inicial, construímos um projeto conjunto que tinha como objetivo central formar grupos de apoio para atuarem, de forma autônoma, como suporte para o desenvolvimento do trabalho com leitura nas diversas áreas” (Lessa, Liberali & Fidalgo, 2006: 93).*

No quadro abaixo (Lessa, Liberali & Fidalgo, 2006: 92) foi solicitado pela DE Carapicuíba e traz o planejamento, em síntese, do projeto LDA para 2005.

**Programa Ação Cidadã: Projeto: Leitura nas Diferentes Áreas**

**Duração:** fevereiro a julho (posteriormente, estendido até dezembro e, hoje, estendido até 2007).

**Objetivo:** Desenvolver estratégias para o trabalho dos professores das diferentes áreas com os textos específicos de suas áreas; desenvolver grupos de apoio que venham a trabalhar com os demais professores em cada escola.

**Grupos de Trabalho**

Grupos PUC: pesquisadores

Grupo DE: responsáveis pelas escolas envolvidas no projeto (supervisores e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs))

Grupo de Apoio: três professores por escola, sendo cada um de áreas diferentes; o convite se estende ao coordenador para integrar o grupo;

**Conteúdo:** diferentes gêneros tratados no Saesp como base para a ação com os textos específicos de cada área; discussão teórica sobre teorias de leitura nas várias áreas;

**Metodologia Geral:** Grupo DE realiza reuniões mensais com grupo PUC – foco: avaliação sobre o andamento do projeto; Grupo de Apoio realiza reuniões mensais com grupo PUC – foco: discussão sobre leitura nas diferentes áreas; Grupo de Apoio faz reunião mensal nas suas escolas específicas – foco: discussão sobre leitura nas diferentes áreas; Grupo DE faz reunião nas escolas – foco: discussão sobre leitura nas diferentes áreas e avaliação do projeto;

**Metodologia de trabalho com o conteúdo:** Análise de textos do SARESP 2003-2004; análise de textos das áreas específicas; preparação de tarefas para o trabalho com os textos nas aulas das diferentes áreas.

Quadro 03: Síntese do planejamento do Projeto LDA em 2005

No quadro exposto, o objetivo enfatiza o desenvolvimento de capacidades de leitura, seguido da formação dos GA, de modo que seus participantes pudessem atingir o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, em diversos gêneros, nas diferentes disciplinas, ou seja, desenvolver a compreensão dos diversos usos sociais da leitura, em cada área do conhecimento. A constituição do agir cidadão no LDA, como traz em seu sintagma PAC, ficou em evidência nas atividades desenvolvidas em 2006. No andamento do trabalho, as propostas e os papéis dos participantes ficaram melhores definidos, tornando o LDA mais sólido naquele contexto.

A equipe LACE optou, decididamente, por um projeto de formação baseado nos princípios da pesquisa colaborativa que, no LDA, unia pesquisadores, escola e comunidade em trabalho conjunto. As justificativas por esse sistema de apoio muito se assemelham ao contexto educacional britânico e espanhol, a saber: a cultura geral, baseada no individualismo profissional, causador de isolamento acadêmico docente; ações institucionais impostas ou verticalizadas; predominância do modelo tecnicista-taylorista baseado na racionalidade técnica, entre outros que, certamente, limitam a ação do professor à sala de aula ou à disciplina que leciona.

Em 2005, quarenta e três unidades<sup>10</sup> escolares integraram o programa, das quais 22 foram acompanhadas pelos pesquisadores ano seguinte. Esse elenco foi definido tendo por base o envolvimento da equipe de supervisores, já que nem todos estavam diretamente ligados ao LDA, não podendo, portanto, acompanhar o trabalho de suas respectivas escolas. O quadro da próxima página mostra as escolas participantes em 2006, com seus respectivos supervisores.

10 Estas escolas aparecem no Quadro 12: Escolas participantes no LDA em 2005 e 2006 no capítulo metodológico.

Supervisor	Meire	Mariana	Emilia	Dora	Valquiria	Rita	Miriam
Escolas	JB	LT	XN	PB	CMU	BN	TOQ
	BM	UF	GO	TL	ED	UF	QJ
	XE	XT	PH	DC	OG		
	SD		BC		BNT		

Quadro 04: Supervisores<sup>11</sup> e suas respectivas escolas no Projeto LDA

Na perspectiva engestrôniana, o LDA pode ser visto como uma rede de atividades coletiva, cujo objeto esteve centrado na formação de GA. Esse projeto se fez por meio de um conjunto de relações sistêmicas entre um grupo de indivíduos e seu ambiente, compartilhando um mesmo motivo para a transformação de um objeto, incorporando, também, regras sociais e divisão de trabalho.

Como indica Engeström (1999), nesse sistema de atividade, as múltiplas vezes envolvidas podem gerar contradições e tensões internas, devido aos interesses, tradições e diferentes posições sociais assumidas pelos seus participantes. A fala de uma professora integrante do GA de uma das escolas pode exemplificar uma dessas contradições. Em resposta sobre a contribuição do GA na prática em sala de aula e na escola, a professora diz o seguinte:

*“Para nós que estamos no curso sim, pois alguns professores acham inúteis o nosso trabalho, eles não acreditam que com essas atividades o aluno irá conseguir sanar esses problemas de interpretação. Quando apresentamos esse trabalho na escola há mais críticas do que sugestões para a melhora das atividades. Isso é muito triste mas, não iremos desistir!” (Relatório de avaliação /2006).*

Seguindo as indicações do quadro abaixo, resistência, dificuldade de compreensão, descrédito, aparecem como contradições no LDA que, de alguma forma, são essenciais para a reorganização do sistema, para o desenvolvimento do indivíduo e para o ambiente que, também, sofre alterações. O excerto abaixo também ilustra um desses momentos:

*“(...) quando eu fui a primeira vez no curso e elas me passaram um texto e falaram mais ou menos assim... agora é sua vez ... (eu disse) isso é coisa de louco... eu vou desistir eu não vou continuar com isso... né? eu jamais vou conseguir... eu sou da área de biologia e química, então não tenho nada a ver com português, e ao mesmo tempo eu descobri que eu tenho tudo a ver com português, eu trabalho com algumas crianças. desde a sexta série e o ano passado eles estavam no primeiro colegial e eu percebia a grande dificuldade que eles tinham de argumentar, de questionar, né? (...)” (Professora no evento do lançamento do livro Ação Cidadã, em 01/09/2006 em Carapicuíba).*

11 Os nomes dos supervisores foram substituídos, bem como o nome das escolas, conforme explicação no capítulo metodológico.

Essa revisão conceitual ou ainda, a conscientização, “a descoberta” sobre a pertinência e responsabilidade de todas as áreas no ensino da leitura, citada na fala da professora, possibilita a transformação da prática, de si e, por extensão, do aluno. O quadro abaixo traz um resumo explicativo de algumas das etapas no desenvolvimento do trabalho em Carapicuíba com base nos conceitos supracitados e podem explicar, também, as contradições expostas nos excertos aos quais fiz menção:

Sujeitos	Análise	Multivocalidade	Historicidade	Contradição	Ciclo Expansivo
Quem?	Pesquisadores, coordenadores, diretoria de ensino, direção e professores.	Discurso dos pesquisadores, professores, equipe diretiva de Carapicuíba e Saesp.	Pesquisadores da PUC interessados em trabalhar com a escola pública; professores e supervisores engajados com os problemas da escola pública.	Diferentes áreas trabalhando juntas; pontos de vistas díspares; diferenças pessoais; diferenças nos contextos.	Transformação de papéis: supervisor; GA; professor-aluno; professor-GA.
Por quê?	Melhorar o ensino de leitura nas diversas áreas com o viés do GA.	Melhorar o desempenho dos alunos nas provas do Saesp; desenvolver a criticidade do aluno por meio da leitura.	Níveis de avaliação baixos nos últimos anos; necessidade de reverter a situação; espera-se formar um cidadão crítico.	Dificuldades de compreensão e desconfiança docente; resistência inicial à mudança.	Melhorar o desempenho e desenvolver a criticidade docente e, por extensão, discente.
O quê?	Trabalho com de leitura nos diferentes gêneros	Conteúdo dos textos em diferentes áreas; Saesp; leitura crítica.	Cruzamento dos conteúdos.	Diferentes nomenclatura e visões teóricas.	Conteúdo trabalhado nos workshops transformou-se em unidade de aula nas escolas.
Como?	Instrumento utilizado para planejamento e realização da avaliação dos workshops; reuniões de planejamento; data show; cópias de textos; discussão; avaliação.	Preparação do planejamento com professores e pesquisadores; constituição das vozes nos grupos matutinos e vespertinos.	Ida à Carapicuíba desde 2002; proposta de trabalho.	Tempo escasso para o término das atividades propostas; polêmica na construção de sentidos e significados.	LDA em 2006 inclui a cidadania em seu programa e alcança a comunidade; LDA expande suas atividades em 2007 e tornar-se LEDA.

Quadro 05: Síntese das etapas do desenvolvimento do projeto LDA (fonte, Hawi, Schettini, Fuga, 2006: 116), baseado nas categorias de Engeström (1999).

O LDA, configurado no trabalho colaborativo com os GA, constitui uma manifestação concreta da TASHC, já que põem em relevo os objetivos, os valores e regras, os instrumentos para aqueles que ai se engajam, considerando também, o contexto sócio cultural de seus partícipes. O trabalho com os GA no LDA trouxe uma possibilidade de articular saberes, reconstruir a prática, por meio da linguagem e socializar o conhecimento, o que permitiu o desenvolvimento de cada um e do todo. Na próxima seção, apresento a constituição dos GA no PAC.

### 2.4.3.1 A constituição dos Grupos de Apoio no PAC: LDA

Embasado por Daniels e colaboradores, o GP LACE, em função do LDA, faz uma releitura sobre a concepção de grupo de apoio. Para nosso GP, o GA é visto como uma organização de professores de uma mesma instituição que desenvolve um trabalho conjunto, sem hierarquia de funções, assumindo responsabilidades por uma determinada demanda existente no espaço escolar e tem na colaboração um meio para atingir o objetivo que a todos contemple.

O GA pode ser considerado, também, o lócus para sua formação, pois a coesão do grupo o capacita e o torna responsável por ações transformadoras, tanto da prática do grupo em si, como a dos demais colegas da unidade escolar, responsabilizando a todos pela formação docente em cadeia. O GA requer, sobretudo, desejo de agir; o “desejo” como quer Spinoza, “o desejo é o apetite consciente de si mesmo” (Spinoza, 1677/2003: III, IX, escólio: 208). Dito de outra forma, o desejo é a vontade daquilo que se conhece, é a potência que existe no ser humano que o movimenta a realizar algo. Se não houver desejo, não haverá ação. É o que coloca Fernanda em sua fala:

*“Então, por isso, como falei da última vez e tô repetindo hoje, quem tá nesse grupo precisa tá muito afim, muito envolvido, muito empolgado, pra poder chegar na escola e poder empolgar outras pessoas. A gente vai seguir naquele sentido do Paulo Freire de que formar grupo pressupõe engajar, aos poucos, as pessoas vão entrar aos pouquinhos e isso vai se disseminando e a gente vai colocando todo mundo junto”*  
(Pesquisadora Fernanda em oficina realizada em 03/06/09 na DE.

Na realidade, Fernanda diz que se não houver desejo por parte dos envolvidos, não haverá ação; os GA podem ser impulsionadores da ação. Por outro lado, Spinoza (1677/2003I, I, XXXII, demo: 109) explica que a vontade “*não pode existir e ser determinada a produzir algum efeito, senão por outra causa determinada, essa causa sendo, por sua vez, determinada por outra e assim ao infinito*”.

Isso significa dizer que a vontade depende de motivos externos, o que me permite retomar o aporte vygotskiano e dizer que a vontade, como função psicológica superior, depende do social, do intercâmbio, da relação eu-outro, que no GA torna-se fundamental: “*A gente vai seguir naquele sentido do Paulo Freire de que formar grupo pressupõe engajar (...) as pessoas vão entrar aos pouquinhos e isso vai se disseminando e a gente vai colocando todo mundo junto*”.

No LDA, o GA tinha como objetivo trabalhar com a leitura em diversas áreas do saber em sua comunidade escolar. Era formado por três ou quatro professores de uma mesma unidade, lecionando disciplinas das três grandes áreas do conhecimento: Linguagem e Código, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. Esse GA podia ser acompanhado pela equipe diretiva de suas escolas, como o supervisor de ensino, o diretor da escola, o assistente técnico pedagógico e o coordenador pedagó-

gico. No desenvolvimento de uma dada atividade, alunos dos professores envolvidos e participantes da comunidade podiam integrar esse grupo. O GA tinha acompanhamento direto com a equipe de pesquisadores na realização dos trabalhos desenvolvidos.

O trabalho de formação com os GA ocorria mensalmente na DE, no formato de oficinas, conduzidas pelos pesquisadores e contemplava dois horários, manhã e tarde, para melhor adequação dos professores participantes. Nesses encontros, conceitos teóricos eram revistos e/ou introduzidos, com vistas na confecção de material didático que pudessem abranger o conteúdo programático de cada disciplina, bem como nas questões requisitadas pelo SARESP.

Toda essa preparação se iniciava no âmbito LAEL/PUC, com a equipe de pesquisadores, em reuniões mensais de planejamento ou em convocação extraordinária, dependendo da agenda das comunidades envolvidas. Os encontros tinham como objetivo reavaliar a oficina anterior e planejar as novas etapas do trabalho percorrido. Quando necessário, os pesquisadores e equipe diretiva da DE Carapicuíba se reuniam para discussão do trabalho em desenvolvimento e/ou re-planejamento das ações. Os supervisores de ensino eram responsáveis pela convocação das escolas participantes e pela divulgação do material a ser usado.

No âmbito DE, todas as reuniões eram registradas em áudio e vídeo e, ao seu final, um dos pesquisadores fazia uma avaliação imediata das ocorrências, pontuando aspectos positivos e negativos do encontro para a próxima equipe. A título de ilustração, o excerto abaixo mostra um desses relatos.

*“A participação dos professores foi satisfatória (comentários, consecução das tarefas, perguntas, relatos de projetos) e a atividade bem compreendida, tendo atingido os objetivos. Tivemos a preocupação em fazer a ligação entre a teoria e a prática e os professores participantes deixaram claro, no final, que a atividade foi bem conduzida e relevante para a prática deles, o que aumenta a nossa responsabilidade como formadores” (relato feito pela Dra. Livia Motta, em 08 de abril de 2005).*

O diálogo entre teoria e prática é uma preocupação de todo o grupo de pesquisadores quando se fala em formação contínua docente. Para a equipe LACE, não é viável reproduzir procedimentos “mecânicos”, pensando em alcançar resultados imediatos. O conhecimento teórico possibilita maior compreensão, confere autonomia a quem atua sobre a própria prática e contribui para a sua transformação. A prática, por sua vez, evidencia como o conhecimento pode ser construído, permitindo, também, que a teoria seja revisitada, repensada.

Na perspectiva vygotskiana, essa reconstrução de saberes ocorre nas relações sociais, no qual a linguagem do parceiro colaborador tem papel fundamental. Daí, a importância da “*nossa responsabilidade como formadores*”, como acentuado no relato de Motta (2005). Tendo em vista a trajetória dialógica dos conceitos científicos e cotidianos

(Vygotsky, 1934/2000a), os pesquisadores fazem um movimento de construção de novas formas de agir, pautada pelos sentidos apresentados pelos professores, tornando possível a produção de significados compartilhados pelos pesquisadores e professores em um espectro de novas possibilidades. Nesse processo, o professor tem oportunidade de re-ver, re-elaborar, re-pensar seu conhecimento e definir novas formas de atuação.

Ressaltando a importância da linguagem para a construção de práticas transformadoras, a equipe de pesquisadores sempre esteve e está atenta as questões relacionadas aos aspectos lingüístico-discursivos no tratamento do objeto em estudo. Discute os assuntos com profundidade, mas de maneira acessível para que seja apreendida pelo outro, cuja experiência intelectual pode ser diferente. O oposto pode reiterar o distanciamento entre os contextos, no caso, dos pesquisadores e da comunidade escolar (Freire, 1989/2009).

No LDA, cada pesquisador-formador tinha a função de acompanhar seus GA na elaboração do material didático até a sua exposição, pelo GA, nos horários de HTPCs, caracterizando, assim, o apoio e a co-participação. Essa orientação podia ser agendada de acordo com a disponibilidade dos integrantes do grupo e do pesquisador. Geralmente, a DE se configurava como espaço comum de todos.

Lembrando que o LDA pode ser visto como uma rede de atividades coletiva, o quadro abaixo ilustra a organização do planejamento e acompanhamento dos GA em 2005. Em síntese, o quadro remete à divisão de trabalho sob o ponto de vista engestrôniano, apontando as ações individuais de cada pesquisador com seus respectivos GA, seguindo o plano de ação do projeto. Indica, implicitamente, a preocupação do pesquisador em acompanhar de perto seus GA, até o momento de sua apresentação nos workshops nas respectivas unidades escolares.

Escola	Data/ Planejamento na DE	Equipe PUC	Workshop na HTPC	Supervisor	Equipe PUC
XN	13/09 terça 14h	Mona	25/10 terça 10h40min-12- h20min	Emilia	Mona
LT	02/09 sexta 13h	Fernanda Rose	05/10 quarta 16h - 18h	Mariana	Ciça
TQ	16/09 sexta 09h -12h	Ângela Sueli	06/10 quinta 10h-12h	Miriam	Ângela/ Sueli
PB	16/09 sexta 9h	Ângela Sueli	07/10 sexta 13h - 15h	Dora	Val
CMU	13/09 terça 14h	Mona Mônica	11/10 terça 14h	Valquiria	Mona
BN	26/08 sexta 13h	Fernanda Rose	17/10 segunda 09h	Rita	Rose
DC	16/09 sexta 9h	Alzira Val	17/10 segunda 11:00 -14:00	Dora	Val
JB	26/08 sexta 9h30min	Val	18/10 terça 11h - 13h30min	Meire	Fernanda

ED	16/09 sexta 9h	Rose	18/10 terça 16h30min - 19h	Valquiria	Mona/ Rose
GO	16/09 sexta 9h - 12h	Mona	20/10 quinta 11h30min	Emilia	Mona
XT	26/08 sexta 9h	Ciça Rose	20/10 quinta 9h00min	Mariana	Ciça/ Geraldo
SD	01/09 quinta 9h30 min	Lívia Marianka	20/10 quinta 10h	Meire	Lívia/ Marianka
PH	02/09 sexta 9h	Fernanda Rose	20/10 quinta 10h30min	Emilia	Fernanda
BC	02/09 sexta 13h	Fernanda Rose	20/10 quinta 17h	Emília	Rose
TL	16/09 sexta 9h	Ângela Sueli	20/10 quinta 14h	Dora	Ângela/ Sueli
QJ	01/09 quinta 14h	Mona Rose	25/10 terça 16h -18	Miriam	Rose
XE	02/09 sexta 13h30min	Rose	25/10 terça 10h -11h40min	Meire	Rose/ Fernanda
OG	13/09 terça 14h	Rose	25/10 terça 16h - 18h	Valquiria	Mona
UF	26/08 sexta 9h	Ciça Val e Rose	26/10 quarta 10h – 12h30min	Mariana	Ciça/ Geraldo
BM	26/08 sexta 13h30min	Mona	27/10 quinta 14h	Meire	Rose
BNT	16/09 sexta 13h	Fernanda Rose	27/10 quinta 17h	Valquiria	Geraldo
UF	21/09 segunda 13 h	Mona Rose	28/10 sexta 17 h	Rita	Rose/ Mona

Quadro 06: Organização do planejamento e acompanhamento dos GA em 2005

Esse apoio também acontecia *on line*, a partir do TelEduc<sup>12</sup> ferramenta virtual que complementava os encontros presenciais na DE e viabilizava acesso aos materiais didáticos produzidos pelos participantes no Projeto. Sob responsabilidade da professora-pesquisadora Dr<sup>a</sup>. Lívia Motta, os recursos desse software foram escolhidos de modo a atender as necessidades dos participantes, tais como: *agenda*, a entrada do ambiente; *atividades*, que disponibiliza todos os arquivos em *power point* preparados pela equipe PUC para a condução das oficinas; material de apoio e leituras, como teses e artigos; fóruns de discussão; correio, perfil e bate-papo.

A linguagem utilizada nesse ambiente foi cuidadosamente elaborada para aproximar os integrantes do projeto nesse novo contexto e reafirmar a coesão do grupo de apoio. Naquele período, muitos participantes acessaram o TelEduc – LDA, para se inteirar sobre a agenda do Projeto, consultar material teórico de apoio e unidades didáticas elaboradas pelos GA, opinar sobre a temática no fórum – “O que estamos aprendendo” –, receber orientação para a apresentação dos workshops, como exemplifica o excerto da próxima página:

12 O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Unicamp, a partir de 1998.

(11:27:52) Lívia Motta fala para Todos: Olá, pessoal!!! Estou aguardando a chegada de vcs na sala.

(.....)

(11:31:53) Lívia Motta fala para Todos: Como vai indo a preparação do workshop?

(.....)

(11:41:23) Lívia Motta fala para Todos: Bem, o que vcs acrescentaram no ws?

(11:42:42) Eva fala para Lívia Motta: Em nossa escola só tem dois micros. Estaremos revendo hoje as inovações de nosso trabalho, durante a HTPC.

(11:42:57) Lívia Motta fala para Todos: Uma coisa que acho que não comentei com vcs no outro dia que estivemos juntas foi o de fazer uma transparência com as partes do ws logo após a apresentação de vcs.

(11:43:55) Lívia Motta fala para Todos: Vcs falam: esta apresentação estará dividida em xis partes. Na primeira falaremos sobre os objetivos do projeto, na segunda sobre .... e na terceira sobre....

(11:44:24) Lívia Motta fala para Todos: Isto organiza para os participantes aquilo que vão assistir e para vcs também o que vão apresentar.

(11:45:24) Lívia Motta fala para Todos: o que vcs acham?

(11:46:55) Eva fala para Lívia Motta: Aprovamos a sua sugestão.. Achamos muito coerente com aquilo que estamos desenvolvendo.

Início: 11/10/2005 14:44:22 Fim: 11/10/2005 15:25:53

Quadro 07: conversa/orientação virtual aos GA

O bate-papo virtual, quando utilizado, se mostrou efetivo, pois otimizou tempo e espaço e integrou ainda mais o grupo em todos os aspectos, antes e depois da apresentação de seus *workshops*. A pesquisadora também se valeu desse instrumento para promover a orientação do GA que estava sob sua responsabilidade.

No excerto em foco, o leitor pode observar preocupação de Lívia em dar orientação e sugestões para o GA em foco, como indica as falas: *“Como vai indo a preparação do workshop?”*; *“Vcs falam: esta apresentação estará dividida em xis partes”*; *“Isto organiza para os participantes aquilo que vão assistir e para vcs também o que vão apresentar”*. Por outro lado, essas orientações virtuais colaboraram para fortalecer a confiança dos professores na preparação dos workshops que foi apresentado em suas escolas: *“Aprovamos a sua sugestão.. Achamos muito coerente com aquilo que estamos desenvolvendo”*.

Segundo Motta (2006), a plataforma AVA TelEduc possibilitou a inclusão digital de muitos professores que, por motivos vários, ainda não utilizavam recursos tecnológicos em sua rotina pedagógica. Indubitavelmente, essa ferramenta foi um adendo significativo na constituição dos GA no PAC, porque diminuiu distâncias entre os contextos de pesquisa – universidade e escola –, promoveu a interação, assíncrono e sincronicamente, entre os participantes, locados em lugares diversos e, ainda, fortaleceu o vínculo com o grupo entre si e com o projeto.

Para os participantes dos GA em 2005, o ápice centrou-se na organização e exposição do *workshop* em suas escolas na HTPCs, sem interferência do pesquisador, como

consta na conversa virtual supracitada. Consistiu uma etapa de suma importância para todos os envolvidos no LDA, pois foi o momento de interlocução entre os componentes do GA e comunidade escolar, em que aqueles foram os protagonistas de ações pedagógicas em seu lócus de atuação.

Os GA puderam lidar com a formação docente e debater qual a melhor forma de atuar junto à equipe escolar no trabalho realizado na escola. Essa impressão também é marcada pela fala do participante do GA, Professor Edson, no evento Ação Cidadão nos 60 anos da PUC-SP, realizado em 24/05/2006.

*“(...) E ai chegou o segundo momento que foi muito ansioso pra gente, mas muito gratificante mesmo, não esperava que teria a dimensão que teve, apesar de eu acreditar, de saber que era bom, mas não que chegaria naquela dimensão; foi o momento de chegar na nossa unidade, levar aquilo para os professores que a leitura realmente é uma responsabilidade de todos, que a leitura se dá nas diversas áreas e ai a gente teve uma felicidade muito grande, porque a nossa escola é ótima de trabalhar, muito receptiva, nosso núcleo de direção, direção e coordenação, eles investem e realizar para que aquele segundo momento se desse da melhor forma possível e realmente foi o que aconteceu (...)” (Professor Edson no evento Ação Cidadão nos 60 anos da PUC, 24/05/2006).*

O discurso do professor alude para aquilo que Fullan e Hargreaves (2000: 94) dizem a respeito das inovações no âmbito escolar: *“confiar nas pessoas não é mais suficiente; uma outra espécie de confiança é necessária (...) confiança nos processos”*. As escolas podem encontrar soluções para seus problemas com continuidade, quando confiam no processo da produção do conhecimento, o que inclui melhor comunicação, decisão compartilhada, criação de oportunidade para o aprendizado conjunto, experimentação de novas idéias e novas práticas; e mais, ter apoio da direção escolar. Provavelmente, esse conjunto de aspectos tenha se concretizado na unidade escolar, causando a surpresa do professor: *“não esperava que teria a dimensão que teve, apesar de eu acreditar, de saber que era bom, mas não que chegaria naquela dimensão”*.

Na verdade, a confiança no processo converge para a confiança no grupo, nas pessoas e, aqui, recuperando a fala do professor Edson, na direção escolar. O diretor deve ser o espelho de colaboração dentro e fora da escola (Fullan & Hargreaves, 2000). Ao partilhar autoridade, o diretor estabelece condições, aumenta sua influência sobre o que é realizado na escola, uma vez que trabalha com o professor para que aconteçam as melhorias; é o que certifica a fala do professor:

*“a gente teve uma felicidade muito grande, porque a nossa escola é ótima de trabalhar, muito receptiva, nosso núcleo de direção, direção e coordenação, eles investem (...) e realizar para que aquele segundo momento se desse da melhor forma possível”. (Professor Edson no evento Ação Cidadão nos 60 anos da PUC, 24/05/2006).*

Para a equipe de pesquisadores, a exposição do trabalho dos GA significou avaliação do andamento do Projeto e do próprio trabalho de formação com os GA. Por outro lado, os GA também se sentiram avaliados pela sua performance, o que lhes causou certo desconforto. Nessa etapa, os GA tinham a liberdade de introduzir algo original no que era produzido, valorizando e sublinhando sua autoria, traçando caminho para sua autonomia.

No tocante à autonomia, nosso GP se pauta na concepção vygotskiana que, também está vinculada com a consciência de liberdade espinosana. A autonomia é vista como um processo que se inicia com a apropriação da linguagem e se estende por toda a existência humana. A partir das práticas e valores sociais, os sujeitos aprendem a regular seus atos, sentimentos, valores que vão constituindo suas singularidades.

O agir autônomo, nesse enfoque, está relacionado com a capacidade de o ser humano definir metas para si, de conduzir seu próprio comportamento, de saber lidar com os demais sujeitos, enfim, de fazer escolhas e tomar decisões, sendo responsável por elas de acordo com a convivência social em seu contexto histórico. A autonomia almejada pelos pesquisadores em relação ao trabalho com os GA, tanto no LDA, como nos demais projetos desenvolvidos pelo PAC, circunscreve-se, também, no saber dialogar teoria e prática, o que confere ao professor maior liberdade para estruturar suas atividades.

Essa é uma idéia que remete à rede de atividades em CC (Liberali, 2006a,b), em que experiências vividas pelos participantes permitem a produção criativa de significados pelo seu próprio ponto de vista, com influência do contexto social. Esse novo saber permite que o professor faça escolhas, discuta conceitos mais complexos, possibilitando-lhe o compreender e o explicar científico com maior rigor. Nesse trajeto criativo, amplia-se a possibilidade de participação nas discussões de verdades coletivamente aceitas, marcando, no modo freireano, sua presença no mundo.

O trabalho com o GA foi e é profícuo, porque demanda participação de todos os envolvidos em um plano de igualdade; é criativo, pois todos os integrantes trazem seu conhecimento, sua experiência que se transforma em um novo saber compartilhado e, por último, é atualizador já que traz novas perspectivas metodológicas.

Ao trabalhar a leitura, por meio dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1992/2000; Dolz e Schneuwly, 2004), como requisita as avaliações do SARESP, os integrantes do GA tiveram a oportunidade de desenvolver o próprio material didático teoricamente fundamentado. Esse foi um dado motivador, que propôs a cada GA o sentimento de co-autoria, o que possibilitou ao participante maior reflexão de sua práxis.

*“O grupo de apoio teve um papel fundamental nos encontros, pois, além de esclarecer dúvidas, trouxe-nos novas idéias e perspectivas de metodologias*

*pedagógicas*”. (Professora integrante do GA em questionário avaliativo em 2006; grifo meu)

*“(...) nós do GA podemos auxiliar aos demais professores, com isso as informações podem virar conhecimento e não meras palavras (...), pois cada um traz seus conhecimentos em suas áreas formando um conjunto de idéias”*. (Professora integrante do GA em questionário avaliativo em 2006; grifo meu)

Pela ótica bakhtiniana, essas falas revelam que as experiências vivenciadas e as aprendizagens refletem como os participantes estavam agindo na coletividade e que a vida social é definidora na produção de significados: *“as informações podem virar conhecimento e não meras palavras”*. O trabalho compartilhado fortalece a troca de experiência e pode desenvolver a autonomia docente, já que esta se aprende e se apreende no convívio, no ambiente de colaboração e interdependência, naturalmente, respeitando as idéias e o modo de ser do outro na interação.

No enfoque espinosano, esse conjunto de aspectos promovem a potência de agir (*conatus*) do participante, ampliando, também, sua capacidade de assumir o controle sobre suas necessidades, produzir, criar, discernir e arcar com suas escolhas, ou seja, promover sua autonomia. O trabalho com GA requer, sobretudo, responsabilidade compartilhada, comprometimento, aperfeiçoamento coletivo que favoreça a criação de condições para que os professores possam discutir e buscar soluções para as demandas em suas unidades escolares.

Daí a pertinência do trabalho colaborativo que, na atualidade, é uma questão debatida por muitos pesquisadores em níveis internacional e nacional. Esse tema ocupa um lugar central nas ortodoxias de mudança para se enfrentar problemas administrativos, pedagógicos e atitudinais na escola com o desenvolvimento de projetos de intervenção.

O professor é, segundo Fullan & Hargreaves (2000:29/30), *“o elemento-chave”* para que tal transformação ocorra. Esses pesquisadores atentam para a necessidade de superar a configuração individualista no trabalho docente. Nessa direção, o GA pode ser considerado agente provocador de transformação da prática e tem no trabalho colaborativo a união de várias forças. Esse tema será desenvolvido a seguir.

#### **2.4.4. A colaboração subjacente ao trabalho nos Grupos de Apoio no LDA**

No trabalho docente, o viés da colaboração surge como um método fundamental para lidar com as adversidades no mundo da educação, desde a dificuldade em atingir os objetivos curriculares oficialmente prescritos para cada nível de ensino, à assunção de projetos educativos envolvendo comunidades centradas em problemas específicos.

Em linhas gerais, a colaboração implica pessoas trabalhando em conjunto, apoiando-se mutuamente; demanda confiança e dedicação de cada parte, para atingir um objetivo comum compartilhado pelo grupo. É esta a proposta do GP LACE em seus projetos de pesquisa.

Na trilha filosófica, Spinoza (Spinoza, IV, Escólio: 303) é assertivo ao dizer que *“se dois indivíduos se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente”*. Nessa mesma direção, Marx (1890/1980, XVI: 378), ao explicitar a importância do trabalho coletivo, afirma que o trabalhador livra-se dos *“limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie”*. O autor ainda coloca em relevo que o simples contato social em um dado trabalho provoca *“a emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os”* (Marx, 1890/1980, XVI: 375), o que potencializa a capacidade de agir de cada um, obtendo melhores resultados do que se os membros do grupo atuassem individualmente.

Convém sublinhar que o termo colaboração pode assumir diversos significados em contextos distintos; o que se define colaboração para um determinado grupo, pode não ser considerado para outros. Pérez Gómez (2001), Fullan & Hargreaves (2000) ratificam a dificuldade e complexidade de compreensão do conceito de colaboração entre a comunidade escolar, diante da diversificação de suas interpretações, em virtude dos interesses de diferentes grupos de poder que se debruçam sobre a vida da escola. Valendo-me das palavras de Fullan & Hargreaves (2000: 71): *“a simples existência da colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”*.

Entendo, assim, que a colaboração deve ser vista com cautela, pois pode configurar um simulacro superficial de consenso, pode reforçar pontos de vistas e práticas existentes que perpetuam o *status quo* naquilo que tem de mais negativo, suprimindo a criatividade e a individualidade dos participantes (Perez Gomez, 2001). Essa questão é discutida na literatura da área, segundo Costa (2006), tendo em vista a aproximação entre os termos cooperar e colaborar, usado, por vezes, como sinônimo, muito provavelmente pelo afixo co- aos radicais ‘operar’ e ‘laborar’, designando ação conjunta.

Dentre alguns significados, o Novo Dicionário Aurélio (p.1449) explica que o verbo operar (do latim, *operare*) significa *“fazer, realizar algo em resultado de trabalho próprio, de esforço próprio, executar, obrar; produzir efeito, funcionar”*. Por sua vez, o verbo trabalhar (do latim vulgar *tripaliare*) ou laborar (do latim *laborare*) significa *“ocupar-se em algum mister, aplicar a sua atividade, esforçar-se para fazer ou alcançar alguma coisa”*; logo, desenvolver algo tendo em vista um determinado fim. Recuperando

ambos os significados, é seguro dizer que objetivos orientam o trabalho ou labor, que é realizado por meio de muitas “operações” as quais, muitas vezes, são imprevisíveis e que se entrelaçam em situações variadas e complexas.

Em “O Capital”, Marx (1890/1980, XVI: 374) concebe a cooperação como *“a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”*. Embora reconheça a importância da cooperação para a formação da vida social do ser humano, Marx (1890/1980, XVI) esclarece que no capitalismo a cooperação aparece como uma estratégia de aumento de lucro, explorado, obviamente, pela disponibilidade de trabalhadores assalariados que podem ser reunidos em grande número no mesmo local.

A relação de cooperação entre trabalhadores aparece de forma impositiva, sob o comando do detentor do capital. Nesse prisma, o termo cooperação pressupõe uma relação hierárquica, remetendo à idéia de subserviência ao capital, cisão entre o planejamento e a execução direta do trabalho, o que provoca a desumanização do homem e alienação (Marx & Engels, 1989/2007).

Neste estudo, a pertinência do debate, – cooperação e colaboração –, torna-se fundamental quando se discute os conceitos de atividade, ação e operação na TASHC (Leontiev, 1977/2003), referencial teórico desta pesquisa. Em síntese, a atividade, cuja expressão maior é o trabalho, está ligada a um motivo, que deve coincidir com o objeto para o qual a ação se dirige. A ação é o componente básico da atividade, apresenta o aspecto intencional e operacional e tem um objetivo a alcançar, assim como toda a atividade tem uma necessidade a satisfazer.

Cada ação pode ser realizada por diversas maneiras, ou seja, por diversas operações. A operação constitui o meio pelo qual uma ação é realizada; remete, pois, à idéia instrumental para que algo aconteça. Então, o trabalho colaborativo parece demandar maior dose de partilha e interação, muito mais que a simples realização conjunta de diversas operações (Boavida & Ponte, 2002).

Na perspectiva do GP LACE, as atividades realizadas pelos GA, no LDA, estiveram mais centradas no trabalho conjunto a partir das interações entre seus partícipes e não por atos mecanizados, imposto por este ou aquele participante. Obviamente, que a cooperação não pode ser descartada quando se trabalha em grupo. A divisão de trabalho é natural e espontânea na cooperação, o que destaca o trabalho individual (Marx, 1890/1980, XVII).

Na docência Fullan & Hargreaves (2000), Pérez Gómez (2001), Engeström (1994) destacam a importância do trabalho individual que não deve ser desconsiderado por completo, pois o desenvolvimento total do professor está associado ao seu desen-

volvimento pessoal, base da renovação coletiva. Todavia, para esses pesquisadores, individualismo não deve ser confundido com individualidade. Este remete à autonomia e realização pessoal; aquele constitui obstáculos para o desenvolvimento profissional docente, convergindo para a própria prática, o que potencializa o cultivo de pragmatismo, da reprodução conservadora e da aceitação acrítica da cultura social dominante.

A existência de objetivos comuns é condição *sine qua non* para que o trabalho colaborativo seja bem sucedido sem, no entanto, desconsiderar o objetivo individual de cada participante, levando em conta sua função profissional, personalidade, projetos que, de alguma forma, reforçam seu envolvimento no projeto coletivo. Por isso, a importância do planejamento (Marx, 1890/1980, XVI: 374) que estabelece tomada de decisões conjuntas, principalmente nos momentos de crise; o diálogo, que sugere reciprocidade entre os participantes, para compreender os significados e problemas enfrentados por cada um; a mutualidade na relação entre os participantes, de modo que todos tenham um papel reconhecido e possam beneficiar-se mutuamente com sua realização (Fullan & Hargreaves, 2000).

Obviamente, o trabalho no LDA com os GA passou por todas essas etapas em seus diferentes contextos. A idéia em desenvolver um trabalho conjunto, universidade e escola, uniram os participantes de ambas as comunidades, definindo papéis e responsabilidades, tomada de decisões, troca de saberes relacionados ao conteúdo ensinado, compartilhar de recursos e opiniões, entre outros, o que ressaltou os aspectos essenciais da colaboração.

Vygotsky (1934/2001) também acentua a importância da colaboração no processo de constituição e do aprendizado humano que, em sua concepção, pressupõe uma natureza social. Um dos pilares do pensamento vygotskiano reside na idéia de que as funções mentais superiores são construídas sócio historicamente por meio da linguagem. Os significados são produzidos e apropriados no processo interativo, na “*cooperação entre consciências*” (Vygotsky, 1934/2004a: 189).

Sua tese, amplamente conhecida, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), explica que a pessoa devidamente orientada e “*em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha*” (Vygotsky, 1934/2001: 328). A colaboração entre parceiros pode, então, provocar o aprendiz a solucionar situações problemas, que vão além de suas possibilidades imediatas, além de promover a autonomia do sujeito.

Nesse enfoque, Magalhães (2009) discute que as ações dos indivíduos são motivadas e produzidas a partir das ações dos outros, pois todos estão, de forma colaborativa, na negociação para a produção de novos significados. Atento novamente para a citação vygotskiana “*cooperação entre consciências*” (1934/2004a: 189) que sublinha a ação do outro na ação do “eu”, de forma implícita enfatiza o compartilhar.

Nesse encontro entre consciências, a ZPD permite, como indica Holzman (2004), uma percepção de si e o vir-a-ser. Seguindo a trilha espinosana, o desejo de devir evolui por meio do encontro com outros indivíduos, ou seja, na interação, nas ações recíprocas. Como já foi visto em capítulo anterior, a colaboração intensifica o *conatus* individual de cada participante no GA que, de forma dialética, fortalece o *conatus* do grupo (Spinoza, 1677/2003).

A citação vygotkiana “*cooperação entre consciências*”, mencionada anteriormente, remete à discussão bakhtiniana sobre a atividade mental do sujeito (atividade mental do eu e do nós) e reitera, neste debate, a importância da colaboração entre indivíduos para a sua formação. Para Bakhtin (1995: 115), não há atos isolados na consciência; a consciência é sempre co-consciência, é sempre engendrada pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social: “*quanto mais organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e mais complexo será o seu mundo interior*”. Dito de outra forma, a consciência do sujeito se faz nas relações que os homens estabelecem entre si, na dimensão coletiva.

Como já discutido, a “*cooperação entre consciências*” na produção de significados compartilhados, a partir da socialização dos sentidos, estão na base da CC (Liberali, 2006a,b), visto que a atividade criativa é dependente das relações sociais. As experiências relatadas, descritas, compartilhadas servem de base para a formação de elementos essenciais à atividade criativa de cada um. No contexto escolar, essa idéia é muito fértil, os sentidos produzidos pelos GA podem reafirmar os significados compartilhados, mas também podem produzir novos e diferentes sentidos que, posteriormente, serão compartilhados em outras atividades.

O pensamento criativo, afirma Liberali (2008) advém, dialeticamente, entre as categorias gerais da cultura e das experiências materiais e emocionais do sujeito. Vale lembrar que a criatividade advém da relação dialética objetividade-subjetividade, à medida que possibilita aos participantes da interação produzir constantemente novos sentidos em uma dada atividade. Os sujeitos se relacionam com a objetividade, a partir dos seus sentidos que podem configurar este ‘novo’. O percurso da mudança e da criação depende da relação dialética.

A socialização dos sentidos pressupõe *otvetstvennost* (responsabilidade, Sobral, 2005), ou seja, responsabilidade e compromisso ético dos participantes que, na concepção bakhtiniana, segundo Clark e Holquist (1984/1998), significa a ação de responder às necessidades do mundo, sendo realizada por meio das atividades em que os sujeitos se engajam. O conhecimento, então, é produzido a partir da rede de atividades encadeadas, pela tensão do encontro entre o “eu” e o “outro” por meio da linguagem.

No viés metodológico, o significado da colaboração como paradigma de pesquisa na área educacional, tem sido discutido por Magalhães (2001, 2002, 2004) fundamentada por vários autores entre eles, Cole e Knowles (1993), Bray, Lee, Smith e Yorks (2000). Em síntese, para essa pesquisadora, as transformações pessoais, organizacionais e sociais são pressupostos basilares desse paradigma. Magalhães defende que diferentes formas de aprender sejam acessíveis a todos os envolvidos na pesquisa, com voz e vez, desde o diagnóstico inicial da investigação.

Dessa maneira, cada participante pode contribuir com o seu conhecimento e suas possibilidades, sem elitismo, hierarquia e comportamento forjado. Portanto, Magalhães vê na colaboração um espaço de co-construção de conhecimento. Essa pesquisadora sublinha, também, a importância de reflexão e ação e conseqüente auto-compreensão dos discursos da sala de aula, que permitem responder questões que lhes são pertinentes.

A constituição do trabalho com os GA, no LDA, esteve centrada na colaboração espontânea, entendida como não obrigatória, voluntária, sem imposição administrativa (Hargreaves, 1998). Todos os envolvidos eram voluntários e mesmo as escolas pertencentes à DE Carapicuíba não foram obrigadas a integrarem o Projeto. A liderança não esteve centrada apenas em uma pessoa, mas partilhada no grupo. Ainda, houve uma diferenciação de papéis entre os pesquisadores, que facilitou a divisão e realização de diversas tarefas, sem causar desconforto a este ou àquele participante.

Esses aspectos da colaboração remetem para a constituição das Comunidades de Prática (CPs) discutidas por Lave & Wenger (1991). Em linhas gerais, as CPs surgem das relações entre pessoas que partilham um objetivo comum por algo, aprofundam e compartilham seus conhecimentos e experiência em determinada área, de modo a aperfeiçoar suas capacidades. Nos estudos das CPs, os autores assinalam que os participantes recém incluídos têm uma “participação periférica” no grupo que, gradualmente, se torna crescente ou “legítima”, assumindo papel mais central na comunidade.

A posição periférica, sem conotação negativa, é essencial, pois permite ao participante observar e inserir-se na prática dos participantes mais experientes. Esse também foi um aspecto verificado entre os pesquisadores no LDA. Liberali (2008) observou que ao serem atribuídas maiores responsabilidades aos pesquisadores iniciantes, houve um maior empenho e buscas criativas para solucionar questões consideradas problemáticas no programa.

O movimento de entrada e saída de alguns pesquisadores, a troca do quadro diretivo-docente das escolas, decorrente das remoções para outras unidades escola-

res, colocaram muitos participantes do LDA nessas condições das quais falam Lave & Wenger (1991). No entanto, o trabalho compartilhado no GP LACE, em todos os seus projetos, faz com que todos tenham sua parcela de responsabilidade; tarefas simples aos poucos são substituídas por aquelas mais complexas e mais exigentes. Como consta no excerto abaixo, os mais novos observam para depois se situarem:

*“Acabei de entrar no curso e não sei bem ainda como funcionam as coisas, por isso não sei ainda os impactos que ele vem causando em minha prática docente. Mas estou de olhos bem abertos, pois o curso me interessou bastante” (Relatório avaliativo de uma professora integrante no GA em 2006).*

O recorte ilustra a impressão de uma professora recém chegada ao GA sobre a influência das oficinas de formação em sua prática. O movimento – periferia/centro – promove a vivência ainda que temporária, com vários professores e pesquisadores e, também, é um convite à reflexão, pois busca a aprendizagem, o crescimento, o desenvolvimento no e com o grupo. Esse caminho, periferia-centro, a meu ver, só é satisfatório quando existe o desenvolvimento da mutualidade entre os partícipes para que ocorra o sentimento de pertencer àquele grupo.

Embora atraente, o trabalho colaborativo envolve algumas dificuldades, justamente, por conta de seu caráter dinâmico, mutável e imprevisível, cujo rumo, por vezes, necessita ser reajustado. Os participantes num projeto colaborativo, segundo Boavida e Ponte (2002), devem saber gerir as diferenças, principalmente, no que concerne ao método de trabalho que requer disciplina no cumprimento das tarefas de acordo com os objetivos e necessidades comuns.

Esse é um dado que pode ser explicado a partir da dimensão histórica da atividade, das tensões estruturais geradas e/ou vividas, dos múltiplos pontos de vistas inerentes em um sistema de atividade, que são fundamentais para o desenvolvimento e a transformação expansiva da prática num movimento coletivo (Engeström, 1999).

O trabalho colaborativo realizado com os GA, enfocando a leitura em diversas áreas, trouxe uma possibilidade de gerar novos saberes para ambas as comunidades, universidade e escola, e, porque não dizer, uma possibilidade de transformação, pelo menos daquela circundante. Para Freire (1996/2006: 76,77) *“ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”*. E essa é a postura dos pesquisadores do GP LACE que, freqüentemente, questiona suas ações, mostrando a seus integrantes a impossibilidade de estudar ou de pesquisar sem compromisso algum com o outro.

Essa postura é utópica para alguns, panfletária para outros, mas condizente com o papel da LA, que visa à transformação aplicada nas condições sociais, a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos lingüísticos que compõem as ações humanas, com vistas na transformação social (Bygate, 2004; Pennycook, 1998, 2004; Moita Lopes, 2003, 2006).

Como bem ilustra Freire (1996/2006), o conhecimento sobre terremotos desenvolveu uma engenharia que possibilitasse ao homem sobreviver tamanha catástrofe. Não é possível eliminá-los, mas diminuir os danos causados. Então, como estudantes, pesquisadores não-ingênuos que somos, não podemos apenas constatar um fato e por ele passar inerte, mas agir e intervir neles, por meio de ações político-pedagógicas, movendo-nos pela curiosidade para gerar e renovar saberes.

## SÍNTESE DO CAPÍTULO

*“Tem horas que a gente se pergunta por que é que não se junta tudo numa coisa só?!” (O Teatro Mágico – só para raros)*

Iniciei o capítulo trazendo o refrão de uma canção que, a meu ver, de maneira simples, remete algumas questões teóricas abordadas neste debate: pensar a totalidade. As palavras do “Teatro Mágico” se direcionam, também, ao que fala Robbins (2005a,b) sobre a necessidade de pensar o todo num arcabouço teórico unificado, uma “zona de fusão” de aspectos teóricos para que ocorra desenvolvimento e transformação. Robbins lembra que Vygotsky “metodólogo” focou a dialética (a ‘parte’) como o motor que provoca transformações ao longo da história e, ao mesmo tempo, não perdeu de vista o “todo” espinosano, que lhe permitiu operar com um arcabouço holístico somado ao pensamento dialético.

E na busca dessa compreensão, aqui na tese, discorri sobre a perspectiva filosófica dialético-marxista e a espinosana. Embora distintas, ambas são constantes nesta investigação e sustentam em vários pontos o *frame* teórico por nós, do GP LACE, utilizados. De certa maneira, é um exercício teórico-prático que o grupo busca articular em suas pesquisas, quando se pensa na transformação da totalidade.

Nessa perspectiva, trouxe os fundamentos da TASHC que recupera as concepções marxistas da atividade e entende as relações sociais interligadas às forças produtivas que transformam o meio externo e que, dialeticamente, transforma cada um dos sujeitos envolvidos na interação. No LDA, essas interações centralizaram a formação de GA, o que significa interagir com múltiplas vozes, estabelecida pelas relações dialógicas.

O capítulo incluiu a concepção de linguagem discutida pelo Círculo de Bakhtin, cujo viés está vinculado com a totalidade e com os sujeitos nela inseridos. A percepção dialógica de linguagem, tanto no LDA, como nos demais projetos desenvolvidos pelo GP LACE, dimensiona a prática do fazer em sala de aula, pois implica ações partilhadas, valorização da produção do conhecimento em colaboração, aqui, visto em cadeia.

Nessa ótica, apresentei o conceito de Cadeia Criativa (Liberali, 2006a,b) que, em seu bojo, recupera as questões teóricas da TASHC, a visão de totalidade monista espinosana e dialético-marxista para entender a produção de significados compartilhados a partir dos sentidos socializados nas interações discursivas. Neste estudo, teve o LDA como contexto principal, a partir da organização de professores em grupos de apoio. No próximo capítulo, o leitor poderá ter uma visão detalhada sobre os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

**O MOVIMENTO DO SIGNIFICADO  
DE GRUPO DE APOIO  
NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADES  
NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ**

## **Os CAMINHOS DA PESQUISA**



**CAPÍTULO 3**

### 3. Os CAMINHOS DA PESQUISA

*“(...) dois indivíduos inteiramente da mesma natureza se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um dele tomado separadamente” (Spinoza, 1677/2003: 303).*



o descobrir a Ética espinosana nas minhas leituras acadêmicas – diria, ainda tateando – me deparei com o excerto supracitado e logo dividi com minha orientadora, também apaixonada por Spinoza! A citação está em consonância com os princípios do trabalho colaborativo; aqui, especificamente na metodologia Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2002, 2004, 2006b,c, 2009, Magalhães & Fidalgo, 2007). Neste capítulo, o leitor fará comigo o percurso da realização deste estudo.

Primeiramente, esclareço o que é uma Pesquisa Crítica de Colaboração e como ela aconteceu no projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA). Por ter sido um projeto amplo, explico os seus vários contextos, ilustrando com quadros que trazem, resumidamente, suas produções, agendas, planos de ação, entre outros. Apresento, logo em seguida, a descrição dos participantes deste projeto em quadros ilustrativos e, posteriormente, destaco aqueles focais e os Grupos de Apoio (GA) das escolas investigadas. Informo, então, como procedi na coleta/produção e organização dos dados. Essas informações também estão distribuídas em quadros para melhor visualização e compreensão do que foi feito no processo.

Sigo, agora, pela trilha dos procedimentos de análise e interpretação dos resultados, me valendo de categorias lingüístico-discursivas e de interpretação para discutir os resultados do estudo. Depois disso, mostro ao leitor as várias etapas em que este trabalho foi avaliado e, por fim, as questões éticas subjacentes a esta pesquisa. No próximo item, apresento um desenho da pesquisa, onde mostro, de forma resumida, as etapas realizadas nesta pesquisa.

## DESENHO DA PESQUISA

Pesquisa Crítica Colaborativa				
Macro Contexto: Programa Ação Cidadã				
Contexto desta Pesquisa: Leitura nas Diferentes Áreas				
Subcontextos				
Lael/Puc	DE	HTPC	AVA – Plataforma Teleduc	
Participantes: Grupos de Apoio + Pesquisadores do LDA + Equipe de Supervisores + equipe colegiado de cada uma das escolas				
Perguntas de pesquisa	Enfoque teórico	Instrumento para discussão	Participantes	Procedimentos de análise/discussão de dados
Qual o significado de GA no PAC?	A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; O GA e seu histórico na pesquisa (Daniels e colaboradores); A gênese e a constituição dos GA no LDA; A colaboração no contexto LDA.	Questionários avaliativos em 2005 e 2006.	11 Grupos de Apoio das escolas inseridas no LDA no questionário 2005; 09 professores de várias disciplinas no questionário de 2006.	Grau de implicação (implicado e autônomo); Modalização (valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico); organização seqüencial.
Como foi produzido o significado do conceito GA na Cadeia Criativa?	A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; A totalidade no viés espinosano e na ótica marxista embaixadores da Cadeia Criativa de Atividades.	Oficinas de formação aos GA na DE; Reuniões diretas das equipes do LDA e DE; Reuniões de planejamento/orientação aos GA; Relatos pós-reunião; Workshop nos HTPCs; Excertos de artigos.	Equipe de pesquisadores do PAC e de supervisores da DE; Professores componentes do GA em apresentação nos workshops	Grau de implicação (implicado e autônomo); Modalização (valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico); organização seqüencial.

Quadro 08: desenho da pesquisa

### 3.1 A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ: LEITURA NAS DIFERENTES ÁREAS (PAC: LDA)

O trabalho aqui desenvolvido, como já mencionado, tem como contexto o projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA) que, por sua vez, está inserido no PAC e, como tal, comunga com o referencial teórico-metodológico do Programa mor: a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2002, 2004, 2006 b,c, 2009, Magalhães & Fidalgo, 2007). Dito de outra forma, o PAC está alicerçado no paradigma crítico-intervencionista e tem na colaboração seu método de trabalho. Mas, o que se entende por pesquisa colaborativa? E o que significa criticidade nesse contexto? Para melhor compreensão do Programa como um todo, bem como desta investigação, faz-se necessário explicar, em síntese, esses dois conceitos.

A inserção de um trabalho científico em um dado paradigma significa dizer que o pesquisador comunga com as orientações, pressupostos e métodos estabelecidos por uma comunidade científica de tal forma que proporciona referenciais que permitem observar, explicar, compreender um determinado problema, de modo a alcançar o objetivo da investigação. Um paradigma científico entra em crise quando surgem problemas que não conseguem ser respondidos diante dos pressupostos e métodos adotados.

De maneira geral, no paradigma crítico existe um interesse específico pelo conhecimento que explicita os aspectos de dominação de grupos ou indivíduos sobre outros. Tem na ideologia fonte para compreender o real de cada indivíduo, a descoberta de seus interesses, gerando, assim, condições de exercício de criticidade e de poder transformador de vida humana e de justiça social. O interessante nesse paradigma é a busca pela relação dialética entre teoria-prática, como método para entender os fenômenos estudados nas relações sociais, sendo esse o aspecto que diferencia o paradigma crítico dos outros paradigmas de investigação<sup>13</sup>.

Quando se pensa na pesquisa científica, o paradigma crítico ganha força nos anos oitenta o qual, além de compreender, visa também à transformação da realidade por meio da reflexão teórica e prática, elemento fundamental para a produção do conhecimento. A investigação parte das reais necessidades de um dado contexto e, nesse movimento de compreensão, o pesquisador identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Implícito está nesse paradigma a inexistência de verdades

---

13 Na atualidade, defende-se a existência de três grandes paradigmas na investigação educativa: (1) positivista, próprio das ciências naturais e exatas, cujo objetivo é explicar, controlar, prever a formulação de leis gerais; a natureza da realidade é única, fragmentada, tangível e simplificadora; há primazia de métodos quantitativos e verificação de hipóteses; (2) interpretativo, baseia-se na ciência hermenêutica e objetiva compreender e interpretar a realidade, entendida como múltipla, intangível e holística; os valores do investigador exercem influência no processo, na seleção do problema, na teoria e nos métodos de análise; (3) crítico (em discussão no corpo do trabalho).

absolutas e generalizações, uma vez que as verdades são construídas no diálogo, em um dado contexto sócio historicamente situado.

No paradigma crítico, as análises são contextualizadas, indutivas, qualitativas e valorizam a importância dos processos sociais coletivos. A ciência tem por objetivo contribuir para transformar a realidade e a investigação abre uma possibilidade de os indivíduos analisarem essa mesma realidade por meio da reflexão teoria e prática (Freitas, 2007). A dinâmica ação-reflexão exige outros olhares, outras perspectivas, possibilitando a conscientização e a obtenção do resultado desejado nas ações propostas diante de uma problemática.

Com relação à investigação colaborativa, Fidalgo (2006), citando Bray, Smith & Yorks (2000), coloca que é um dos métodos de pesquisa participativa que tem na ação o seu alicerce. Surge como forma de desenvolver práticas e adquirir novos conhecimentos e, dentre seus princípios, requer participação ativa dos envolvidos no contexto do trabalho, partindo de suas próprias experiências. Magalhães (2009) ressalta que na pesquisa, a colaboração e o questionamento crítico não devem ser sectados; a ausência deste coloca em relevo somente a interação; por sua vez, o foco no questionamento sem o processo colaborativo, tende à imposição de poder, autoritarismo, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento e desenvolvimento.

Essa pesquisadora sublinha, ainda, a idéia de co-autoria e de co-construção entre pesquisadores e participantes no processo de produção e transformação do conhecimento. Esse processo, lembra Liberali (2008), revela a essência da colaboração, em que posiciona o pesquisador com um aprendiz durante o processo, além de que retoma a perspectiva vygotskiana do método instrumento-e-resultado (1934/2000a).

Para Magalhães (2002, 2004, 2006b,c, 2009), a colaboração não deve ser vista como simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, representações e valores, muito pelo contrário. Envolve tensões e contradições (Engeström, 1999), as quais geram conflito, questionamento, que são essenciais para desencadear a reflexão crítica e possíveis transformações na prática. Para lidar com os conflitos, explica Magalhães (2009), torna-se fundamental organizar uma linguagem estruturada pela argumentação.

Tendo em vista as idéias indicadas por Magalhães e, ainda, levando em conta o dialogismo bakhtiniano, atento para a relevância do conceito de exotopia na colaboração. O desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior possibilita o encontro com o “outro”, permitindo que se veja desse “outro” algo que o sujeito próprio nunca pode ver (Bakhtin, 1975/1998).

Esses diversos olhares, face a um mesmo evento, traduzem o delineamento de quadros interpretativos mais abrangentes de uma realidade, o que pode evitar conclusões

unilaterais na leitura dos dados. Entendo que é nesse jogo dialógico que pesquisador e participantes constroem uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado.

Em consonância com o paradigma crítico, Liberali (1999, 2002, 2008) discute que uma proposta emancipatória de pesquisa, realizada por meio de um trabalho colaborativo, passa pelos interesses dos pesquisadores que, além de entender e interpretar os problemas detectados coloca em relevo a relação dialética teoria-prática. Para Liberali (2008), esse é um dado extremamente importante na pesquisa, pois torna possível a superação de posturas dogmáticas e autoritárias, práticas comuns em contextos de investigação.

Partindo do pressuposto que toda a prática pedagógica implica, necessariamente, em uma intencionalidade, já que é uma ação política, essa pesquisadora enfatiza a necessidade de posturas políticas de abertura, que deve considerar quais projetos desenvolver e como envolver os praticantes no exercício da pesquisa. Reitera, portanto, uma metodologia de base colaborativa, com vistas na transformação no contexto para participante e pesquisador.

Como já fiz menção, essa referência paradigmática sustenta os pilares da colaboração e tem orientado, de maneira geral, os projetos do GP LACE. Diante do exposto, retomo os questionamentos iniciais – “o que é pesquisa colaborativa?” “e o que significa ser crítico nesse contexto?” –, para justificar o porquê da PCCol como aporte teórico-metodológico nas várias temáticas investigativas que se desenvolvem no GP LACE. Valendo-me das palavras de Magalhães (2009: 55):

*“A pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentido-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados”.*

Essa intervenção com vistas na transformação do contexto, da qual fala Magalhães, no LDA acontece, em princípio, a partir da auscultação das vivências dos professores e especialistas diante de um problema detectado. Longe de soluções prescritivas prontas para servirem a este ou àquele grupo, os pesquisadores buscam, em conjunto, pesquisador-participante, propostas, ações adequadas para o objeto de pesquisa em foco. Neste estudo, as ações, as propostas, os debates que permitem a reconstrução da prática aconteceram no LDA, um dos contextos do PAC, assunto desenvolvido na próxima seção.

### 3.2. A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO NO PROJETO LEITURA NAS DIFERENTES ÁREAS (PCCOL: LDA)

Na introdução deste trabalho senti necessidade de situar ao meu leitor todas as instâncias em que configuram este estudo, justamente porque ele acontece em um programa de extensão desenvolvido pelo GP LACE, o PAC que, tem em seu bojo, várias frentes temáticas, entre elas o projeto LDA. Considero o PAC como macro contexto de pesquisa, porém não o principal.

O LDA, lócus que delimita este estudo, foi o lugar onde ocorreu a primeira experiência com os GA. Nesta investigação, tenho como base os dois primeiros anos de sua existência, 2005 e 2006, considerada fase I do projeto. Como já fiz menção, a fase II inclui a produção escrita e o projeto intitula-se Leitura e Escrita em Diferentes Áreas (LEDA), que vem acontecendo em alguns contextos escolares.

Em síntese, o LDA tinha como cerne a formação de GA (Daniels & colaboradores, 1998/2004), para atuarem de forma autônoma, como suporte para o desenvolvimento com a leitura em diferentes áreas, pautada por uma perspectiva crítica. Em 2006, além do que já vinha sendo desenvolvido, a equipe de pesquisadores sentiu a necessidade de ampliar a postura de colaboração entre seus partícipes. A proposta incluiu o agir cidadão nas atividades desenvolvidas pelos GA. O grupo compreende a cidadania como atitude desejável, (Kymlicka, 1998), ou seja, aquela que não está ligada somente a direitos e deveres, mas a construção desses aspectos de forma interdependente.

O enfoque metodológico permitiu a elaboração de um plano de ação que pudesse trabalhar com a situação requisitada pela DE: um melhor desempenho na avaliação do SARESP em suas escolas e, concomitantemente, o desenvolvimento de ações concretas pautadas na cidadania. Segundo Lessa, Liberali e Fidalgo (2006), o plano de ação do LDA abrangeu as seguintes ações em 2005:

- Reuniões mensais ou convocação extraordinária na PUC para discussão do Projeto – avaliação das atividades desenvolvidas e planejamento de novas ações;
- Reuniões com a Divisão Regional para a discussão do trabalho em desenvolvimento e re-planejamento com supervisores e ATP;;
- Reuniões dos supervisores e ATPs com os professores nas escolas;
- Palestras, oficinas e atividades de intercâmbio entre escolas, para o trabalho com temas de interesse das mesmas;
- Sessões Reflexivas sobre aulas dadas nas escolas;
- Encontros mensais com as escolas para discussão de temas específicos de suas realidades diárias (HTPCs);
- Encontros com membros das Associações de Bairro para discussão das principais necessidades da comunidade;

- Formação de Grupos de Apoio aos Professores (Teachers' Support Team - TST) para estimular a autonomia das escolas;
- Apresentações do Projeto em eventos de cunho científico;
- Publicação de artigos científicos e do relatório final do trabalho.

Lessa, Liberali e Fidalgo (2006: 94)

Quadro 09: Plano de Ação do LDA 2005

A proposta do LDA para 2006 seguiu o enfoque do ano anterior, na construção e autonomia dos GA para o trabalho em suas escolas, no entanto, com algumas alterações em seu plano de ação, como especificado abaixo:

- Três reuniões com os supervisores no âmbito DE, para que eles pudessem organizar e acompanhar o trabalho com os GA;
- Seis oficinas apenas com os GA atuantes no ano anterior, que tinham seus supervisores envolvidos no projeto, com a finalidade de retomar e discutir as unidades de ensino planejadas em 2005;
- O evento Agir Cidadão nos 60 anos da PUC-SP;
- Apresentações do Projeto em eventos de cunho científico;
- Publicação de artigos científicos e do relatório final do trabalho

Quadro 10: Plano de Ação do LDA 2006 (informações retiradas do artigo "PAC ao longo dos anos", Liberali, 2009).

Retomando o que Magalhães (2002, 2004, 2009) salienta como co-autoria e co-construção entre participantes e pesquisadores no processo de produção de conhecimento, no LDA estes atuaram para a formação contínua, visando à transformação da prática daqueles envolvidos no projeto. Por sua vez, os professores participantes trouxeram respostas para, nós, pesquisadores que, a partir de um movimento dialógico-dialético, possibilitou a reflexão teoria-prática, enriquecendo o fazer pedagógico em ambas as comunidades, incidindo de maneira positiva na produção de conhecimento. É o que Magalhães & Fidalgo (2009: 56), sinalizam ao dizer que a colaboração "*permite a todos a aprendizagem-desenvolvimento, isto, é, um contexto de empoderamento*".

Esse "contexto de empoderamento" resultou na publicação de um livro<sup>14</sup> composto por vários artigos sobre o Programa, expondo pontos de vista de supervisores, professores participantes, pesquisadores e alunos-pesquisadores: "*Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*", organizado por Fidalgo e Liberali em 2006. Além disso, houve a participação efetiva da comunidade escolar nos vários eventos acadêmicos, promovidos pelo GP LACE e pela Instituição PUC-SP, o que ratifica compromisso dos envolvidos e aponta o método colaborativo como caminho profícuo para realizar pesquisas em contextos escolares.

14 Este livro consta nas referências bibliográficas deste trabalho: "*Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*", organizado por Fidalgo e Liberali (2006).

Magalhães (2009) salienta que na colaboração existe variação nos modos e níveis de participação dos envolvidos que *“nem sempre participam de todos os momentos da condução da pesquisa”*, por motivos outros. Minha participação no LDA ocorreu por volta de maio de 2005, momento em que a equipe já firmava compromisso com a DE Carapicuíba. O trabalho nesse período foi intenso e pouco a pouco fui me inteirando de algumas tarefas a mim incumbidas no grupo de pesquisa.

Particpei de algumas reuniões de planejamento no âmbito PUC, na confecção de material didático para as reuniões na DE (textos, slides, entre outros); no âmbito DE, na montagem de agendas para atendimento dos GA e acompanhamento da preparação dos *workshops* de algumas escolas. Nessa etapa, os GA já tinham textos selecionados e algumas atividades propostas para compor o seu material didático. As discussões giravam em torno das competências e habilidades necessárias na produção de textos.

Como abordado em artigos (Hawi, Schettini & Fuga, 2006) e Liberali (2008), entendendo que para alguns pesquisadores juniores, no caso Hawi e Schettini e para mim, a tarefa de conduzir uma oficina e reuniões de planejamento só foi consolidada devido à ausência das coordenadoras do Projeto, em virtude de congresso internacional. Como consta: *“para muitos de nós da equipe essa situação também trazia grandes novidades e provocava conflitos e incertezas (...) principalmente quando nos vimos sem a presença ‘física’ de nossos coordenadores”*. Essa situação tornou essas pesquisadores mais responsáveis por algumas atividades e mais engajadas em intervenções posteriores (Liberali, 2008).

Minha função, naquele momento, como a de outros colegas pesquisadores, centrava-se em responder as dúvidas teóricas dos GA. As respostas expandiam-se em outros questionamentos e, por vezes, redirecionavam a elaboração da unidade em que estavam trabalhando. Como afirma Magalhães (2004: 76), a colaboração, também, implica em *“expandir, recolocar o que foi posto em negociação (...) implica conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes”*.

Por incompatibilidade de meu horário de trabalho docente na universidade (período matutino e noturno), a distância entre as duas cidades (Mogi das Cruzes e Carapicuíba) não permitiram o acompanhamento nas apresentações dos GA nas respectivas escolas em que participei das orientações. A observação aconteceu de forma indireta, por meio das gravações em vídeo a mim repassadas para futuras análises e posicionamentos dos demais colegas pesquisadores.

Acredito que minha ação colaborativa com o LDA ficou mais centrada nas discussões teóricas do grupo que resultaram em artigos publicados internacionalmente, em co-autoria com minha orientadora, o que também tornou possível repensar as propos-

tas dos projetos vigentes no GP. Conto, ainda, as várias participações em bancas de exame de qualificação de alguns professores integrantes do GA que passaram pelo curso de mestrado.

Os caminhos metodológicos do LDA demandaram diferentes espaços físicos para que o trabalho pudesse ser realizado; espaços esses que também estiveram interligados – do âmbito LAEL ao âmbito DE Carapicuíba – não havendo possibilidade de falar apenas em um deles, já que o LDA era pensado em cada parte, para se constituir LDA. Assim, no próximo item apresento ao meu leitor os vários contextos que configuraram o LDA em sua primeira fase.

### 3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE PESQUISA NO PROJETO LEITURA NAS DIFERENTES ÁREAS (LDA)

Ao pensar na constituição dos GA na Cadeia Criativa de Atividades (CC) (Liberali, 2006 a,b), não há como falar em apenas um contexto no LDA, mas em contextos. Então, semelhantemente à Fidalgo (2006), cuja pesquisa não ficou restrita apenas a escolas de uma mesma Diretoria Regional, faço uso do termo “contextos” para indicar os vários âmbitos em que os dados foram coletados e/ou gerados para discussão. Entre eles, destaco:

#### 3.3.1 Âmbito LAEL-PUC

Reuniões mensais ou convocação extraordinária com pesquisadores seniores e juniores, com o objetivo de avaliar e planejar e redefinir as ações a serem realizadas pelo grupo de pesquisadores no âmbito DE ou nas HTPCs nas unidades escolares;

#### 3.3.2. Âmbito DE Carapicuíba

Reuniões e oficinas mensais ou convocação extraordinária com todos os pesquisadores, supervisores e professores participantes do GA, com o objetivo de orientar a elaboração de material didático a ser utilizado nas HTPCs nas respectivas escolas. Em 2005 foram realizados nove encontros que caracterizaram o trabalho de formação com os GA, cujos objetivos estão abaixo relacionados.

Reuniões/ Oficinas	Data	Objetivo/conteúdo
1	08/04/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da equipe PUC: trabalho com foco na linguagem – área de atuação Lingüística Aplicada;</li> <li>• Apresentação dos objetivos do LDA: formar grupos de apoio para atuarem de forma autônoma, como suporte para o desenvolvimento do trabalho com a leitura nas diversas áreas; desenvolver a possibilidade de leitura de gêneros nas diversas disciplinas; debater sobre grupo de apoio, gêneros, competências e habilidades; vivenciar a unidade didática com gênero textual narrativo.</li> </ul>
2	03/06/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior;</li> <li>• Preencher quadro com competências: situação da ação, organização textual, principais aspectos lingüísticos;</li> <li>• Elaboração de atividades para as disciplinas com diversos textos narrativos escolhidos pela equipe PUC.</li> </ul>
3	24/06/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior e discussão sobre as atividades elaboradas;</li> <li>• Vivência de unidade didática com texto informativo.</li> </ul>
4	08/07/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior, atividades elaboradas e revisadas para envio Ambiente Virtual de Aprendizagem;</li> <li>• Trabalho com o quadro sobre competências e habilidades para produção e compreensão de textos informativos com textos escolhidos pelos professores;</li> <li>• Elaboração de unidade didática com texto informativo.</li> </ul>

5	12/08/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior, quadros de competências e habilidades e as unidades didáticas elaboradas;</li> <li>• Apresentação das unidades elaboradas aos demais professores;</li> <li>• Criar base para o trabalho com o grupo de apoio.</li> </ul>
6	09/09/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior, discussão sobre as unidades desenvolvidas pelos grupos com textos informativos;</li> <li>• Vivência de unidade didática elaborada com HQ com o uso de computador;</li> <li>• Discussão sobre técnicas de apresentação para professores das escolas do grupo de apoio. Essa oficina foi conduzida no antigo CEFAM, atual Escola Prof. William Rodrigues Rebuá na sala de informática.</li> </ul>
7	19/10/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão das dinâmicas de 1 a 4 da tarefa Energizando com texto HQ;</li> <li>• Discussão das competências e habilidades em HQ e dinâmicas de 5 a 8;</li> <li>• Início da preparação das tarefas dos grupos com HQs referentes às diferentes áreas.</li> </ul>
8	11/11/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das HQs escolhidas pelos grupos utilizando quadro de competências e habilidades;</li> <li>• Planejamento de tarefas utilizando HQs a serem realizadas em sala de aula.</li> </ul>
9	09/12/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos grupos das análises e das unidades elaboradas;</li> <li>• Discussão sobre importância de vivenciar experiências de troca com outras escolas e Dês;</li> <li>• Retomada dos objetivos propostos no início do projeto;</li> <li>• Avaliação pelos professores do trabalho desenvolvido.</li> </ul>

Quadro 11: reuniões/oficinas no contexto DE 2005. Informações elaboradas por Fuji (2008).

Ainda no âmbito DE, 43 escolas estiveram freqüente nas oficinas de formação realizadas em 2005, como indica o quadro abaixo:

<b>ESCOLAS EM 2005</b>
<p>EE Adalberto Mecca Sampaio; EE Amos Meucci; EE Ana Rodrigues de Liso; EE Ana Macieira de Oliveira; EE Gov. André F. Montoro; EE Antonieta Di Lascio Ozeki; EE Pe. Antonio de O. Godinho; EE Ary Bouzan; EE Prof. Batista Cepelos; EE Dr. Benedito Tucunduva; EE Prof. Carlos Dias de Sant' Anna; EE Cícero Barcala Junior; EE Dep. Dagoberto Salles Filho; EE Dep. Derville Allegretti; EE Prof<sup>a</sup> Diva C. Barra; EE Des. Edgard de M. Bittencourt; EE Te. Ernesto C. Souza; EE Prof<sup>a</sup> Erotides Aparecida O. Da Silva; EE Fernando Nobre; EE Prof<sup>a</sup>. Hadla Feres; EE Idomineu Caldeira; EE Prof. José Maria P. Ferreira; EE Kenkiti Simomoto; EE Prof. Luiz Pereira Sobrinho; EE Prof. Manoel C. Santos; EE D. Maria Alice C. Mesquita; EE Maria de Lourdes Teixeira; EE Prof. Natalino Fidêncio; EE Prof<sup>a</sup>. Odette Algodoal Lanzara; EE Prof. Oscar Graciano; EE Sup. Paulo Idevar Ferrarezi; EE Prof. Pedro Casemiro Leite; EE Pequeno Cotelengo de Dom Orione; EE Prof<sup>a</sup>. Regina Antunes; EE Republica do Peru; EE Amos Meucci; EE Jornalista. Roberto Corte Real; EE Dep. Salomão Jorge; EE Sidronia Nunes Pires; EE Toufic Joulian; EE V. Dirce II; EE V. São Joaquim II; EE Vinícius de Moraes.</p>

Quadro 12: escolas que freqüentaram as oficinas promovidas pelo LDA no contexto DE 2005.

Dessas 43 escolas, 21 unidades escolares tiveram acompanhamento da equipe de pesquisadores do LDA. Esse número é justificado pela adesão dos respectivos supervisores de ensino ao projeto. A equipe de pesquisadores não poderia entrar nas escolas e desenvolver o trabalho, via GA, sem a presença dos supervisores nas HTPCs.

O quadro abaixo indica as escolas que formam acompanhadas pelas duas equipes no desenvolvimento do trabalho.

<b>Escolas orientadas por ambas as equipes no trabalho com os GA em 2005</b>	
EE Adalberto Mecca Sampaio; EE Amós Meucci; EE Antonieta Di Lascio Ozeki; EE Ary Bouzan; EE Dr. Benedito de Lima Tucunduva; EE Cícero Barcala Junior; EE Prof <sup>a</sup> . Diva da Cunha Barra; EE Te Ernesto Caetano de Souza; EE Tenente Fernando Nobre; EE Idomineu Antunes Caldeira; EE Kenkiti Simomoto; EE Prof. Natalino Fidêncio; EE Prof <sup>a</sup> . Odette Algodal Lanzara; EE Prof. Oscar Graciano; EE Supervisor Paulo Idevar Ferrarezi; EE Jornalista Roberto Corte Real; EE Deputado Salomão Jorge; EE Sidronia Nunes Pires; EE Vila Dirce II; EE Vila São Joaquim II; EE Vinícius de Moraes.	

Quadro 13: escolas orientadas pelas equipes de pesquisadores e supervisores em 2005.

Os dados mostram que o trabalho desenvolvido em 2005 alcançou muitas escolas, o que significa parceria e envolvimento sólido da DE Carapicuíba. O efetivo desenvolvimento do LDA aconteceria no ano seguinte que, além de trabalhar a autonomia dos GA, incluiu o tópico agir cidadão. No ano de 2006 aconteceram oficinas de formação, reuniões de orientação/planejamento aos GA para apresentação do trabalho em workshops e o evento que marcou a publicação do livro “Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva”. O quadro abaixo ilustra de forma resumida essas ocorrências:

Reuniões/ Oficinas	Data	Objetivo/conteúdo
1	07/04/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da equipe PUC: trabalho com foco na linguagem – área de atuação Lingüística Aplicada</li> <li>• Apresentação dos objetivos do LDA;</li> <li>• Retomada do conteúdo discutido nas reuniões do ano anterior;</li> <li>• Apresentação de duas unidades didáticas: (1) Leitura do(s) texto(s) selecionados como pertencentes a determinado gênero; (2) Discussão sobre seu conteúdo com a tabela: discussão sobre situação de ação, forma de organização textual e principais aspectos lingüísticos do gênero.</li> <li>• Discussão sobre a realização de outra unidade didática a partir da leitura de uma outra HQ “Chico Bento”.</li> </ul>
2	24/05/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evento: Programa Ação Cidadã nos 60 anos da PUC: Atividades em Transformação para a Inclusão de Todos!</li> </ul>
3	30/06/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior;</li> <li>• Breve comentário sobre o Congresso realizado na Finlândia e a possibilidade de visita de alguns pesquisadores estrangeiros;</li> <li>• Avaliação de unidade: Energizando (questão do agir cidadão);</li> <li>• Apresentação e Avaliação em grupos das unidades didáticas sobre a HQ “Chico Bento”</li> <li>• Breve apresentação de unidades com base nas habilidades a serem desenvolvidas com HQ e com objetivo de agir cidadão;</li> <li>• Escolha de unidade a ser trabalhada em HPTC;</li> <li>• Discussão sobre propostas de trabalho para o segundo semestre;</li> </ul> <p>Confirmação de reuniões de planejamento dos dias 11 e 18 de agosto; horários das HTPC em setembro: escolas e equipes; agendamento de datas do trabalho com a comunidade.</p>

4	04/08/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada de algumas questões que haviam sido abordadas no encontro anterior;</li> <li>• Trabalho em grupos com as unidades escolhidas para a oficina (incluir a ação social);</li> <li>• Discussão sobre a proposta de trabalho na comunidade;</li> <li>• Apresentação da proposta em transparência (retroprojeto);</li> <li>• Discussão da programação para o semestre: planejamento das apresentações nas HTPCs e nos eventos “Agir Cidadão”, lançamento do livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva”; palestra com Prof. Dr. Harry Daniels da <i>Bath University</i> e apresentação em comunicação coordenada na PUC;</li> <li>• Relatório de cada participante sobre o significado do projeto em suas práticas.</li> </ul>
5	11/08/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior;</li> <li>• Orientação para a realização dos pôsteres que foram apresentados nos eventos de 01/09/2006 e 25/10/2006;</li> <li>• Orientação para as apresentações nas reuniões de HTPC.</li> </ul>
6	18/08/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da oficina anterior;</li> <li>• Orientação para a realização dos pôsteres que foram apresentados nos eventos de 01/09/2006 e 25/10/2006;</li> <li>• Orientação para 4 ou 5 GA as apresentações nas reuniões de HTPC.</li> </ul>
7	01/09/2006	<p>Período da manhã:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evento: lançamento do livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva”;</li> <li>• Várias apresentações sobre o projeto LDA;</li> </ul> <p>Período da Tarde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Várias apresentações sobre os trabalhos realizados nas escolas que fazem parte do projeto</li> </ul>
8	06/10/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarização com Ambiente Virtual de aprendizagem;</li> <li>• Discussão e orientação sobre apresentação oral de trabalhos em eventos.</li> </ul>
9	01/12/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada dos objetivos propostos no início do projeto;</li> <li>• Relatos do evento “Agir Cidadão” nas escolas;</li> <li>• Avaliação pelos professores do trabalho desenvolvido.</li> </ul>
10	15/12/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evento de encerramento com apresentações dos trabalhos desenvolvidos; Discussão sobre propostas de trabalho para o ano de 2007.</li> </ul>

Quadro 14: reuniões no contexto DE 2006 (Fonte: anotações de campo de Fuji, 2008 e material de trabalho Liberali).

Como já mencionado, as 21 escolas que, no ano anterior, tiveram acompanhamento dos supervisores e pesquisadores continuaram no LDA. A equipe de pesquisadores não poderia prosseguir o projeto nas escolas sem a presença dos supervisores. Dessa forma, a equipe LDA se organizou para continuar orientando os GA no âmbito DE, com vistas na elaboração dos workshops, que aconteceriam no âmbito HTPC em suas escolas no segundo semestre de 2006, como indica o quadro da próxima página:

### Escolas participantes do LDA em 2006

EE Adalberto Mecca Sampaio; EE Amós Meucci; EE Antonieta Di Lascio Ozeki; EE Ary Bouzan; EE Dr. Benedito de Lima Tucunduva; EE Cícero Barcala Junior; EE Profª. Diva da Cunha Barra; EE Te Ernesto Caetano de Souza; EE Fernando Nobre; EE Idomineu Antunes Caldeira; EE Kenkiti Simomoto; EE Prof. Natalino Fidêncio; EE Profª. Odette Algodoal Lanzara; EE Prof. Oscar Graciano; EE Sup. Paulo Idevar Ferrarezi; EE Jornalista Roberto Corte Real; EE Dep. Salomão Jorge; EE Sidronia Nunes Pires; EE Vila Dirce II; EE Vila São Joaquim II; EE Vinícius de Moraes.

Quadro 15: escolas participantes do LDA em 2006.

### 3.3.3. Âmbito HTPCs nas unidades escolares:

Momento em que os GA tiveram oportunidade de apresentar formalmente o LDA à escola, bem como expor o material didático produzido ao longo dos encontros nas oficinas em que freqüentaram. O quadro 15 supramencionado retoma as escolas em que as HTPCs aconteceram.

### 3.3.4. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Esse contexto virtual também configurou o LDA. Por meio do Teleduc, plataforma ou software livre, esse ambiente virtual foi planejado para que os materiais usados nas oficinas presenciais pudessem ser disponibilizados e acessados pelos participantes. Esse instrumento também ampliou, virtualmente, os encontros e orientações dos GA na elaboração dos *workshops*.

O LDA teve na colaboração um novo modo de intervir na prática, ou seja, de fazer pesquisa “com” pessoas, em lugar de “sobre” pessoas, conferindo aos participantes um papel ativo na produção de conhecimento. Destaco, também, a colaboração entre os pesquisadores nos contextos supramencionados, nos momentos de discussão teórica junto ao grupo e nas eventuais ausências de um ou outro pesquisador. Todos, e aqui me incluo, buscaram criar contextos que propiciaram momentos para contribuir na construção de posturas críticas com os participantes.

A seguir, apresento os protagonistas do LDA em 2005 e 2006 que, nesse período, participaram de maneira efetiva, geraram dados que, hoje, são analisados e discutidos por vários pesquisadores do grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento e para a produção de conhecimento.

### 3.4. EQUIPE DE PESQUISADORES E SUPERVISORES PARTICIPANTES DO PROJETO LEITURA NAS DIFERENTES ÁREAS (LDA) EM 2005 E 2006

O LDA em 2005 contou com uma equipe de pesquisadores do GP LACE, incluindo professores doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, alunos de iniciação científica e professores colaboradores. No âmbito DE, integrou a equipe de supervisores. O fluxo de entrada e saída dos participantes é comum no quadro da pesquisa colaborativa, por conta da agenda e disponibilidade de seus participantes e nem sempre os envolvidos participam de todos os momentos da condução da pesquisa (Magalhães, 2009). Os quadros mostram os participantes em 2005 e as alterações ocorridas em 2006 (Fidalgo e Liberali, 2006).

2005 Equipe PUC: Coordenadores do Projeto	2006 Equipe PUC: Coordenadores do Projeto
Prof <sup>ª</sup> .Dr <sup>ª</sup> . Maria Cecília Camargo Magalhães Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Fernanda Coelho Liberali Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Ângela Brambilla Cavenaghi T Lessa	Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Maria Cecília Camargo Magalhães Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Fernanda Coelho Liberali

Quadro 16: Coordenadores do LDA.

2005 Equipe DE Supervisores Carapicuíba	2006 Equipe DE Supervisores Carapicuíba
Prof <sup>ª</sup> . Denise Pinto Prof <sup>ª</sup> . Márcia Brandão Santos Prof <sup>ª</sup> . Marilu Beani, Prof <sup>ª</sup> . Vanderlice Cardana	Prof <sup>ª</sup> . Denise Pinto Prof <sup>ª</sup> . Márcia Brandão Santos Prof <sup>ª</sup> . Marilu Beani, Prof <sup>ª</sup> . Vanderlice Cardana

Quadro 17: Equipe de Supervisores no LDA.

2005 Pesquisadores Doutores	2006 Pesquisadores Doutores
Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Alzira Shimoura Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Livia Motta Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Mona Hawi	Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Alzira Shimoura Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Mona Hawi Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Rosemary Schettini

Quadro 18: Pesquisadores doutores no LDA.

2005 Pesquisadores Doutorandos	2006 Pesquisadores doutorandos
Prof <sup>ª</sup> . Ms. Rosemary Schettini Prof <sup>ª</sup> . Ms. Sirlene Abrahão Prof <sup>ª</sup> . Ms. Sueli Fidalgo Prof <sup>ª</sup> . Ms. Valdite Pereira Fuga	Prof <sup>ª</sup> . Ms. Valdite Pereira Fuga

Quadro 19: Pesquisadores doutorandos no LDA.

2005 Pesquisadores Mestres	2006 Pesquisadores Mestres
Prof <sup>ª</sup> . Ms. Mônica Lemos Prof. Ms. Geraldo Barbosa	Prof <sup>ª</sup> . Ms. Mônica Lemos Prof. Ms. Geraldo Barbosa

Quadro 20: Pesquisadores Mestres no LDA.

2005 Pesquisadores Mestrandos	2006 Pesquisadores Mestrandos
Prof <sup>ª</sup> . Marianka Gonçalves Prof <sup>ª</sup> . Nalini Arruda	Prof. Ediney Gusmão Jr. Prof <sup>ª</sup> . Mariluce dos Anjos Prof <sup>ª</sup> . Carmen Souto Prof <sup>ª</sup> . Sonia Fuji

Quadro 21: Pesquisadores mestrandos no LDA.

2005 Alunos de Iniciação Científica	2006 Alunos de Iniciação Científica
Digiane Lemos Leandro Pires Leia da Silva Leila da Silva Maria Juliana Camargo Marina Olivetti Silvana Oliveira	Digiane Lemos Edna Lemos Gabriela Santos Maria Juliana Camargo Silvana Oliveira Viviane Klein Alves

Quadro 22: Alunos de iniciação científica no LDA.

2005 Pesquisadores Colaboradores	2006 Pesquisadores Colaboradores
Prof <sup>ª</sup> . Ms. Fernanda Cardoso Prof. Dr. Harry Daniels Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Telma Gimenez	Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Elaine Mateus Prof <sup>ª</sup> . Ms. Fernanda Cardoso Prof. Dr <sup>ª</sup> . Harry Daniels Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Lívia Motta Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Maria Cristina Damianovic Prof <sup>ª</sup> . Rosa Brozon

Quadro 23: Professores Colaboradores no LDA.

### 3.4.1. Pesquisadores focais do LDA

Como consta nos quadros supramencionados, muitos pesquisadores marcaram presença no LDA. No entanto, na discussão dos resultados analiso o discurso dos pesquisadores abaixo relacionados. Os professores abaixo relacionados autorizaram sua identificação.

**Alzira Shimoura:** doutora e mestre em LA pelo LAEL – PUC-SP é professora de inglês há 22 anos em escolas de línguas e universidades. Atualmente ministra aulas na graduação da Fecap-SP e em programas de extensão em cursos para formação de educadores, projeto político pedagógico, teorias de ensino-aprendizagem, o papel do coordenador e elaboração de material didático no COGEAE, PUC-SP. Participa de dois grupos de pesquisa na PUC-SP na área de formação de educadores com foco na leitura e escrita em diferentes áreas, usando o gênero como instrumento. No momento, seu foco é a educação infantil em algumas creches municipais da cidade de São Paulo, onde desenvolve um trabalho com a leitura de livros infantis e a elaboração de atividades sociais para o ensino-aprendizagem das crianças, tendo como foco o brincar das crianças como pano de fundo.

**Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa:** atualmente é professora titular da PUC-SP e vice-diretora do Centro de Ciências Humanas da mesma universidade. É mestre e doutora em LA pelo LAEL PUC-SP, com estágio na Universidade de Liverpool e pós-doutorado em Estudos Lingüísticos no IEL, UNICAMP. Possui experiência na área de Lingüística, com ênfase em LA, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, gênero, pedagogia crítica, ensino-aprendizagem e inclusão lingüística - área do grupo de pesquisa do qual é líder. Desenvolve pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Participou da coordenação do LDA em 2005 e 2006, atuando, ainda, como pesquisadora formadora.

**Fernanda Liberali:** atualmente é assistente doutor da PUC-SP. É mestre e doutora em LA pelo LAEL PUC-SP. Possui experiência na área de LA com ênfase em formação crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de coordenadores e de professores, argumentação, leitura nas diferentes áreas do saber, educação bilíngüe, reflexão crítica e teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Coordenou o projeto LDA em Carapicuíba, atuando, igualmente, como pesquisadora formadora. Possui bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 2 com o Projeto *“Argumentos na produção criativa de significados em contextos escolares de formação de educadores”*.

**Maria Cecília Camargo Magalhães:** atualmente é professora titular do Departamento de Lingüística e PPG no LAEL, PUC-SP. É mestre em LA pelo LAEL – PUC-SP e doutora pelo College of Education - Virginia Polytechnic Institute and State University em Currículo e Instrução com foco na leitura e em formação contínua de professores. Possui experiência na área de Lingüística, com ênfase em LA, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, leitura e escrita em diferentes áreas, formação contínua de professores colaborativos e críticos, metodologia de pesquisa em LA com foco na Pesquisa Crítica de Colaboração e no quadro teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e na concepção enunciativa de linguagem (Volochinov e Bakhtin). Coordenou o projeto LDA em Carapicuíba, atuando, igualmente, como pesquisadora formadora. Possui bolsa de produtividade em pesquisa do CNPQ, nível 1 D, com o Projeto *“A Colaboração na Formação de Profissionais Reflexivos e Críticos: Pesquisa e Extensão”*.

**Mona Mohamad Hawi:** doutora e mestre em LA pelo LAEL – PUC-SP, é professora no Departamento de Letras Orientais (FFLCH) na Universidade de São Paulo – USP em língua árabe clássica e popular. Possui experiência no ensino de língua materna (português) e língua árabe, atuando nos seguintes temas: formação de professores, metodologias de pesquisa e análise, atividade de ensino e reflexão crítica, concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem. Atuou como pesquisadora colaboradora externa no projeto LDA e atua no Aprender Brincando (AB), ambos ligados ao PAC; no

primeiro, com a formação de Grupos de Apoio e no segundo, com a construção do Projeto Político Pedagógico e o conceito do brincar.

**Rosemary Hohlenwerger Schettini:** é mestre em Psicologia Clínica pela PUC – RJ e doutora em LA pelo LAEL – PUC-SP. Atualmente é diretora do ULS-Idiomas – Instituto de Línguas Estrangeiras, onde ministra cursos de aperfeiçoamento e de formação de professores de línguas. Dedicar-se à pesquisa nas seguintes áreas: formação de professores, leitura nas diferentes áreas e teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Atuou como pesquisadora externa no projeto LDA e, no momento, faz parte do Projeto LEDA pertencente ao PAC. Cursa o pós-doutorado na Universidade de São Paulo – USP e tem como proposta a análise e elaboração de material didático, com base teórica da Análise Dialógica do Discurso, especialmente, a Teoria Enunciativa de Bakhtin e de seu Círculo.

### **Eu, pesquisadora**

*Minha trajetória acadêmica iniciou-se em 1979 quando ingressei no curso de licenciatura e bacharelado em Matemática na Universidade de Mogi das Cruzes na mesma cidade. Em 1982, iniciei um curso de pós-graduação no Instituto Tecnológico Aeronáutico (ITA) em São José dos Campos – SP, porém não concluído. Concomitantemente, estudei inglês e em 1988 atuava em institutos de idiomas; também, lecionava matemática na rede estadual. Resolvi, em 1995, cursar Letras na mesma universidade. Concluí em 1998 e, no ano seguinte, iniciei o curso de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como aluna especial. Nesse mesmo ano fui contratada para atuar como professora auxiliar de Inglês Instrumental na UMC.*

*Em 2001, iniciei o mestrado na área de Educação e Linguagem no LAEL, PUC-SP. Fui orientada por Fernanda Liberali, cuja dissertação defendida em julho de 2003 – “Eu não sabia... – um estudo sobre a tomada de consciência”, discutiu as produções textuais de uma professora-aluna, que havia freqüentado o curso “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”<sup>15</sup>.*

*Em 2004, ingressei como titular de cargo em língua inglesa na rede oficial de ensino e, naquele âmbito, tive maior contato com as questões de formação docente. Nos vários cursos e reuniões de capacitação em que freqüentava, incomodava-me muito o modo como os dirigentes tratavam conceitos e diretrizes disciplinares. Na verdade, o que havia era a reprodução inadequada de conceitos e, mesmo nas demandas rotineiras, as informações desencontradas acabavam por gerar ações indevidas, comprometendo o trabalho pedagógico. Daí veio a idéia de desenvolver um projeto de formação*

15 Este curso está inserido no programa “Formação contínua do Professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática”, de iniciativa do Programa de Pós-Graduação LAEL, que visa à formação contínua do educador de língua inglesa da rede oficial de ensino.

no âmbito DE, tendo como público os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs), pois, em tese, esses profissionais estariam mais próximos à comunidade docente.

A meu ver, minha condição de titular de cargo, poderia me valer uma bolsa de estudos, concedida pela Secretaria de Educação de São Paulo e, possivelmente, atuação no espaço físico DE com os ATPs. Acreditava, também, que minha experiência docente superior, poderia ser de grande valia no desenvolvimento de algum trabalho em âmbito DE. Todavia, esses aspectos foram decisivos para que não permitissem um pesquisador externo no âmbito para realizar qualquer tipo de investigação. A entrada de um pesquisador na DE poderia gerar certo desconforto aos possíveis participantes.

Em junho de 2005, por motivo particular, pedi exoneração do cargo, permanecendo somente com as aulas na universidade. Em conversa com minha orientadora, percebi que poderia atuar, de forma colaborativa, no trabalho de formação docente e com os colegas que já atuavam em Carapicuíba. Em meados de maio desse mesmo ano, comecei a freqüentar as reuniões do PAC. No entanto, como colocam Lave e Wenger (1991) em seus estudos em comunidade de prática, minha participação era periférica. A periferia, segundo esses teóricos, proporciona uma aproximação à plena participação na atividade em andamento.

Embora nossos orientadores se posicionassem na retaguarda, nos direcionando para atuar com os GA, para mim e para muitos colegas pesquisadores, era uma situação nova, diferente da situação da sala de aula na universidade. Observei colegas atuando nos GA, o modo de questionar ou fazer uma sugestão; afinal, o LDA era novidade para ambas as comunidades e muitas dúvidas surgiam, ali, no momento das orientações. Na ausência dos nossos pares “mais experientes”, tínhamos a “nossa colinha”, que incluía rotinas, instrumentos, modos de fazer, ações que poderiam ser aplicados em uma dada situação.

Interessante salientar que, atuando com os GA, voltei a lidar com preparação de material didático, porém, a partir de outra perspectiva – a orientação. Esse lugar me permitiu rever conceitos e refleti-los na e sobre a ação, o diálogo profissional com colegas de pesquisa sobre maneiras de aprimoramento e o eterno aprender a trabalhar em conjunto. Além disso, essa perspectiva redefiniu, também, minha postura e minha fala em sala de aula, o modo como questiono meus alunos e, obviamente, na elaboração do meu próprio material para as aulas de português e inglês instrumental, na universidade em que atuo desde 1999.

Devido ao meu horário de trabalho não pude acompanhar as apresentações dos GA em suas escolas nas HTPCs, o que deixou uma lacuna por não poder observar e participar do trabalho final. No segundo semestre de 2006, meu horário acadêmico na universidade, somado à distância entre as duas regiões – Mogi da Cruzes/ Carapicuíba

–, restringiu ainda mais minhas saídas para o contexto de pesquisa, o que impediu o exercício com os GA. Mesmo com essas restrições, pude colaborar com o GP trazendo minhas discussões e pontos de vista nesse trajeto que ainda é novo para o grupo.

Alguns eventos do LDA, gravados em áudio e vídeo, que compõem o banco de dados do PAC, foram a mim repassados para continuar o trabalho analítico da pesquisa. Neste estudo, a tarefa envolveu procedimentos organizacionais, escolhas de registros que permitiram discutir e responder as perguntas direcionadoras da investigação.

### 3.4.2. Escolas participantes dos Grupos de Apoio

Embora tenha obtido a aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, em 15/12/2008, registrada sob o protocolo nº. 334/2008, a partir deste momento, as escolas serão identificadas pelas segundas letras do alfabeto que seguem seu nome, por exemplo: uma unidade escolar cujo nome seja EE **Armando Gomes** (nome fictício) será identificada pelas letras minúsculas “ee” e pelas maiúsculas BH; assim, a referida escola será identificada como “ee BH”. Por sua vez, os nomes dos professores participantes dos GA também serão substituídos. Assim, contribuiram como participantes os GA das seguintes escolas:

12 escolas e seus respectivos GA
ee <b>BH</b> , ee <b>BN</b> ; ee <b>BM</b> ; ee <b>BC</b> ; ee <b>DC</b> ; ee <b>GO</b> ; ee <b>LT</b> ; ee <b>PB</b> ; ee <b>SD</b> ; ee <b>TL</b> ; ee <b>UF</b> ; ee <b>XE</b>

Quadro 24: escolas focais participantes da pesquisa.

Além dos GA, em 2006, alguns professores se identificaram em questionário avaliativo enviados por meio do AVA Teleduc; alguns professores enviaram respostas individuais, outros, em grupo. Diante das respostas iguais, optei na seleção e na identificação de apenas um participante do grupo; alguns professores não responderam ao questionário. Sendo assim, considero apenas as respostas de alguns docentes abaixo. Informo, ainda, que alguns desses professores também marcaram presença no *workshop* nas sessões de HTPC, no evento PAC no Tuca e na DE. São eles:

Professores Participantes Identificados ao longo da pesquisa	Disciplina lecionada
1. Cristina	Matemática e Ciências
2. Simone	Português e Inglês
3. Laís	Ciências e Biologia
4. Roseli (questionário + workshop)	Matemática
5. Ana Maria (questionário + workshop)	Matemática
6. Vanessa	Educação Física
7. Maria	Matemática e Física
8. Edna	Português e Inglês
9. Guilherme	Matemática
10. Mirela (workshop)	Português e Inglês
11. Tamires (workshop)	Biologia
12. Elza (evento PAC)	Coordenadora Pedagógica
13. Edson (evento PAC)	Português
14. Diva	História

Quadro 25: professores participantes identificados ao longo da pesquisa.

Justifico minha opção por esses participantes porque trouxeram respostas significativas para que eu procedesse à discussão. Devido ao fluxo de professores nos anos em que a pesquisa foi realizada, por motivo de afastamentos, licenças, remoção, entre outros, não foi possível centralizar o professor participante; mas o GA. Para melhor visualização, apresento na próxima página, o quadro resumo dos participantes focais desta pesquisa:

7 pesquisadores LDA	12 escolas e seus respectivos GA	Professores Participantes identificados ao longo da pesquisa
Alzira Shimoura Ângela Lessa Fernanda Liberali Maria Cecília M Magalhães Mona Hawi Rosemary Schettini Valdete Pereira Fuga	ee <b>BH</b> , ee <b>BN</b> ; ee <b>BM</b> ; ee <b>BC</b> ; ee <b>DC</b> ; ee <b>GO</b> ; ee <b>LT</b> ; ee <b>PB</b> ; ee <b>SD</b> ; ee <b>TL</b> ; ee <b>UF</b> ; ee <b>XE</b> .	1. Ana Maria 2. Cristina 3. Diva 4. Edna 5. Edson 6. Elza 7. Guilherme 8. Laís 9. Maria 10. Mirela 11. Roseli 12. Simone 13. Vanessa 14. Diva

Quadro 26: resumo dos participantes focais do LDA

Os quadros desta seção podem mostrar a dimensão do LDA e o quão vasto e rico foi a produção e coleta de dados nesse período. A seguir, explano sobre os procedimentos de coleta e organização dos dados neste trabalho.

### 3.5. PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO, COLETA, ORGANIZAÇÃO E ARMAZENAMENTO DE DADOS

Os procedimentos de coleta, produção, organização e armazenamento de dados seguem os princípios e determinações do Comitê de Ética da PUC-SP. O leitor possivelmente estranhe sobre a diferença ou nuances dos termos usados no subtítulo. Refiro-me à coleta, pois utilizo o banco de dados do LDA para proceder à pesquisa. A pertinência desse banco é fundamental para os pesquisadores do grupo, porque possibilita a seleção de registros naquilo que lhe é útil na investigação.

O sintagma “produção de dados” está relacionado à produção de conhecimento científico na acepção marxista, desvinculado da idéia taylorista de mercantilização. O termo pode ser visto sob a perspectiva do paradigma crítico, como já fiz menção, que está relacionado à compreensão, transformação da realidade por meio da reflexão teoria e prática; ainda, pelo viés bakhtiano de linguagem, ao dizer que o ser humano e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento.

O *corpus* utilizado foi produzido por meio de gravações em áudio e vídeo de reuniões na DE ou no âmbito PUC, nas oficinas realizadas na DE, nas HTPCs realizadas nas escolas. Além disso, os relatos dos pesquisadores ao término dos eventos, os questionários avaliativos dos participantes, as conversas virtuais no âmbito virtual de aprendizagem e materiais produzidos pelos participantes compõem o *corpus* utilizados neste trabalho. Devido à riqueza e à enorme gama de registros produzidos nos vários contextos de pesquisa, selecionei alguns momentos que pudessem ilustrar e responder as perguntas deste estudo.

Nessa seleção, similarmente a Fidalgo (2006), distingo instrumentos primários e secundários: estes aparecem no corpo do texto, não são analisados linguisticamente, mas usados como ilustração ou para exemplificar o que está sendo discutido; aqueles compõem o final de cada capítulo, são discutidos a partir do elenco das categorias lingüísticas e interpretativas com a finalidade de responder as perguntas da pesquisa. O quadro da próxima página traz uma síntese dos instrumentos usados para a discussão:

Tipologia	Instrumentos	Local de coleta/ produção	Para quê?
Instrumentos Primários	2 questionários avaliativos.	DE Carapicuíba em 2005 e ambiente AVA – Teleduc em 2006.	Para responder a primeira pergunta da pesquisa: “Qual o significado da práxis do GA no PAC: LDA?”.
	1 relatório pós-reunião.	Notas tomadas na DE em 22/02/2005; elaboração do texto em local desconhecido.	Para responder a segunda pergunta: “Como foi produzido o significado no GA na Cadeia Criativa?” Consta nesse instrumento dados pertinentes que iluminam a produção de sentidos que, em cadeia criativa, constroem o significado do conceito GA.
	4 gravações de oficinas mensais para formação dos GA.	DE Carapicuíba em 03/06 e 08/07 de 2005; DE Carapicuíba em 30/06/06 (manhã e tarde).	Para responder a segunda pergunta: “Como foi produzido o significado no GA na Cadeia Criativa?” Consta nesse instrumento dados pertinentes que iluminam a produção de sentidos que, em cadeia criativa, constroem o significado do conceito GA.
	1 gravação de reunião dos pesquisadores LDA e equipe de supervisores.	DE Carapicuíba em 25/07/05.	Para responder a segunda pergunta: “Como foi produzido o significado no GA na Cadeia Criativa?” Consta nesse instrumento dados pertinentes que iluminam a produção de sentidos que, em cadeia criativa, constroem o significado do conceito GA.
	2 gravações de eventos: o PAC nos 60 anos da PUC em 24/05/06; lançamento do livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva” em 01/09/06.	TUCA na PUC-SP e demais dependências da Instituição (24/05/06); DE Carapicuíba (01/09/06)	Para responder a segunda pergunta: “Como foi produzido o significado no GA na Cadeia Criativa?” Consta nesse instrumento dados pertinentes que iluminam a produção de sentidos que, em cadeia criativa, constroem o significado do conceito GA.
	2 gravações de reuniões de planejamento/orientação aos GA para a elaboração de material didático e apresentação nas HTPCs.	DE Carapicuíba em 11/09/06 (manhã e tarde).	Para responder a segunda pergunta: “Como foi produzido o significado no GA na Cadeia Criativa?” Consta nesse instrumento dados pertinentes que iluminam a produção de sentidos que, em cadeia criativa, constroem o significado do conceito GA.
Instrumentos Primários	3 gravações de workshops de HTPCs.	ee BN em 08/09/06; ee BH em 13/09/06; ee BM em 26/09/06.	Para responder a segunda pergunta: “Como foi produzido o significado no GA na Cadeia Criativa?” Consta nesse instrumento dados pertinentes que iluminam a produção de sentidos que, em cadeia criativa, constroem o significado do conceito GA.
	1 excerto de artigo do livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva”.	Livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva”.	Para responder a segunda pergunta: “Como foi produzido o significado no GA na Cadeia Criativa?” Consta nesse instrumento dados pertinentes que iluminam a produção de sentidos que, em cadeia criativa, constroem o significado do conceito GA.

Instrumentos Secundários	1 relatório pós-reunião.	Notas tomadas na DE em 08/04/2005; elaboração do texto em local desconhecido.	Ilustrar a discussão no corpo do texto.
	1 sessão de bate-papo virtual (on line).	AVA - Teleduc em 11/10/05.	Ilustrar a discussão no corpo do texto.
	2 excertos de artigo do livro "Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva".	Livro "Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva".	Ilustrar a discussão no corpo do texto.
	4 respostas do questionário avaliativo.	DE Carapicuíba em 2006.	Ilustrar a discussão no corpo do texto.
	1 gravação de evento: lançamento do livro "Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva".	DE Carapicuíba em 2006 em 01/09/06.	Ilustrar a discussão no corpo do texto.

Quadro 27: geração de dados (instrumentos primários e secundários)

Os questionários avaliativos, aos quais fiz menção, foram entregues aos professores participantes dos GA ao término do trabalho desenvolvido, ambos elaborados pelas pesquisadoras Mona Hawi e Rosemary Schettini. Em 2005, os GA responderam o questionário em grupo e tiveram maior tempo para fazê-lo, cujas respostas se fizeram na escola. Esse questionário foi composto por seis questões abertas; o último item refere-se a comentários, como indicado na próxima página:

1. Como vocês definiriam o grupo de apoio?
2. O que vocês destacariam como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho de grupo de apoio na DE?
3. Na escola, como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?
4. Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alterações? Quais?
5. Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?
6. Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que se refere:
  - a. Ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio;
  - b. As implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho;
  - c. O que consideram positivo / negativo nessa experiência?

Sugestões

7. Outros comentários que julgarem necessários

Quadro 28: questionário avaliativo em 2005.

Já em 2006, o questionário foi destinado a cada componente do GA e respondido por meio da plataforma AVA – Teleduc. Esse foi um tipo de exercício, já que muitos professores não tinham muita intimidade com esse recurso. Esse modelo difere do

anterior; inclui o item “sobre você” e traz onze questionamentos avaliativos. Abaixo, as perguntas que lhes foram destinadas naquela ocasião:

Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica?
- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, que sugestões você apresenta?
2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?
3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões na DE?
4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?
5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?
6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?
7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?
8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?
  - 8.1. Equipe PUC:
  - 8.2. Supervisora:
9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?
10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:
11. Faça avaliação quanto: sua participação como parte integrante do GA em sua escola; os encontros na DE Carapicuíba; participação das supervisoras na escola.

Quadro 29: questionário avaliativo em 2006.

Esclarecidos os procedimentos de coleta e produção de dados, bem como sua organização, primários e secundários, apresento, a seguir, como será realizada a discussão dos resultados.

### 3.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Nesta seção informo ao meu leitor como procedi para discutir os dados deste trabalho. Primeiramente, discorro sobre a importância desta discussão na LA, já que a linguagem em uso se configura como seu objeto de investigação. Ao longo do texto, apresento ao leitor as categorias lingüístico-discursivas que serão utilizadas para responder as perguntas direcionadoras da pesquisa. Para melhor compreensão, faço uso de alguns excertos que ilustram essas categorias. Os recortes ilustrativos são retomados com maior rigor no capítulo seguinte, tendo como base o aporte teórico ligado com essas questões lingüístico-discursivas.

Nas ciências humanas, o ser humano e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento. Suas idéias, seus pontos de vista se concretizam por meio de textos e, ao mesmo tempo em que é produtor de seus textos, o ser humano é, também, por eles representado. Se não há texto, não há objeto de estudo e de pensamento (Bakhtin, 1992/2000). Amorim (2004:188), sustentada pelo aporte bakhtiniano, amplia que nas ciências humanas “o objeto de estudo torna-se sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que estuda”.

Os dados “falam”, ou seja, apontam o caminho para a compreensão do problema investigado e, por conseguinte, uma possibilidade de interferência e transformação na questão abordada. Para a LA, “ouvir os dados” requer, sobretudo, a criação de duas categorias: a lingüístico-discursiva e a interpretativa. Ao situar uma categoria lingüística, adentro novamente os aspectos teóricos bakhtinianos ao dizer que os recursos lingüísticos expressivos do sujeito são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua, organizados e concretizados por meio dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1992/2000).

A categoria interpretativa, por sua vez, retoma o aporte teórico que o pesquisador traz no corpo do trabalho, como parâmetro norteador para sua interpretação, o que manifesta a visão do mundo, os sentidos daquele que dialoga com a obra. Para Orlandi (2005: 19), “*não há sentido sem interpretação*”. Citando Pêcheux (1982), a autora (2005: 60) acentua que todo enunciado é “*lingüisticamente descritível, como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação*”. Dito de outro modo, todo enunciado pode tornar-se outro enunciado; esse outro é, justamente, o lugar da interpretação que sempre estará aberto.

Nessa trilha, Orlandi (2005: 52) é assertiva ao dizer que “*a compreensão deve preceder a interpretação*”. Em outras palavras, a pesquisadora salienta que o objetivo do analista do discurso reside na compreensão de como um texto produz sentidos. Essa compreensão é construída pelo pesquisador em seu campo disciplinar, ou seja, pela sua filiação, levando-se em conta a questão formulada de sua investigação, o material

coletado e/ou gerado/produzido, a montagem da análise orientada pela sua pergunta de pesquisa, com vistas em seu objetivo.

Portanto, o analista não interpreta o texto, mas os resultados de sua análise. Por isso, uma análise não pode se configurar como verdade absoluta, mas como um “*edifício móvel*”, cujo alicerce “*líquido*” não permite a solidificação do conhecimento erguido (Fabrício, 2006: 60). Na pesquisa é fundamental compreender que as verdades devem ser lidas como produções sociais que emergem do confronto entre distintas visões de mundo em uma dada situação historicamente situada, logo, aberto à alteridade (Bakhtin, 1992/2000). Só assim é possível contemplar o movimento contínuo e o desdobramento que a pesquisa confere.

Em sua proposta sobre o ensino de gramática a partir de produções textuais de alunos, Geraldi (2004) sugere que uma análise lingüística deve apoiar-se na capacidade humana de refletir, pensar sobre os fatos e fenômenos da linguagem. Refere-se a esse processo como uma atividade epilingüística, isto é, um exercício de reflexão sobre o texto lido e/ou escrito e das operações sobre ele, de modo a explorá-lo em suas múltiplas possibilidades de realização. Esse exercício reflexivo possibilita ao educando a operacionalização de conhecimentos implícitos que, posteriormente, vão unir-se ao seu repertório utilizado em suas produções.

Neste contexto de pesquisa, a pertinência desse conceito – atividade epilingüística – reside, exatamente, na reflexão sobre a produção textual do participante, o que vai de encontro com o pensamento de alguns colegas pesquisadores, ao entender que uma análise lingüística aprisiona os dados; muito pelo contrário. A reincidência de algum dado lingüístico traz pistas no modo como o participante concebe o mundo e a si mesmo.

A reflexão sobre a linguagem, no contexto da pesquisa, pode ser ampliada a partir do diálogo entre as categorias lingüístico-discursivas e interpretativas que torna possível, a meu ver, identificar problemas discursivos, conflitos comunicativos, entre outros; não com finalidade prescritiva, mas pensá-los, compreendê-los para contribuir no processo de “*invenção e de fabricação*” (Fabrício: 2006: 60) permanente do conhecimento.

Para Bakhtin (1992/ 2000: 356), “*todo o diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro*”, não no sentido literal aritmético, tampouco no sentido metafísico, mas em alguma instância de compreensão responsiva que pode estar situada em diversas direções; talvez um parceiro direto do diálogo da vida cotidiana, o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, o auditório diferenciado dos contemporâneos.

Diante dessa citação, saliento minha atitude responsiva, enquanto pesquisadora analista do discurso e, valendo-me da metáfora de Amorim (2004:188), coloco-me

como ouvinte desse “objeto falante”, textos produzidos pelos integrantes dos GA no LDA que, somado a outros textos, em outros momentos de produção possibilitam conhecer o trabalho com os GA. Nessa direção, busco em Bakhtin (1992/2000) as categorias fundantes sobre as condições de produção de um enunciado.

Para responder de modo responsivo ao que lhe é dito, três fatores indissociáveis devem ser levados em conta no enunciado, a saber: (1) o *querer dizer* ou o *intuito discursivo* do locutor, que estabelece a amplitude, as fronteiras do enunciado, ou seja, o objetivo da interação; (2) o *tratamento exaustivo do objeto de sentido*, definido por tema que, teoricamente é inesgotável. Tendo em vista os objetivos a se atingir, o tema fica circunscrito nos limites do querer dizer definido pelo autor do texto que, por fim, (3) se realiza na *escolha de um gênero textual* em uma dada esfera de comunicação verbal (Bakhtin, 1992/ 2000: 299/300/301).

Além do contexto de produção, valho-me das unidades dêiticas, por exemplo, pronomes pessoais de primeira e de segunda pessoas do singular e do plural que, no discurso dos participantes, permite verificar o grau de implicação dos interlocutores na construção do significado do GA no LDA. Saliento, também, a relevância dos dêiticos de lugar e tempo para melhor compreender a evolução do conceito de GA na CC de atividades (Liberali, 2006 a,b) e formas de trabalho no LDA. A relação entre o enunciador e a situação de produção de seu discurso pode acontecer de forma implicada ou autônoma.

Brevemente falando, a *implicação* prevê a interação constante e explícita entre os falantes, por exemplo, o discurso interativo que orienta o diálogo, cujos temas indiciados por elementos dêiticos são referenciados no momento da enunciação. Na *autonomia*, o discurso se distancia da situação presencial dos falantes, por exemplo, o discurso teórico que se caracteriza pelo presente genérico, ausência de dêiticos, posicionamento distanciado, pretensa objetividade e verdade das asserções (Bronckart & Machado, 2004).

Neste trabalho, essa relação torna-se importante, para situar o grau de engajamento do participante nas atividades desenvolvidas pelos GA. Abaixo apresento alguns exemplos desses aspectos nos discursos dos interlocutores.

Implicado	Autônomo
<p>“Um dos principais aspectos foi a capacidade de <u>percebermos</u> que a importância está no conjunto, na participação mútua” (Avaliação do GA da EE BN, 2005);</p> <p>“Então, por isso, como <u>falei</u> da última vez, e <u>tô</u> repetindo <u>hoje</u>, quem tá nesse grupo precisa tá muito afim” (Pesquisadora em oficina DE Carapuçu em 03/06/05).</p>	<p>“O grupo de apoio <u>se traduz</u> na rede de participantes do curso competência leitora que <u>se disponibilizam</u> a multiplicar reflexões” (Avaliação do GA da EE GO).</p> <p>“<u>Para se atingir</u> este macro objetivo, <u>almeja-se</u> formar professores em serviço <u>para que possam desenvolver</u> a capacidade leitora de diferentes gêneros nas diferentes disciplinas, bem como as habilidades necessárias para a compreensão e produção de cada gênero textual” (Texto de supervisores da DE constante no livro Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva).</p>

Quadro 30: exemplos de discurso implicado e autônomo

Segundo Bakhtin (1992/2000), a atitude responsiva do interlocutor pressupõe uma apreciação valorativa, norteadas por avaliações baseadas em critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos, entre outros, envolvendo elementos extraverbais fundamentais para a compreensão do discurso. Seguindo essa trajetória, abordo os mecanismos enunciativos discutido por Bronckart (1997/1999), entendidos como posicionamentos que trazem diversas avaliações como julgamentos, opiniões, sentimentos sobre o tema da interação e as várias instâncias que estão por trás dessas avaliações.

Entre esses mecanismos estão as *modalizações ou as relações predicativas*, que orientam o interlocutor na interpretação do tema da interação. Diante da complexidade já explorada e de difícil consenso entre vários autores, Bronckart & Machado (2004) optam pela distinção entre modalizações ou relações predicativas direta e indireta. A modalização direta converge para uma relação mais neutra ou assertiva entre sujeito e verbo.

No que concerne à neutralidade, Koch (2002) explica que não existem enunciados neutros. Tendo em vista os vários estudos realizados sobre a modalidade discursiva, Koch esclarece que considerando os verbos “crer” e “saber” como pressupostos das demais modalidades e, ainda, a aceitação de sua possível ocultação nos enunciados, essa neutralidade é inexistente sob o ponto de vista epistêmico (eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que o sujeito tem de um estado de coisas). Esse é um dado que fortalece a argumentatividade como uma característica inerente à linguagem humana.

Dessa forma, os enunciados podem ser lidos sob o modo da opinião (eu creio, portanto é possível), o qual remete ao discurso de tolerância; ou sob o modo do saber (eu sei, portanto é verdade), converge para um discurso autoritário, que entraria na categoria modalização direta. Nesta investigação, esse é um dado importante porque revela como as construções argumentativas estão sendo construídas no âmbito de formação DE e como elas reverberam no âmbito de formação HTPC.

Retomando a discussão, Bronckart & Machado (2004) situam a modalização indireta com o uso de metaverbos que são classificados em função de cinco valores: *deontico*, *epistêmico*, *pragmático*, *psicológico* e *apreciativo*. Os quadros abaixo definem cada um dos valores e ilustram com excertos das interações:

<b>Valor deontico</b> explicita os determinantes externos do agir (dever, ser preciso, entre outros).	<b>Valor epistêmico</b> explica o grau de verdade ou de certeza objetiva sobre o predicado (ser verdade, poder, entre outros).
<p>“E isso é <u>necessário</u> para o formador, porque muitas vezes vocês fazem um monte de curso aí, aprendem milhões de coisas (...)” (Pesquisadora em oficina DE Carapicuíba em 30/06/2006).</p> <p>“Eu tenho o HTPC porque <u>eu preciso dele</u>”. (Coordenadora Pedagógica em evento PAC em 01/09/06).</p>	<p>“Na verdade, o agir cidadão, o grupo de apoio vai nessa direção: que vocês viessem aqui e formassem na escola de vocês um grupo de apoio” (Pesquisadora em oficina DE Carapicuíba em 30/06/06)</p>

Quadro 31: exemplos de modalização com valor deontico e epistêmico.

<b>Valor Pragmático</b> explicita as intenções do enunciador (querer, tentar, buscar, procurar, entre outros).	<b>Valor Psicológico</b> explicita os recursos cognitivos do enunciador (crer, pensar, acreditar, considerar, entre outros).	<b>Valor Appreciativo</b> explicita a posição subjetiva do agente em relação ao predicado (gostar, apreciar, entre outros).
“Nós <u>não queremos</u> que vocês repassem. A gente <u>quer</u> que vocês formem (alteração de voz)” (Pesquisadora em oficina DE Carapicuíba em 30/06/05). “O que a gente <u>pretende</u> , a longo prazo, é que esses alunos desenvolvessem um trabalho na comunidade” (Pesquisadora em oficina DE Carapicuíba em 30/06/06)	“Então, <u>eu acho</u> que informalmente já tá difícil, imagine sozinhos”. (Supervisora em reunião DE em 25/07/05). “ <u>Eu não acho</u> que eles têm que fazer uma reprodução do trabalho que a gente fez com eles, porque não tem condições”. (Pesquisadora em oficina DE Carapicuíba em 25/07/05)	“Depois se o cara é de português, ele se sente, pelo menos, seguro com relação à língua” (Pesquisadora em oficina DE Carapicuíba em 25/07/05).

Quadro 32: exemplos de modalização com valor pragmático, psicológico e apreciativo.

Para Bronckart (1997/1999), a modalização pode ser reagrupada em quatro subconjuntos: (1) tempos verbais do modo condicional; (2) verbos auxiliares (ou meta verbos) de modo (crer, pensar, acreditar, gostar de, desejar, ser obrigado ao, entre outros); (3) advérbios e locuções adverbiais (certamente, provavelmente, evidentemente, entre outros); (4) orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva (é provável que, admite-se geralmente que, sem dúvida que, entre outros).

Como já fiz menção, os mecanismos enunciativos podem revelar as construções argumentativas no discurso dos participantes da pesquisa, quando em contexto de formação, podendo alcançar soluções conjuntas para as maiores dificuldades e entraves na questão de organização e direcionamento do trabalho, com vistas na produção do conhecimento.

Este quadro teórico metodológico se complementa com a noção de seqüencialidade, redefinida por Bronckart (1977/1999), a partir dos estudos de J.M. Adam (1992). As seqüências são convencionalizadas para a organização cognitivo-discursiva do texto e se concretizam em cinco tipos: seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais. Aqui, considerável espaço é dado às seqüências explicativas e argumentativas, pois são as que tiveram maior incidência na fala dos participantes.

Esse é um dado importante, quando se pensa na produção de um significado, no caso, do conceito de GA. As seqüências possibilitam acompanhar a força explicativa e argumentativa dos discursos dos pesquisadores e participantes do GA, nessa produção em cadeia. O quadro abaixo, elaborado por Liberali (1999), com base em Bronckart (1997/1999), ilustra, em síntese, os aspectos teóricos que abarcam a organização seqüencial.

<b>Seqüências</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Fases</b>
Descritiva	Fazer alguém compreender ou visualizar um objeto ou um conceito.	Tema; apresentação de características/propriedades; comparação com outros elementos ou situações.
Descritiva de ações	Fazer ver as ações desenvolvidas para se alcançar macro ações.	Contextualização; ações; avaliações.
Explicativa	Esclarecer uma dificuldade ou aspecto problemático	Apresentação do objeto, situação ou evento; problematização; resolução ou explicação; conclusão.

Argumentativa	Convencer ou persuadir	Definição de tese e ponto de vista; apoio argumentativo; contra-argumentos; conclusão ou negociação.
---------------	------------------------	--

Quadro 33: organização das seqüências elaborado por Liberali (1999), com base na proposta de Bronckart (1997/1999).

A título de exemplificação, os quadros da próxima página trazem as seqüências explicativas e argumentativas discutidas no trabalho:

Seqüência Explicativa	Fases
Explicativa, surge a partir de um objeto de discurso incontestável ou aquele que requer um desenvolvimento destinado a responder as contradições aparentes.	<p>(1) <b>A fase da constatação inicial</b> (introduz um acontecimento não contestável): montar um GA para trabalhar em sua respectiva área.          “A idéia é que a gente fizesse as reuniões nossas, montasse esse grupo mais dirigido, por trabalho com os GA, pra que eles possam montar a atividade que eles vão fazer lá”.</p> <p>(2) <b>A fase da fase problematização</b> (explicita uma questão da ordem do porque ou como): o trabalho realizado com os GA na DE é diferente do trabalho que os GA farão com seus colegas nas unidades escolares.          “Vamos supor que a Val vai ficar com a Meire. Então, a Val vem com a Meire pra trabalhar com esse grupo, planejar o que eles vão fazer, <u>porque</u> é diferente do que a gente tá fazendo aqui. Aqui, a gente tá preparando coisas, fazendo as atividades. Tem que ver como eles vão trabalhar lá com os professores das escolas”.</p> <p>(3) <b>A fase de resolução</b> (apresentação de informações suplementares capazes de responder as questões colocadas): trabalhar com leitura é novidade para professores que não sejam da área e por isso requer prática.          “Porque tudo é muita novidade pra eles. Daí tem que fazer o outro que é de outra área. Depois se o cara é de português, ele se sente, pelo menos, seguro com relação à língua. Agora se o cara não é, eu acho que, <u>eu não acho</u> que eles <u>têm que fazer uma reprodução do trabalho</u> que a gente fez com eles, porque não tem condições”</p> <p>(4) <b>A fase de conclusão-avaliação</b> que reformula e completa a constatação inicial: os participantes do GA devem trabalhar com o texto de sua respectiva área.          “O que eles poderiam fazer nas escolas é mostrar como trabalhar o texto na área que for mais segura pra eles, sei lá. Eu acho assim, vamos supor uma pessoa que seja de matemática. A pessoa vai ter que levar pra reunião um texto de matemática e trabalhar com o grupo aquele texto de matemática”.</p> <p>(Pesquisadora em oficina na DE Carapicuíba em 30/06/06)</p>

Quadro 34: exemplo de uma seqüência explicativa.

Seqüência Argumentativa	Fases
Argumentativa, cujo objetivo é convencer os GA que há necessidade de uma mudança de postura em suas unidades escolares no momento da formação, pois eles são formadores.	<p>(1) <b>A fase de premissas</b>, que se propõe uma constatação de partida: o GA é formador de professores.          “Vocês são formadores de professores nesse momento”</p> <p>(2) <b>A fase de apresentação de argumentos</b>: conhecimento teórico é necessário ao professor formador; na formação é fundamental que o professor assuma seu papel de professor-formador.          “Vocês têm que saber a teoria que está por trás”, “tem que saber o que é o quê, senão não consegue ajudar o colega”.</p> <p>(3) <b>A fase de apresentação de contra-argumentos</b>: a abordagem da formação docente difere das ações em sala de aula; o formador docente não deve ser visto como transmissor de conhecimento.          “Se vocês estivessem aqui só para usar com os alunos de vocês, bastaria saber que ali é uma pergunta, que vai levar ao gênero. Mas não é isso”.          “Eu posso dar uma excelente aula, mas eu tenho que saber o que eu estou fazendo”.</p> <p>(4) <b>A fase de conclusão</b>, que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos: o GA é formador.          “Vocês já têm tarimba para isso, vocês têm que sentir isso, que vocês são formadores”.</p> <p>(Pesquisadora em oficina na DE Carapicuíba em 30/06/06)</p>

Quadro 35: exemplo de uma seqüência argumentativa.

Vale lembrar que o objetivo desta pesquisa está centrado na constituição dos GA no projeto LDA, com enfoque no significado da práxis do GA, bem como na produção do significado do conceito de GA na Cadeia Criativa. Então, as categorias de interpretação estão centradas para o sentido e significado sobre a práxis do GA e a produção do conceito GA. A interlocução do aporte teórico neste estudo dará sustentação para que esse debate aconteça ligado, não perdendo de vista questões lingüístico-discursivas. O quadro abaixo apresenta um resumo sobre os procedimentos e organização para a discussão dos resultados.

Material coletado	Procedimentos de análise
2 questionários respondidos pelos professores participantes do GA.	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.
1 relatório pós-reunião.	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.
4 gravações de oficinas mensais para formação dos GA.	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.
1 gravação de reunião dos pesquisadores LDA e equipe de supervisores.	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.
2 gravações de eventos: o PAC nos 60 anos da PUC em 24/05/06; lançamento do livro "Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva" em 01/09/06.	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.
2 gravações de reuniões de planejamento/orientação aos GA para a elaboração de material didático e apresentação nas HTPCs	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.
3 gravações de workshops de HTPCs.	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.
1 excerto de artigo do livro "Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva".	Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial.

Quadro 36: procedimentos e organização para a discussão dos resultados.

### 3.7. A CREDIBILIDADE NESTA PESQUISA

Qualquer investigação científica deve ser submetida não só à crítica dos pares, como também aqueles que se posicionam contrários às idéias debatidas na pesquisa. São olhares outros, trocas argumentativas que permitem reexaminar o trabalho, revisar posições e reavaliar o porquê de uma dada escolha (Fabrício, 2006). Essas atitudes conferem credibilidade ao trabalho do pesquisador que, na visão de Lincoln & Guba, (1985) podem acontecer de diversas formas.

Um dos processos é conhecido como engajamento prolongado com o contexto, necessário para atingir o objetivo da pesquisa. Como já fiz menção, estive no contexto da DE no período de 2005 até 2006, participando e atuando nas reuniões de planejamento para os *workshops*, que aconteceram nas unidades escolares dos respectivos GA. Não diria que tive um engajamento prolongamento no contexto Carapicuíba. No entanto, as ações se prolongaram de forma indireta e paralela com pesquisadores e alguns professores dos GA que passaram pelo LAEL, no curso de mestrado, inclusive com a mesma orientadora, o que possibilitou compartilhar idéias, textos, dados, entre outros, enriquecendo minhas e a suas discussões teóricas.

Lincoln & Guba, (1985) sublinham também o *peer debriefing*, entendido como revisão por pares, ou seja, o pesquisador permite que um profissional fora do contexto de pesquisa, mas conhecedor da problemática e do processo possa ler criticamente, opinar, discutir a investigação com o pesquisador. Nessa direção, as contribuições se fizeram ao longo do processo nos seminários de orientação, principalmente, na discussão dos resultados, em que fui questionada pelos colegas do curso que, também, opinaram na condução da análise. Além disso, as contribuições aconteceram nas orientações individuais em todos os momentos do trabalho.

Igualmente, os dados produzidos no LDA geraram temas que se fizeram presentes em vários congressos internacionais, nacionais e locais no âmbito PUC-SP, o que resultou na publicação de artigos em co-autoria, em periódicos relevantes para a área da LA. De modo mais aprofundado, o trabalho foi submetido a três avaliações em bancas de qualificação, cujas críticas e sugestões possibilitaram redefinir e reorganizá-lo.

A primeira banca, realizada em março de 2007, foi composta pelas professoras doutoras Rosemary Schettini (convidada - ULSI Idiomas) e Maria Cecília M Magalhães (PUC-SP). A avaliação redefiniu o projeto de pesquisa, o aporte teórico, com alterações nas perguntas norteadoras da pesquisa, centralizando o estudo com os GA, já que essa temática era novidade para o nosso grupo de pesquisa.

A segunda avaliação, em setembro de 2008, contou com a participação das professoras doutoras Lívia Motta (Faculdade Sumaré) e Sueli Fidalgo (PUC-SP). Segundo

a banca, as perguntas ainda fugiam ao tema e o texto apresentava problemas de organização. Nas questões metodológicas, a banca sugeriu reorganizar os dados em primários e secundários, para facilitar a discussão lingüístico-discursiva e tornar o texto mais compreensível ao leitor. Sugeriram, também, a elaboração de quadros que pudessem ilustrar as categorias lingüístico-discursivas e procedimentos de análise.

A terceira e última banca foi composta pelas professoras doutoras Lívia Motta (Faculdade Sumaré) e Sandra Gattolin (UFSCAR), ambas convidadas externas, e pela professora doutora Wanda Junqueira Aguiar (PUC-SP). As sugestões centralizaram a organização textual, ou seja, deslocamento de seções para melhor orientar o leitor, revisão de alguns pressupostos teóricos, elaboração de alguns quadros para melhor explicitar as categorias lingüístico-discursiva e, assim, prosseguir para o término do trabalho. Em todos os momentos do processo avaliativo, a Professora Dra. Fernanda Liberali, minha orientadora, esteve na direção do debate, contribuindo com valiosas explicações e esclarecimentos.

Outra estratégia pontuada por Lincoln & Guba (1985) é o *member check*, ou revisão pelos participantes, que consiste na devolução da discussão dos resultados feita pelo investigador. Uma vez engajados no contexto da pesquisa e conhecedores da problemática discutida, os participantes devem ter conhecimento dos resultados das discussões realizadas pelo pesquisador. Essa tarefa foi parcialmente realizada; alguns professores participantes dos GA tiveram acesso a artigos produzidos em co-autoria no período em que a pesquisa estava acontecendo. Já os colegas pesquisadores, mais presentes no contexto acadêmico, tiveram acesso mais próximo, opinando, revendo, contribuindo para a clareza do estudo.

Por fim, a credibilidade se faz também ao triangular abordagens teóricas, métodos de análise, fontes de dados, pontos de vista para que se possa, ao final da pesquisa ter um retrato mais fiel da realidade investigada. Neste estudo, combino várias fontes de dados, como questionários avaliativos, reuniões entre as equipes diretiva do LDA e DE Carapicuíba, reunião de planejamento/orientação aos GA, oficinas para a formação dos GA, relatórios feitos pelos pesquisadores, *workshops* nas HTPCs, excertos de artigos e *bate papo virtual*, que tornaram possível responder as perguntas norteadoras desta pesquisa.

### 3.8. A ÉTICA NESTA PESQUISA

A reflexão sobre ética na pesquisa em todas as ciências implica abordar alguns princípios, procedimentos que possam nortear as ações no contexto de investigação, para que não haja prejuízos para nenhuma das partes envolvidas, considerando que toda a pesquisa está sujeita a imprevisibilidade e, principalmente, por envolver seres humanos.

Entre esses procedimentos éticos incluem: consentimento formal ou informal, o tipo de informação que os participantes devem obter da pesquisa, planejamento prévio para a geração/produção de dados, sem perder de vista os direitos e interesses e suscetibilidades dos participantes que, de maneira geral, são perpassadas pelo pesquisador, pelo orientador e pela instituição responsável. Além disso, avaliam-se riscos envolvidos na publicação dos resultados, uma vez que esses não podem constranger, humilhar ou trazer prejuízos para a comunidade estudada.

O GP LACE, em seus vários projetos em desenvolvimento, acata o Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa, submetendo-os às apreciações e acompanhamento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Na PUC-SP esse órgão se caracteriza por ser multidisciplinar, independente no exercício de suas funções, com o objetivo de salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos de pesquisa e contribuir para a evolução de seus padrões. A autorização desse Comitê foi obtida em 15/12/2008 registrada sob o protocolo nº. 334/2008, em anexo na parte final deste trabalho.

Em específico, neste estudo, utilizo o banco de dados do PAC onde também estão arquivadas as inúmeras autorizações de participantes de todos os projetos em andamento. Ao entrar no campo da investigação, a ética indica que os pesquisadores devem informar sobre os aspectos legais e pertinentes subjacentes na pesquisa, momento em que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é entregue aos participantes.

No LDA, todos os participantes estiveram cientes sobre as questões da geração de dados e autorizaram a utilização dos seus nomes, convalidada pelo referido comitê. No corpo do texto e na discussão dos resultados, quando possível, menciono o nomes dos participantes. Embora tenha explicitado os nomes de todas as escolas participantes, na discussão dos resultados, identifico, parcialmente o nome das escolas; uso apenas suas iniciais para não dar destaque maior a essa ou aquela escola.

Importante também sublinhar a responsabilidade, solidariedade, colaboração mútua manifestada pelos pesquisadores do PAC. Esse é um dado forte característico do GP LACE no tocante à troca de idéias, ao repasse de informações, por exemplo, transcrições de falas para compor um artigo ou uma apresentação para um evento, bem como no fornecimento de dados/registros para serem submetidos à discussão.

## SÍNTESE DO CAPÍTULO

*“Nada, pois, existe mais útil ao homem do que o homem (...) e que todos em conjunto procurem a utilidade comum a todos” (Spinoza, 1677/2003:303)*

Iniciei este capítulo trazendo as palavras de Spinoza que, no meu entendimento, está subjacente no trabalho colaborativo e conluiu, também, com sua fala. Em um dado momento, participei do conjunto LDA e, de alguma forma, imprimi ali minha marca. Deixo também este capítulo, que poderá (tomara!) ser guia de tantos outros trabalhos acadêmicos em devir.

Aqui, apresentei ao meu leitor como procedi nesta investigação, cujas bases metodológicas estão sedimentadas na PCCol (Magalhães, 2002,2004,2006b,c, 2009; Magalhães & Fidalgo, 2007). Introduzi os sub-contextos do LDA, seus pesquisadores e participantes. Especifiquei, em quadros, os instrumentos usados para discutir os dados, separando-os em primários e secundários; os primários serão submetidos à discussão lingüístico-interpretativo; os secundários aparecem no corpo do texto com o intuito de exemplificar e/ou fundamentar a discussão.

Ainda nesse aporte, elenquei categorias lingüístico-discursivas, entre elas: unidades dêíticas de pessoa, espaço-tempo, grau de implicação/autonomia discursiva, mecanismos enunciativos (modalizações com valores deôntico, epistêmico, pragmático e psicológico) e organização seqüencial (explicativas e argumentativas) que possibilitam responder os questionamentos desta investigação; as categorias de interpretação centralizaram o sentido e o significado do conceito de GA. Esta discussão apresenta subsídios que permitem prosseguir o desenvolvimento do capítulo sobre a discussão dos resultados da pesquisa. Vamos a ele!

**O MOVIMENTO DO SIGNIFICADO  
DE GRUPO DE APOIO  
NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADES  
NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ**

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



**CAPÍTULO 4**

## 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Quanta mudança alcança o nosso ser. Posso ser assim, daqui a pouco?”  
(O Teatro Mágico – Segundo ato)*



Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa, interpretando-os à luz dos fundamentos teóricos que sustentam esta tese para responder as perguntas que direcionam este estudo, a saber:

1. Qual o significado da práxis do Grupo de Apoio no Programa ação Cidadã: Leitura nas Diferentes Áreas?
2. Como foi produzido o significado do conceito GA na Cadeia Criativa?

Quadro 37: perguntas da pesquisa

O capítulo será apresentado em duas partes, tendo em vista o direcionamento das perguntas. Na seção inicial, o foco está centrado no primeiro questionamento, em que utilizo dois questionários respondidos pelos participantes dos GA em 2005 e 2006. Esse primeiro momento será composto de subseções, correspondendo às perguntas elaboradas no questionário de 2005. Os títulos dessas subseções trazem a própria fala das respostas produzidas pelos participantes dos GA, o que indica, também, o tema discutido em cada questionamento.

Em seguida, abordo as respostas do segundo questionário, elaborado em 2006, um pouco mais breve, retomando alguns pontos já discutidos no questionário anterior. Após a discussão, apresento as considerações parciais, respondendo a pergunta direcionadora desta seção. Na segunda seção, valho-me de outros instrumentos, já mencionados na parte metodológica, retomados, em síntese, para melhor ilustrar os procedimentos de análise e discussão e, de forma semelhante, concluo esta segunda parte do trabalho.

## 4.1. QUAL O SIGNIFICADO DA PRÁXIS DO GRUPO DE APOIO NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ: LEITURA NAS DIFERENTES ÁREAS?

Para responder a essa pergunta, apresento as respostas obtidas em 2005 e 2006. Retomo, primeiramente, os GA participantes, o questionário de 2005, devidamente, contextualizado e o quadro das categorias lingüístico-discursivas para discutir os resultados.

### Quadro dos professores participantes dos GA

Como já foi mencionado no capítulo metodológico (3.4.2 Escolas participantes dos GA), as escolas serão identificadas pelas segundas letras do alfabeto que seguem seu nome, por exemplo: uma unidade escolar cujo nome seja EE **A**rmando **G**omes de Siqueira (nome fictício), será identificada pelas letras minúsculas ‘ee’ e por letras maiúsculas **BH**; assim, ‘ee BH’. Os nomes dos professores também serão substituídos. Retomo os quadros das escolas focais participantes, questionário/2005 e categorias lingüístico-discursivas, para lembrar o leitor quem responde os questionários e a partir de quais categorias a discussão está sendo realizada.

<b>12 escolas e seus respectivos GA</b>
ee <b>BH</b> , ee <b>BN</b> ; ee <b>BM</b> ; ee <b>BC</b> ; ee <b>DC</b> ; ee <b>GO</b> ; ee <b>LT</b> ; ee <b>PB</b> ; ee <b>SD</b> ; ee <b>TL</b> ; ee <b>UF</b> ; ee <b>XE</b>

Quadro 24: escolas focais participantes da pesquisa.

### Questionário em 2005

O questionário teve como objetivo fazer uma auto-avaliação do processo de formação dos GA no período de 2005. Foi elaborado pelas pesquisadoras Mona Hawi e Rosemary Schettini, entregue e respondido pelos GA que tiveram acompanhamento das equipes de supervisores da DE e dos pesquisadores do LDA, no final do segundo semestre em 2005 quando as atividades estavam sendo encerradas.

As perguntas, possivelmente, foram respondidas nas dependências da escola, entre os participantes dos GA, repassadas para seus respectivos supervisores e, posteriormente, para a equipe de pesquisadores. Constam no banco de dados do PAC, tanto a versão escrita, como a versão digitalizada. No anexo deste trabalho apresento apenas a segunda versão.

O questionário possui seis questões abertas e um item que solicita comentários pessoais. Chamo atenção, também, para as semelhanças existentes entre as perguntas número (1) e (6a) sobre a compreensão do conceito GA. Devido às semelhanças nas respostas, opto pela discussão das primeiras respostas que estarão dispostas no final da discussão como último item. Além disso, não discuto o item (7) devido à au-

sência de comentários. Como consta nos arquivos do PAC, segue o questionário:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como vocês definiriam o grupo de apoio?</li> <li>2. O que vocês destacariam como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho de grupo de apoio na DE?</li> <li>3. Na escola, como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?</li> <li>4. Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alterações? Quais?</li> <li>5. Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?</li> <li>6. Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que se refere:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio;</li> <li>b. As implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho;</li> <li>c. O que consideram positivo / negativo nessa experiência?</li> </ol> </li> </ol> <p>Sugestões</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Outros comentários que julgarem necessários</li> </ol>
---

Quadro 28: questionário avaliativo em 2005.

### Categorias lingüístico-discursivas e interpretação

Como já fiz menção no aporte metodológico, valho-me das seguintes categorias lingüístico-discursivas e interpretação para responder a primeira pergunta da pesquisa. Como consta no aporte metodológico, segue o quadro:

Categorias lingüístico-discursivas	Categorias de interpretação
Grau de implicação (implicado e autônomo); Modalizações com valores deontico, epistêmico, pragmático e psicológico; Organização seqüencial.	Sentidos e significados sobre a práxis do GA.

Quadro 38: resumo das categorias lingüístico-discursivas e interpretação para a discussão dos resultados da primeira pergunta.

#### 4.1.1. “Percebermos que a importância está na participação mútua”

O título desta seção sumariza a discussão que traz o segundo questionamento aos participantes do GA: A seção discute os aspectos pertinentes durante a fase do planejamento do material didático, assim colocado no questionário: “O que você destacaria como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho do grupo de apoio na DE?”.

<ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Identificamos os seguintes aspectos relevantes: <u>troca de informações</u> e <u>esclarecimento de dúvidas</u> surgidas durante os workshops na DE. (ee BC)</li> <li>(2) Um dos principais aspectos foi a capacidade de percebermos que <u>a importância está no conjunto</u>, na <u>participação mútua</u>; <u>a percepção da necessidade da construção colaborativa</u>, a começar pela aceitação de nossa DE, a colaboração da equipe e, por fim, <u>a força de vontade de todos os professores</u>. (ee BN)</li> </ol>
---

- (3) Durante a fase de planejamento, seria necessário que houvesse outros encontros na DE. (ee SD)
- (4) O apoio dos professores orientadores da PUC e dos Supervisores envolvidos no projeto; a orientação sobre uma nova maneira de ler o texto – uma nova visão da leitura; o engajamento da leitura em outras áreas – que não Língua Portuguesa – e diferentes gêneros; a promoção da união do grupo de professores. (ee DC)
- (5) Os aspectos mais relevantes na fase de planejamento do trabalho do grupo de apoio na DE foram: as orientações das professoras, que esclareceram dúvidas de como trabalhar com o grupo, na escola, para que eles entendessem o objetivo do projeto. (ee BM)
- (6) Aspectos relevantes a serem destacados: compromisso e engajamento no projeto, recursos materiais dispensados nas apresentações, discurso eloqüente, fácil compreensão e domínio da proposta de trabalho. (ee LT)
- (7) Houve muitos aspectos relevantes no planejamento do trabalho tais quais: idéias quanto à aplicação de textos, à organização do material a ser trabalhado, à seleção dos textos, estratégias para a aplicação desses, organização do grupo para apresentação e o mais importante, interação harmoniosa entre o grupo. (ee UF)
- (8) O fato de que as escolas envolvidas no processo tiveram a opção de participar ou não, a meu ver gerou uma relação de compromisso entre os professores, coordenadores e equipe do curso. As reuniões, realizadas entre a equipe e as escolas, tiveram uma grande importância para a organização da apresentação. O apoio da PUC para a síntese dos aspectos importantes para a apresentação. (ee GO)
- (9) O companheirismo e a troca de idéias. (ee XE)
- (10) A orientação dos passos da apresentação e elaboração do projeto pela coordenação da PUC e a facilidade da nossa comunicação via internet (ee TL)
- (11) O engajamento e comprometimento com as atividades desenvolvidas. (ee PB)

Quadro 39: respostas questionário/2005 item 4.1.1

A pergunta faz uso do futuro do pretérito, modalizando e aproximando os pesquisadores de seu interlocutor. No quadro de respostas, seguindo a demanda do questionamento, os excertos seguem a mesma linha de aproximação. Nota-se nos excertos (1) *“(nós) identificamos os seguintes aspectos relevantes”*; (2) *“a capacidade de (nós) percebermos”*; (7) *“Houve muitos aspectos relevantes no planejamento do trabalho”* e (8) *“As reuniões, realizadas entre a equipe e as escolas, tiveram uma grande importância para a organização da apresentação”*, a freqüência do relato interativo, o que ressalta em (1) e (2) o grau de implicação entre os participantes, com o uso de pronomes pessoais na primeira pessoa do plural, “nós”, seguidos de seus tempos verbais.

Ainda nessa categoria de análise, grau de implicação, atento para o excerto (4) que se distingue dos demais: *“O apoio dos professores orientadores da PUC e dos Supervisores envolvidos no projeto; a orientação sobre uma nova maneira de ler o texto – uma nova visão da leitura; o engajamento da leitura em outras áreas – que não Língua Portuguesa – e diferentes gêneros; a promoção da união do grupo de professores”*. O leitor pode observar que a resposta é elaborada em itens, com predominância de sintagmas nominais, que atendem de imediato ao que foi solicitado, voltando-se para a objetivação em detrimento da subjetividade.

No entanto, é possível perceber algumas ilhas de subjetivação, quando o GA se vale do hífen e da repetição enfática das expressões em grifo, com o mesmo valor lexical, que o aproxima dos pesquisadores: *“a orientação sobre uma nova maneira de ler”*

*o texto – uma nova visão da leitura; o engajamento da leitura em outras áreas – que não Língua Portuguesa – e diferentes gêneros”.*

As informações presentes no texto veiculam conhecimentos acerca das experiências vividas, enquanto participantes do GA e constituem aspectos avaliativos positivos da atividade que desenvolveram. Entre as respostas, destaco os seguintes excertos: (1) *“troca de informações”, “esclarecimentos de dúvidas”*; (2) *participação mútua”, “construção colaborativa”, “força de vontade”*; (6) *“compromisso e engajamento no projeto”, “recursos materiais dispensados nas apresentações”*. Essas informações parecem revelar a descoberta de realizar um trabalho conjunto, principalmente, contando com o envolvimento de uma instância superior, *“a começar pela aceitação de nossa DE”* (2).

No excerto (2), o processo de avaliação atribui aos participantes capacidades de ação (poder fazer): *“percebemos que a importância está no conjunto, na participação mútua”*; intenção (querer fazer): *“a percepção da necessidade da construção colaborativa, a começar pela aceitação de nossa DE”*; e no excerto (3) motivo (razões de agir): *“seria necessário que houvesse outros encontros na DE”*.

Nesse processo de avaliação, Bronckart (1999) explica que uma vez conscientes da prática dessas avaliações codificadas pela linguagem, bem como de seus critérios avaliativos, os agentes produtores praticam as avaliações sociais e, conhecedores do processo, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos, ou seja, se auto-avaliam como agentes em um contexto particular. Dialogando consigo mesmo ou com o “outro”, o professor pode compreender as formas de sua ação e os efeitos que elas produzem nos demais em seu entorno.

Ainda no excerto (2), atento para o grifo na frase, *“a percepção da necessidade da construção colaborativa, a começar pela aceitação de nossa DE, a colaboração da equipe e, por fim, a força de vontade de todos os professores”*, que aparece entre vírgulas, podendo ser eliminada sem prejuízo da compreensão geral do enunciado. Insere-se, ali, uma informação circunstancial, com valor apreciativo (Bronckart, 1999/2000), marcando a presença e a opinião do GA.

Em minha leitura, essa assertiva – *a começar pela aceitação de nossa DE* – revela a força da instituição que incide nas ações em curso. A DE, enquanto representante das ações normativas e reguladoras do mundo objetivo (Bronckart, 1999), no caso o sistema educacional, *“aceita”*, faculta e valida a construção de um trabalho colaborativo, desenvolvido pela equipe de pesquisadores do LDA, somando a eles os demais professores.

Além disso, essa *“aceitação”* mencionada pelo GA parece marcar a distância existente entre as duas comunidades: o trabalho da DE, representada pela supervisão escolar, e a unidade escolar. Então, o LDA possibilitou o encontro dessas duas comu-

nidades, contribuindo, igualmente, para o desenvolvimento de ações em conjunto no tocante à implantação de projetos pedagógicos.

A aproximação entre profissionais sem diferença de *status* ou “o apoio dos Supervisores envolvidos no projeto”, a percepção do conjunto ou “a promoção da união do grupo de professores” (4), parece gerar maior confiança para a evolução do LDA, em oposição ao individualismo e ao isolamento, que restringe as práticas pedagógicas à mesmice que atendem a formalismos. Como já discutido, o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem está muito mais no coletivo do que no individual (Fullan & Hargreaves, 2000). As experiências colaborativas são oportunidades para os professores se tornarem melhores em seu “*que fazer*” (Freire, 1970).

Um dos aspectos relevantes mencionados pelo GA da ee SD (3) esteve centrado no tempo para o planejamento do workshop. Para o GA, o tempo não foi suficiente: “*durante a fase de planejamento, seria necessário que houvesse outros encontros na DE*”. A colocação “*seria necessário*” assinala o que Koch (2002) chama de predicado cristalizado, modalizado pelo verbo auxiliar no futuro do pretérito, o que marca a valoração do grupo no eixo deôntico. O que está implícito nesse enunciado é a asserção: “o tempo para desenvolver as atividades foi curto; não foi possível realizá-las como gostaríamos”.

A relevância para os participantes da ee GO (8) esteve no “*fato de que as escolas envolvidas no processo tiveram a opção de participar ou não, a meu ver gerou uma relação de compromisso entre os professores, coordenadores e equipe do curso*”. A disjunção exclusiva nesse enunciado, “*participar ou não participar*” parece gerar “*uma relação de compromisso entre os professores, coordenadores e equipe do curso*”. Linguisticamente falando, essa disjunção não admite que ambas as alternativas sejam verdadeiras; uma exclui a outra, isto é, se as escolas envolvidas optam em participar no Projeto, o engajamento é maior entre os seus participantes.

Esse é um dado importante na fala desse GA, pois identifica e salienta a colaboração espontânea (Hargreaves, 1998) baseada na vontade dos professores, orientada para um objetivo comum. Esse tipo de colaboração difere daquela artificializada, geralmente regulada e imposta administrativamente por superiores, exigindo dos participantes um trabalho conjunto (Hargreaves, 1998).

#### **4.1.2. “Fizemos revisão das atividades e preparamos a apresentação do projeto na escola”**

A pergunta do questionário enfoca a organização e apresentação do trabalho para os professores das respectivas unidades escolares – *Na escola como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?* As respostas obtidas centralizam o espaço HTPC onde ocorreu a organização e exposição do trabalho. O leitor pode

observar que cada componente do GA se ocupou em uma das partes do trabalho e as estratégias funcionais foram pensadas, tendo em vista o público alvo. Os professores dos GA das escolas (3) ee GO e (4) ee DC sinalizam participação ativa da coordenação da escola na organização do trabalho.

- (1) Analizamos o perfil do corpo docente para que pudessem ser adotadas estratégias funcionais e que fossem alcançados os objetivos da proposta, onde buscamos fazer o uso de recursos materiais de apoio (projetores, textos na íntegra e com seus fragmento. (ee PB)
- (2) Nos organizamos através de encontros, fora do horário de aula planejando as etapas do trabalho, desde o momento da apresentação do grupo de apoio até as atividades que seriam realizadas com os colegas. (ee BC)
- (3) Os professores se reuniram no horário de HTPC juntamente com a coordenação para organizarem as atividades do curso e num segundo momento com a equipe da PUC e supervisão para organizar o trabalho em tópicos, onde cada professor se ocupou de uma das partes, alegamos o texto conjuntamente e pensamos em uma estratégia para o dia levando em consideração o tempo e nossos recursos materiais. (ee GO)
- (4) Foram realizados alguns encontros do grupo – professores e PCP – onde fizemos revisão das atividades já vistas e preparamos a apresentação do projeto na escola. (ee DC)
- (5) Pensamos em selecionar materiais para as discussões nas HTPCs, tendo em vista os objetivos do projeto; nos períodos: diurno e noturno. (ee UF)
- (6) Dividindo tarefas e se reunindo apenas uma vez para discutir e planejar. (ee TL)
- (7) Para a preparação da apresentação do trabalho, nós usamos alguns HTPCs e nos reunimos na casa de uma professora. Tivemos todo o apoio da coordenação. (ee SD)
- (8) A nossa organização na escola ocorreu durante as HTPCs, onde dividimos as tarefas e fizemos um ensaio. (ee BM)
- (9) Dentre todos os textos trabalhados durante as oficinas, um foi escolhido pelo grupo e numa data agendada, fez-se o planejamento acompanhado pela equipe do projeto, discutindo os objetos e a importância dessa organização. Na escola decidiu-se que, em uma HTPC, fosse apresentado aos outros professores todos os procedimentos. (ee BN)
- (10) Discussão em HTPCs, apresentação da proposta do projeto, do material a ser utilizado, possibilidades de trabalho, objetivos a serem alcançados, sugestões para aplicação, trocas de idéias. (ee LT)
- (11) Nós nos reunimos nas últimas aulas do período vespertino (o grupo de apoio), para a preparação da continuidade do trabalho que havia iniciado na D.E. (ee XE)

Quadro 40: Respostas questionário/2005 item 4.1.2

Nesse elenco de respostas, atento para a utilização de alguns verbos, como “analisar”, “discutir”, “dividir”, “planejar”, “ocupar-se”, “organizar”, “revisar”, “selecionar”, que reiteram o compromisso dos participantes no todo da atividade, para atingir, como eles próprios indicam, “os objetivos do projeto” ou “os objetivos da proposta”. Esse é um ponto explanado por Leontiev (1977/2003), ao dizer que uma atividade é desenvolvida por meio de ações, tendo como finalidade o cumprimento de metas conscientes, que conduzem o indivíduo ou grupo a atingirem os resultados desejados para a realização da atividade.

Nos excertos, algumas dessas ações podem ser destacadas: (3) “*cada professor se ocupou de uma das partes (da atividade)*”; (1) “*Analizamos o perfil do corpo docente para que pudessem ser adotadas estratégias funcionais*”; (4) “*revisão das atividades já vistas*”; (5) “*selecionar materiais para as discussões nas HTPCs*”. Os objetivos das ações são alcançados a partir de operações, que se apresentam como as condições concretas pelas quais as ações são realizadas.

As ações dos indivíduos em relação ao objeto da atividade, na visão de Engeström

(1999), são mediadas pelos artefatos utilizados (instrumentos, signos, linguagem, entre outros), regras definidas pelos participantes e divisão de trabalho. Na atividade, as regras e divisão de trabalho conduzem a emergência de resultados parciais, alcançados pela participação do indivíduo na atividade coletiva (Leontiev, 1977/2003).

Esse é um dado que pode ser ilustrado no excerto (2) da ee BC por meio de um operador argumentativo, “desde... até”, hierarquizando as ações do grupo: “Nos organizamos através de encontros, fora do horário de aula planejando as etapas do trabalho, desde o momento da apresentação do grupo de apoio até as atividades que seriam realizadas com os colegas”. Além disso, os participantes se instrumentalizaram, fazendo uso de materiais de apoio, por exemplo, (1) “*projetores, textos na íntegra e com seus fragmentos*” para atingir a proposta da atividade.

Os excertos mostram a atividade das pessoas trabalhando em conjunto, visando à apresentação de um *workshop* que, pela primeira vez, mostraria aos colegas como trabalhar com a leitura em diferentes áreas do conhecimento. Interessante retomar o grau de implicação, o “nós”, na realização dessa atividade, obtida pelo compartilhamento do produto real da atividade, o *workshop*, recebida por cada um na forma de regras de divisão de trabalho, graças às relações sociais existentes entre os participantes.

Nessa linha de pensamento, os excertos em discussão indicam, de modo indireto, a importância da simetria nas relações discutidas por Parrila & Daniels (2004), baseada na igualdade, na medida em que há uma abertura para o “outro”, aqui, vista linguisticamente pelo grau de implicação e respectivos tempos verbais: (1) “(nós) Analisamos o perfil do corpo docente”, “(nós) buscamos fazer o uso de recursos materiais de apoio”; (2) “(nós) nos organizamos através de encontros”; (4) “(nós) fizemos revisão das atividades já vistas e (nós) preparamos a apresentação do projeto na escola”; (5) “(nós) Pensamos em selecionar materiais para as discussões nas HTPCs”.

#### 4.1.3. “Tivemos problemas com a questão do tempo”.

Ainda no tocante ao planejamento, o questionário coloca a seguinte pergunta: “Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alteração? Quais?”. Nessa pergunta está implícita a discussão que aborda o objeto idealizado e aquele construído pelos participantes na atividade, a partir da TASHC. Para Leontiev (1977/2003), a atividade deve estar intrinsecamente ligada ao sistema de relações sociais, direcionadas a um mesmo motivo, visto como mola mestra para sua existência e realização.

Ainda, a atividade se distingue entre si pela diferença de seus objetos que, pode aparecer de duas formas: primeiro, comandando a própria atividade e segundo, passa a existir como uma imagem mental, como um produto da detenção do sujeito das

propriedades do objeto, durante sua realização. Dito de outra forma, qualquer transformação na atividade promove uma nova imagem do objeto na consciência do sujeito, na qual o conteúdo objetivo da atividade é registrado e estabilizado.

Ao se engajarem na atividade, os professores tinham, a priori, o objeto idealizado, ou seja, atuar na formação dos colegas por meio da atividade que estavam elaborando. Na verdade, a apresentação do material didático era um meio para que isso acontecesse. Para tal, se organizaram em conjunto, movidos por um mesmo motivo, estipularam regras para cumprir metas e prazos a fim de atingir o resultado desejado.

A partir do quadro de respostas, o leitor pode verificar que das onze respostas obtidas, seis GA responderam que conseguiram realizar o que tinham planejado. Os outros grupos apontam realização parcial daquilo que tinham planejado, ou seja, o objeto construído na atividade não correspondeu aquele idealizado. Esses GA atribuem o “tempo”, como fator preponderante sem, no entanto, prejudicar o todo da atividade, como consta no quadro abaixo. É, pois, nessas respostas que concentro a discussão:

- (1) Na aplicação conseguimos apresentar o que havíamos planejado do ponto de vista do conteúdo. Porém tivemos problemas com a questão do tempo, pois as atividades eram amplas. **(ee GO)**
- (2) “Sim. Tudo transcorreu como era esperad. É claro que durante a apresentação, sempre são levantadas questões interessantes e tentamos respondê-las da melhor maneira e com isso alterava o tempo que havia sido estabelecido. Contudo, esse momento de questionamento serviu para o grupo adquirir mais credibilidade junto aos colegas, na medida em que favoreceu a discussão sobre o projeto apresentado”. **(ee BN)**
- (3) Em parte. Infelizmente, muitos eventos antes programados no calendário, retardaram um pouco a dinâmica do projeto. Em algumas salas, houve a participação noutras, um pouco de resistência. Alguns educandos não conseguiram desenvolver a proposta, mas asseguraram que será executada em outro momento. Enfim, o saldo foi positivo. **(ee LT)**
- (4) Achamos que conseguimos retransmitir os objetivos do projeto mediante planejamento das ações que convergimos na sala de aula, tendo em vista o respaldo dado pelos professores na aplicação da proposta. Não houve alterações de aplicação pelo fato de termos planejado e discutido com antemão, todas as designações da aplicabilidade do nosso trabalho **(ee UF)**
- (5) Sim. Tudo o que foi planejado foi executado. Houve alteração no sentido positivo, mediante a participação do grupo **(ee PB)**
- (6) Conseguimos realizar quase tudo que havíamos planejado. **(ee SD)**
- (7) Sim.. Não. **(ee BC)**
- (8) Sim, conseguimos realizar o que planejamos, não fizemos alterações, observamos que o grupo entendeu, o que era para ser feito durante a dinâmica e que houve interesse em debater o que estava sendo proposto. **(ee BM)**
- (9) Sim, tudo o que planejamos conseguimos realizar e sem alterações **(ee DC)**
- (10) Sim. Não houve alteração alguma. **(ee XE)**
- (11) Sim, fomos até além do planejado e a equipe da PUC nos apoiou em alguns aspectos. Não houve alterações. **(ee TL)**

Quadro 41: Respostas questionário/2005 item 4.1.3

Abordar e lidar com o fator ‘tempo’ em qualquer instância é, deveras, muito complexo. Nessa temática, adentra-se o universo filosófico e o científico, além de que se torna algo subjetivo, já que o tempo é definido de acordo com as tarefas, expectativas

de cada um. Na instituição escolar, o tempo é tratado, ainda, com maior rigor, tendo em vista as várias agendas e cronogramas a serem cumpridos tanto para professores e alunos, quanto para gestores.

Hargreaves (2004) lembra que a questão tempo é perene entre os docentes que, em grande maioria, nunca admitem tê-lo em quantidade suficiente. O tempo pode ser um constrangimento opressivo, indicador de possibilidades e de limitações e, por vezes, torna-se o vilão quando se fala no desenvolvimento de tarefas, como por exemplo, indica os excertos: (1) *“Na aplicação conseguimos apresentar o que havíamos planejado do ponto de vista do conteúdo. Porém tivemos problemas com a questão do tempo, pois as atividades eram amplas”*; (2) *“Sim. Tudo transcorreu como era esperado. É claro que durante a apresentação, sempre são levantadas questões interessantes e tentamos respondê-las da melhor maneira e com isso alterava o tempo que havia sido estabelecido”*.

Considerando as diferentes percepções de diretores e professores em relação ao tempo de trabalho para a compreensão do trabalho docente, Hargreaves (1998) destaca quatro dimensões presentes na vivência do tempo nas escolas que interferem no trabalho do professor: o *técnico-racional*, ou seja, o tempo administrativo que pode ser gerido para alcançar um determinado fim. Quando se pensa no GA usando o espaço HTPC, pode se dizer que a apresentação esteve enquadrada nessa dimensão, pois a HTPC é programada pela equipe diretiva no início do ano letivo para ocorrer em um determinado tempo, geralmente uma ou duas horas, dependendo da unidade escolar.

Nessa perspectiva, o autor também situa no âmbito escolar o tempo sociopolítico, definido por aqueles que detêm o poder dentro das organizações, por exemplo, a Secretaria da Educação, o qual estabelece o ritmo em que o tempo é vivido e em que o trabalho se realiza. Hargreaves (1998) enfatiza, também, o tempo *micropolítico*, aquele que reflete as configurações dominantes de poder e *status* no interior das escolas, ou seja, quanto maior o poder que desfrutam os atores do contexto escolar, menor é o tempo em que permanecem na sala de aula. Por fim, o tempo *fenomenológico*, relacionado a vivência subjetiva do tempo, variando de pessoa para pessoa. No caso do desenvolvimento de atividade pelo GA, o leitor pode observar, de grupo para grupo, os sentidos individuais atribuídos ao tempo.

O GA da ee LT (3) justifica o pouco tempo por meio de uma seqüência argumentativa (Bronckart, 1997/1999): *“Em parte. Infelizmente, muitos eventos antes programados no calendário, retardaram um pouco a dinâmica do projeto. Em algumas salas, houve a participação noutras, um pouco de resistência. Alguns educandos não conseguiram desenvolver a proposta, mas asseguraram que será executada em outro momento. Enfim, o saldo foi positivo”*. Nesse enunciado, a premissa ou tese aparece deslocada. A apresentação do workshop foi boa ou como o GA coloca: *“Enfim, o saldo foi positivo”*.

Para fundamentar sua fala, esse GA traz apenas dois dados como argumentos, ou seja, a participação dos colegas e o possível desenvolvimento da atividade em outro momento: *“Em algumas salas, houve a participação”*; *“(a atividade) será executada em outro momento”*. Interessantemente, esse GA coloca muito mais contra-argumentos, iniciando sua fala com um advérbio modal apreciativo, “infelizmente”. São eles: agenda apertada, *“muitos eventos antes programados no calendário”*; retardamento da dinâmica, *“retardaram um pouco a dinâmica do projeto”*; a resistência de alguns colegas, *“um pouco de resistência”*; e, por fim, o não desenvolvimento da proposta pelos professores, que o GA chama de “educandos”, *“Alguns educandos não conseguiram desenvolver a proposta”*.

No conjunto, esses contra-argumentos invalidam a premissa: *“Enfim, o saldo foi positivo”*. Linguisticamente, o recorte revela que essa resposta seria negativa, pois esse GA não conseguiu realizar o que havia planejado. Em sua resposta, o GA apresenta mais dados que invalidam sua premissa. No entanto, existe na fala do GA o esforço, o empenho, o desejo para que tudo tivesse ocorrido conforme haviam planejado. Vale lembrar que o desejo, na visão espinosana, é a potencia que existe no ser humano que o movimenta para realizar algo; se não houver desejo, não haverá ação. O GA agiu e, obviamente, diante das limitações constatadas o evento ocorreu; eles conseguiram dar o recado.

De forma semelhante, fator tempo foi mencionado pelo GA da ee BN (2), que parece configurar-se no tempo fenomenológico (Hargreaves, 1998): *“Sim. Tudo transcorreu como era esperado (premissa). É claro que durante a apresentação, sempre são levantadas questões interessantes (aspecto positivo) e tentamos respondê-las da melhor maneira (aspecto positivo) e com isso alterava o tempo (problema) que havia sido estabelecido. Contudo, esse momento de questionamento serviu para o grupo adquirir mais credibilidade (aspecto positivo) junto aos colegas, na medida em que favoreceu a discussão sobre o projeto apresentado”*.

Esse GA tem como constatação inicial que a apresentação ocorreu da maneira esperada, como indicado no enunciado: *“Sim. Tudo transcorreu como era esperado”*. O GA sustenta sua fala valorando positivamente as questões interessantes levantadas pelos colegas e as tentativas para respondê-las: *“É claro que durante a apresentação, sempre são levantadas questões interessantes e tentamos respondê-las da melhor maneira”*.

Todavia, esses argumentos geram um problema: o tempo escasso para responder “as questões da melhor maneira possível”. Esse fator negativo, por sua vez, gerou um outro dado positivo para o grupo: deu credibilidade perante seus colegas porque o GA teve maior oportunidade para expor o LDA. Linguisticamente situando, aquilo que tinha um potencial para invalidar o argumento do GA, não aconteceu.

A dimensão temporal influi na condução de uma atividade. No entanto, levando-se em conta que a atividade pode ser concebida como algo aberto, dinâmico e que sofre transformações constantes, os participantes têm a possibilidade de mudar as suas ações, nas operações, nas ferramentas de mediação para alcançar o resultado esperado (Leontiev, 1977/2003). Enfim, os envolvidos na atividade podem decidir sobre as melhores formas de agir que permita responder de forma mais segura seus objetivos. Na verdade, o objeto construído sempre se diferencia do objeto idealizado.

Daí, a importância de analisar a atividade como um todo, pois ela permite verificar a diferença entre o estado atual do objeto e o resultado desejado para o desenvolvimento de novas ações e operações de modo a alcançar o que se espera. Esse fato pode ser exemplificado na fala já discutida do GA da ee BN com o redirecionamento nas ações, consideradas relevantes para o andamento da atividade: *“É claro que durante a apresentação, sempre são levantadas questões interessantes e tentamos respondê-las da melhor maneira”*.

As *“questões interessantes”* indicadas pelo grupo e a oportunidade de *“respondê-las da melhor maneira”*, podem ser entendidas pela ótica vygotskiana a partir do processo da reorganização funcional interna de uma operação externa (Vygotsky, 1934/2000a). Na TASHC, esse movimento de fora (interpsicológico) para dentro (intrapsicológico), pode ser entendido como o resultado das experiências compartilhadas pelo sujeito com outras pessoas, o que gera uma série de transformações de natureza qualitativa nas funções psicológicas no percurso do desenvolvimento individual.

Além disso, essa tentativa de responder *“as questões consideradas interessantes”* coloca em relevo o que diz a CC de atividades, ou seja, o sujeito, no caso o GA, tem oportunidade de externalizar, lançando mão daquilo que produziu no contexto DE. Ali na HTPC, coloca o seu acento, a sua marca; portanto, torna-se criativo (Liberali, 2008). Segundo o GA, esse foi um aspecto que valorizou sua atuação perante os demais colegas: *“esse momento de questionamento serviu para o grupo adquirir mais credibilidade junto aos colegas, na medida que favorece”*.

#### 4.1.4. “Falar aos outros causa grande ansiedade”

A pergunta subsequente traz a seguinte indagação: “Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?”. O quadro abaixo apresenta as seguintes respostas:

- (1) Na apresentação nos sentimos nervosos, pois o grupo estava sendo observado por pessoas (professores) sábias. Medo, insegurança e ansiedade. (ee XE)
- (2) Falar a outros, causa grande ansiedade, por isso, o medo e a insegurança de não atender as expectativas é muito grande. E então, o grupo não deixou que os colegas percebessem o nervosismo e foi assim construindo a credibilidade necessária. (ee BN)

- (3) Durante a aplicação, no início, nos sentimos um pouco constrangidas, mas ao longo do desenvolvimento da atividade, esse sentimento se amenizou, pois os colegas da escola estavam descontraídos, o que facilitou a apresentação. (ee SD)
- (4) Muito bem, pois compartilhamos o conhecimento e as experiências vividas no decorrer do curso. Emergiram sentimentos de tranquilidade e cooperação. (ee GO)
- (5) A apresentação aconteceu da melhor forma possível, houve uma favorável adesão e destacável simpatia pelo grupo de participantes, que proferiram suas dúvidas e registravam seus procedimentos. Ficava o sentimento nobre de compartilhar do conhecimento adquirido. (ee PB)
- (6) A princípio sentimos certa apreensão, porém nunca insegurança, devido ao nosso preparo em vários e divertidos encontros anteriores e também à interação do grupo e eficácia das orientações recebidas durante as capacitações. Emergiram um sentimento de cumplicidade, cooperação, integração, apoio e valorização da potencialidade dos colegas. (ee BC)
- (7) À vontade, com liberdade na apresentação junto com os professores da U.E.; sentimento de partilha e de auxiliar em algo que motive os colegas em suas aulas e que isso traga resultados satisfatórios junto a seus alunos. (ee TL)
- (8) No começo nos sentimos um pouco apreensivos e preocupados com os resultados da apresentação, bem como o ofício em conseguir engajar todo o grupo de professores no foco do curso. Nos preocupamos, também, com a compreensão do grupo, mediante a nossa apresentação do projeto de leitura. (ee UF)
- (9) Durante a apresentação estávamos tranquilas a maior parte do tempo (ee BM)
- (10) A primeira reação foi a de ansiedade e autodomínio. Percebemos que a explanação sobre o projeto foi satisfatória e clara. “Demos conta do recado”. (ee LT)
- (11) A princípio, alguns, de nós, estavam um pouco apreensivos, diferentes dos demais, que estavam tranquilos, mas essa apreensão foi superada durante a apresentação. (ee DC)

Quadro 42: Respostas questionário/2005 item 4.1.4

A pergunta sugere que os GA falem sobre seus sentimentos em função da apresentação. Nessa produção textual, os GA constroem seus enunciados e justificam suas respostas por meio de operadores discursivos: nos excertos dos GA da ee XE (1), ee SD (3), ee GO (4) utilizam “pois”; e, no excerto da ee BN (2), “por isso”. O raciocínio explicativo, segundo Bronckart (1997/1999) citando Grize (1981), tem origem na constatação de um fenômeno incontestável, geralmente comporta quatro fases que pode ser vista no excerto (3), na fala do GA da ee SD: *“Durante a aplicação, no início, nos sentimos um pouco constrangidas, mas ao longo do desenvolvimento da atividade, esse sentimento se amenizou, pois os colegas da escola estavam descontraídos, o que facilitou a apresentação”*.

A primeira fase é aquela em que o GA constata a situação, ou seja, o constrangimento: *“Durante a aplicação, no início, nos sentimos um pouco constrangidas”*. Segue, com um enunciado de contradição aparente, marcado pelo operador discursivo “mas”, informando que o sentimento foi amenizado: *“mas ao longo do desenvolvimento da atividade, esse sentimento se amenizou”*. No terceiro momento, o GA explica que o constrangimento inicial foi amenizado devido à descontração dos colegas; vale-se do operador “pois” e justifica sua fala: *“pois os colegas da escola estavam descontraídos”* e, finalmente, conclui que essa situação facilitou a apresentação: *“o que facilitou a apresentação”*.

O GA da ee PB (5) também enfatiza a boa apresentação no *workshop*: *“A apresentação aconteceu da melhor forma possível, houve uma favorável adesão e destacável*

*simpatia pelo grupo de participantes que proferiram suas dúvidas e registravam seus procedimentos. Ficava o sentimento nobre de compartilhar do conhecimento adquirido*". Embora a fala desse GA não marque explicitamente a presença de operadores discursivos que possam justificar a primeira oração, é possível dizer que há um operador discursivo implícito da ordem do "porque" no enunciado: "A apresentação aconteceu da melhor forma possível (porque) houve uma favorável adesão e destacável simpatia pelo grupo de participantes que proferiram suas dúvidas e registravam seus procedimentos".

Esse "porque" implícito objetiva fundamentar a tomada de posição no primeiro segmento de fala, sendo, portanto, um argumento para a tese: "A apresentação aconteceu da melhor forma possível". Para sustentar sua premissa, o GA traz os seguintes argumentos pautados em uma avaliação dos acontecimentos: "houve uma favorável adesão"; "destacável simpatia"; "participantes proferiram suas dúvidas"; "registravam seus procedimentos". A conclusão segue, com um operador implícito – "assim", "desa forma", "enfim" – ao dizer que "ficava o sentimento nobre de compartilhar do conhecimento adquirido".

Todos esses sentimentos colocados como respostas acompanham qualquer estágio de renovação, por exemplo, nos excertos: (1) "medo, insegurança e ansiedade"; (2) "nervosismo"; (3) "constrangimento"; (6) "certa apreensão". A novidade maior para os participantes do LDA esteve centrada na exposição do trabalho desenvolvido naquele semestre para seus colegas de escola, que estariam na condição de alunos. Até aquele momento, os GA discutiam questões teórico-lingüísticas subjacente ao gênero textual desenvolvido para aquele *workshop*.

Lidar com uma situação, no caso o LDA, implicou fundamentalmente o lidar com o novo, com o incerto, com o outro, com palavras alheias. Na verdade, poderia, até falar em "situação de risco", porque todo o projeto poderia ser rejeitado naquele momento. Nessa temática, Hargreaves (2000), citando Giddens (1990), vê uma reciprocidade entre risco e confiança. Para o autor, a noção de risco não deve ser confundida com as noções de perigo ou acaso. O risco está ligado à inovação, ao mundo da transformação, da iniciativa ousada e não deve ser evitado, mas enfrentado.

Claro está que a proposta do LDA, ao colocar seus protagonistas em foco, expondo todo um trabalho desenvolvido no semestre, enfrentou uma situação de risco. Para Hargreaves (2000), o risco intensifica a aprendizagem o aperfeiçoamento, podendo gerar confiança no processo daquilo que está sendo desenvolvido; confiança no processo significa, também, maximizar os conhecimentos coletivos da organização e melhor preparo para solucionar problemas.

Os excertos dos GA da ee GO (4) e ee BC (6) salientam o processo, assegurando aos

GA certo conforto no momento da exposição do trabalho: (4) “compartilhamos o conhecimento e as experiências vividas no decorrer do curso. Emergiram sentimentos de tranqüilidade e cooperação”; (6) “A princípio sentimos certa apreensão, porém nunca insegurança, devido ao nosso preparo em vários e divertidos encontros anteriores e também à interação do grupo e eficácia das orientações recebidas durante as capacitações”. Aqui, atento aos grifos que sinalizam a importância do trabalho articulado que permite alcançar com maior sucesso o que se pretende e a valorização da colaboração no trabalho docente.

#### 4.1.5 “Um trabalho árduo de formiguinha”

Esta seção aborda um relato da experiência do processo, apresentando os seguintes itens: “Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que refere: (a) ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio; (b) As implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho; (c) O que consideram positivo/ negativo nessa experiência”. Para esta discussão, abordo apenas os itens “b” e “c”; o item “a”, concepção de grupo de apoio que, também, compõe a primeira pergunta do questionário será discutido na próxima seção. Abaixo, seguem apenas as respostas do item “b”.

- (1b) “Para a construção desse tipo de trabalho se fez necessário o respeito pelas opiniões divergentes, a busca incessante pelo consenso na apresentação para os colegas e a divisão de tarefas. Dessa maneira proporcionando aos professores a oportunidade de conhecer e aprender por meio de nosso aprendizado multiplicador. **(ee GO)**
- (2b) Percebemos que esse trabalho exigia de nós, uma atuação fora da sala de aula. Precisamos cronometrar, as nossas atividades diárias para encontrarmos um momento às nossas reflexões sobre o mesmo. Os horários de HTPCs foram pequenos para a elaboração das atividades que iríamos apresentar na data. Fomos obrigadas a lançar mão dos “e-mails” e telefonemas extras, quando não nos era possível pessoalmente. A nossa interação diária, quando trocávamos idéias sobre as atividades que apresentaríamos na data; **(ee SD)**
- (3b) São necessários, o empenho, a aceitação de desafios, as críticas e as sugestões. **(ee LT)**
- (4b) As implicações percebidas, como é natural, apresentam suas variantes, uma vez que também variam as concepções profissionais dos diversos entes envolvidos. **(ee PB)**
- (5b) Profissionalmente todos os envolvidos no trabalho possuem um potencial e na troca de idéias e ideais etc. Esse potencial foi emergindo, crescendo e se lapidando. **(ee BC)**
- (6b) Planejar uma atividade requer tempo, disposição e responsabilidade, pois estamos trabalhando para transformar outras pessoas. Temos que fazer um bom trabalho para que elas entendam o objetivo e mudem de comportamento. **(ee BM)**
- (7b) Tudo que foi trabalhado, apresentado, se tornou de suma importância para o grupo, tornando-se indispensável no que tange ao profissional, na medida em que destaca o papel do grupo de apoio enquanto multiplicador, associando-o a uma cultura colaborativa, e promotor de uma integração tão necessária na escola. **(ee BN)**
- (8b) Uma prática diferente no processo de leitura dos diferentes gêneros, do entendimento textual e do próprio trabalho com textos. **(ee DC)**
- (9b) O não conhecimento das outras áreas, dificultando o trabalho. (ee XE)
- (10) Quanto às implicações profissionais que se resultaram desse trabalho, entendo que ocorreram mudanças quanto ao nosso comportamento, tendo em vista as escolhas lexicais, o manuseio do texto, a compreensão global diante dos aspectos mobilizadores na produção e compreensão de textos. **(ee UF)**
- (11) É um trabalho interessante, além de produtivo e inovador, porém levará um tempo até que o grupo se adapte a essa nova estrutura de trabalho, que é a de ‘caminhar junto’. **(ee BC)**

Os recortes (1), (2), (7) e (10) configuram um relato interativo, implicação dos participantes no discurso construído no pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Em seu aspecto verbal, o perfeito indica ações concluídas: “*trabalho se fez necessário*”; “*os horários de HTPCs foram pequenos (...) Fomos obrigadas*”. Curiosamente, o excerto (1b) coloca suas percepções em itens, indo ao encontro da imediatez da perfectivação verbal construída no texto: “*o respeito pelas opiniões divergentes, a busca incessante pelo consenso na apresentação para os colegas e a divisão de tarefas*”.

Por outro lado, os excertos (2b), (7b) e (10b) pontuam o processo, a duração das ações, caracterizado pelo imperfeito. Interessantemente, os verbos utilizados em (2b) possuem, no contexto, semanticamente traços de duratividade e contam com maior grau de implicação do sujeito agente:

Ainda no excerto (2b), além dos verbos, as “*o trabalho exigia de nós*”, “*atividades que iríamos apresentar*”, “*lançar mão de e-mails (...) quando não nos era possível*”, “*quando trocávamos idéias*”. AS escolhas lexicais nos sintagmas nominais remetem ao processo e ao fator tempo já discutido no excerto anterior: “*cronometrar*”, “*atividades diárias*”, “*um momento às nossas reflexões*”, “*a elaboração das atividades*”, “*telefonemas extras*”, “*interação diária*”. Esse excerto permite, ainda, identificar a relação entre os vários movimentos do trabalho colaborativo e a perspectiva da TASHC, como as regras e divisão de trabalho (Engeström, 1999), a fim de organizar e garantir a melhor forma de atuação de cada um.

O excerto (3b) ressalta “*o empenho, a aceitação de desafios, as críticas e as sugestões*”, sublinhando alguns aspectos, já vistos na seção anterior, considerados pertinentes para o êxito no trabalho em equipe, a saber: o clima de confiança e a *responsividade* (Sobral, 2005), que alinhavam toda a interação presentes no processo dialógico que, por sua vez, entrelaça diversas vozes capazes de negociar modos de trabalho, prioridades, significados de conceitos fundamentais à proposta assumida e, obviamente, ao aprendizado mútuo (Fullan & Hargreaves, 2000).

Nesses três recortes iniciais e no excerto (6b), o leitor pode observar que o discurso é construído em torno do eixo deôntico, ou seja, no domínio do dever, da obrigação, da volição – “*ser necessário*”, “*ser obrigado a*”, “*ser preciso*”, “*ter que*”, ressaltando as ações necessárias para que as atividades do *workshop* fossem concluídas. Além disso, sublinha o grau de engajamento na atividade: (1b) “*Para a construção desse tipo de trabalho se fez necessário o respeito pelas opiniões divergentes*”; (2b) “*Fomos obrigadas a lançar mão dos “e-mails” e telefonemas extras*”; (3b) “*Precisamos cronometrar as nossas atividades diárias*”; “*temos que fazer um bom trabalho*”.

De maneira abrangente, os GA elencam como implicações profissionais o respeito mútuo entre seus pares, busca pelo consenso com relação ao trabalho geral que re-

afirmam as questões teóricas debatidas por Parrila & Daniels (2004) quando se está envolvido em um trabalho colaborativo. Interessante ressaltar os aspectos teórico-lingüísticos como “mudança de comportamento” na preparação do material didático (ee UF).

Como o GA foi breve em sua resposta, infiro que esse novo olhar ao texto, de alguma forma, tenha causado estranhamento e possível reflexão na prática em sala de aula, ou não teria sido manifestado como uma implicação profissional. Na mesma linha de raciocínio, o GA da ee XE enfatiza o não conhecimento com outras áreas o que, possivelmente, dificultou o trabalho com a elaboração do material didático e exposição.

Com relação ao item “c” – “O que consideram positivo/negativo nessa experiência”, o quadro abaixo apresenta as seguintes respostas:

- (1c) **Positivos (aqui, apenas trechos):** nossa interação diária; efetiva participação da coordenadora pedagógica e dos gestores durante a elaboração do trabalho; participação dos nossos colegas, antes, durante e depois da apresentação do trabalho; presença constante da Profª Dra Livia Motta, orientando-nos na sala de bate papo, ao telefone, bem como por meio de “e-mails”;  
**Negativos:** O nosso estresse antecipado por medo da apresentação do trabalho não sair a contento de todos os participantes. Falhas existiram, mas como se trata de nossa primeira apresentação do gênero, procuraremos corrigi-las para as futuras apresentações. **(ee SD)**
- (2c) **Positivo:** os resultados observados em sala de aula, quando o trabalho é direcionado. O engajamento dos docentes objetivando a proposta;  
**Negativo:** a resistência por parte de alguns professores e também de alunos. **(ee LT)**
- (3c) **Positivo:** é um caminho para o progresso na educação e no desenvolvimento de habilidades e competências; **Negativo:** a relutância de alguns em não aceitá-la, sentimentos derrotistas de achar que não dá certo. **(ee TL)**
- (4c) **Positivo:** toda a experiência, desde o aprendizado, realização de exercícios, multimídia, debate entre os professores de áreas diferentes a divulgação até a apresentação das atividades; **Negativo:** não respondeu. **(ee GO)**
- (5c) Consideramos que o projeto é inteiro positivo, uma vez que apontar itens negativos seria precipitação, pois todas as formas e tentativas são válidas, num momento em que vivemos inconstantes transformações e nos deparamos com uma diversidade de informações. **(ee PB)**
- (6c) **Positivo:** um maior entrelaçamento entre os profissionais, fortalecendo a amizade. Aqueles que não conheciam “mais a fundo” passaram a se conhecer; a cumplicidade;  
**Negativo:** devido aos horários de aula e acúmulo, os encontros foram feitos à noite, ultrapassando as vinte e duas horas. **(ee BC)**
- (7c) Esta experiência foi totalmente positiva, pois os professores não tiveram a formação necessária para trabalhar com este método e achamos que deve ter continuidade para que num futuro próximo possamos observar os resultados. **(ee BM)**
- (8c) **Positivos:** Durante a participação nas oficinas, o grupo teve a possibilidade de entender quais as dificuldades que poderiam aparecer quanto a aceitação do projeto, tendo em vista o trabalho com foco na linguagem (Linguística Aplicada); no entanto, acreditamos que é só o começo de um trabalho árduo e de “formiguinha”, que não se esgota em um primeiro passo. **(ee BN)**
- (9c) **Positivo:** o aprendizado que estamos adquirindo com o projeto; a troca de experiência no trabalho coletivo do Grupo de Apoio; a leitura dos textos de forma não contextualizada;  
**Negativo:** a indisponibilidade de tempo para reuniões e realizações do trabalho coletivo; a falta de recursos financeiros para ser usado com material de apoio no desenvolver de atividades. **(ee DC)**
- (10c) **Positivo:** a troca de idéias, companheirismo, trabalho em equipe;  
**Negativo:** falta de integração maior do grupo; falta de tempo para o desenvolvimento do trabalho. **(ee XE)**
- (11c) Consideramos a experiência inovadora e esperamos resultados positivos com relação aos próximos Sistemas de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; bem como na concepção geral do aluno quanto à compreensão e produção de textos. **(ee UF)**

Quadro 44: respostas questionário/2005 item 4.1.6

Com relação aos aspectos negativos, o GA da ee SD (1) salientou a insegurança e o estresse da apresentação, ou seja, a *performance*, já discutido na seção anterior. Os GA das **ee LT** (2) e **ee TL** (3c) sublinham a “*resistência*” e o “*sentimento derrotista de achar que não dá certo*”. Tendo em vista que o medo do desconhecido e a necessidade de adequação às novidades fazem parte da condição humana, a resistência à novidade é até compreensível.

No contexto escolar, a resistência, por vezes, não se encontra somente nos professores, mas no corpo diretivo que pode restringir a ação do professor em face de propostas inovadoras, podendo o exercício da curiosidade; aquela que estimula a pergunta, a reflexão sobre a própria pergunta, enfim, a curiosidade freireana. Essa resistência, por vezes velada, pode causar bloqueios, letargia, medo, limitando a participação diretiva nas ações educacionais. Daí, o surgimento do sentimento derrotista, do qual fala o GA da ee TL em achar que nada pode dar certo.

Uma outra questão negativa pontuada pelos GA, abordada em seção anterior, é o tempo escasso para se organizarem e desenvolver o material didático (ee BC, ee DC, ee XE). Soma-se a esse quesito, o acúmulo de trabalho (ee BC) e a falta de recursos financeiros para elaboração do material. Sobre a sobrecarga de trabalho, Fullan & Hargreaves (2000) explicam que é uma constante na fala do professor, que acaba potencializando a cultura do isolamento e individualismo.

Para minimizar essa questão, os pesquisadores sugerem a importância de compreender as causas de sua existência e, posteriormente, trabalhar para modificá-las. O pouco recurso financeiro também foi sinalizado. Essa é uma dificuldade expressa pela classe docente que pode restringir o andamento de qualquer trabalho na escola. Esse, também, é um dado que se distancia do escopo do LDA.

O GA da ee BN traz um dado importante para os pesquisadores do LDA: o desenvolvimento de um projeto, cujo foco está na leitura em diversas áreas do saber e inserido na LA, área pouco conhecida entre os participantes, como consta: (4c) “*Durante a participação nas oficinas, o grupo teve a possibilidade de entender quais as dificuldades que poderiam aparecer quanto a aceitação do projeto, tendo em vista o trabalho com foco na linguagem (Linguística Aplicada); no entanto, acreditamos que é só o começo de um trabalho árduo e de ‘formiguinha’, que não se esgota em um primeiro passo*”.

Essa possível “não aceitação” do LDA pode ser explicada, tendo em vista os sentidos que muitos professores de diferentes áreas do conhecimento possuem com relação ao ensino de leitura. O que se constata, em nível geral, é que a leitura ainda está muito atrelada ao professor de língua portuguesa. O LDA, ao propor essa temática, convida outras disciplinas para trabalhar em conjunto de forma colaborativa, pois con-

sidera que a leitura não é território somente do professor de língua portuguesa, mas de responsabilidade de todos.

A leitura deveria ser entendida como uma prática central de todas as atividades curriculares, até porque parte das dificuldades apresentada nas disciplinas das ciências exatas (matemática, física, química) está centrada na incompreensão, por exemplo, de um enunciado. Considerando a escola como instituição social mais importante na introdução do aluno nas práticas letradas, seria incoerente atribuir essa responsabilidade somente ao professor de língua portuguesa; na verdade, equivaleria negar o valor social da leitura.

Além disso, as possíveis dificuldades, segundo o excerto, estariam na compreensão do papel da LA no contexto da pesquisa. O excerto 4 (c) também revela que é fundamental para a equipe de pesquisadores esclarecer a todos os participantes o papel da LA e seu compromisso com a vida, já que a linguagem pode tanto manter, quanto transformar a maneira como o ser humano vive e compreende o mundo e a si mesmo.

#### 4.1.6 “Grupo de Apoio é ... “

A primeira pergunta do questionário – “Como vocês definiriam o Grupo de Apoio” e o item 6a “Ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio” são semelhantes e, por isso, o foco está nas respostas da primeira pergunta, já que as respostas se assemelham. Como mostra o quadro de respostas:

- (1) O grupo de apoio se traduz na rede de participantes do curso de competência leitora que se disponibilizam a multiplicar reflexões e ações geradas ao longo do curso para os demais profissionais da educação interessados. **(ee GO)**
- (2) É um grupo para dar suporte aos professores da U.E., auxiliando-os a fazerem um trabalho em parceria; enfocando a leitura em todas as áreas. **(ee TL)**
- (3) Um grupo de conscientização da importância da leitura, não só nas aulas de Português como nas demais disciplinas. **(ee XEI)**
- (4) Professores que fazem a intermediação entre o curso de “Competência Leitora” e a equipe da escola. **(ee LT)**
- (5) Os grupos de apoio são formados por professores que estão sendo preparados para servirem de elo entre os “workshops” e a escola, tendo como principal objetivo transmitir aos colegas os conhecimentos adquiridos durante os encontros. **(ee SD)**
- (6) Grupo de educadores comprometido com um trabalho diferenciado, com o objetivo de multiplicar seu aprendizado e assessorar os demais colegas a realizarem projetos interdisciplinares, visando uma melhoria no desempenho dos alunos quanto às habilidades exigidas nas provas do SARESP, relacionadas à leitura e à escrita. **(ee BC)**
- (7) Um grupo de apoio é aquele que transfere o novo método de trabalho para um outro grupo que está necessitando de uma transformação, ou seja, uma mudança de comportamento no que se refere à forma de trabalhar. Como já foi denominado são pessoas multiplicadoras de um novo método de trabalho. **(ee BM)**
- (8) É o grupo de professores facilitadores que tem como finalidade direcionar o projeto “Ação Cidadã” – na DE ou na UE – é o grupo “intermediário”. **(ee DC)**
- (9) São grupos de professores capacitados, no caso, pelo projeto Ação Cidadã, para atuarem na discussão de como usar a leitura como base nas diferentes áreas. Esses grupos trabalham nas escolas transformando-as em organizações aprendentes, em espaços de compartilhamento, possibilitando assim a multiplicação de práticas pedagógicas. **(ee BN)**

- (10) Entendemos que o grupo de apoio se ancora em todos os participantes do Projeto “Ação Cidadã”, que se incumbem de disseminar o trabalho: Leitura nas Diferentes Áreas, de modo a orientar todo o grupo de professores para que juntos, desenvolvam a capacidade de leitura, dos alunos, de gêneros nas diferentes áreas. **(ee UF)**
- (11) O grupo de apoio foi definido através da seleção dos professores que lecionam nas séries do Ensino fundamental, o qual o projeto tinha como oco. **(ee PB)**

Quadro 45: Respostas questionário/2005 item 4.1.7

A pergunta é, por si, modalizada pelo uso do futuro do pretérito que, na demanda, sugere certo grau de polidez e proximidade entre pesquisador e participante, com o uso do pronome de tratamento “vocês”. Os excertos apresentam características de um discurso autônomo, possuem frases declarativas, predominância no presente do indicativo, distanciamento dos interlocutores e uma pretensa objetividade nas asserções. O leitor pode observar, também, que a maioria das respostas traz certo cuidado na redação, registro lexical e sintático mais elaborado, o que ratifica a ausência de um interlocutor concreto no momento da produção textual.

O texto informa que os integrantes do GA se percebem como um “*grupo de conscientização*” (3), “*grupo intermediário*” (4), “*professores elos*” (5), “*professores multiplicadores*” (7), “*professores facilitadores*” (8), “*professores capacitados*” (9), “*organizações aprendentes*”. Linguisticamente situando, existe um inter-relacionamento nesses sintagmas nominais convergindo para o significado do verbo “apoiar” que, ao longo das respostas, aparecem em sua sinonímia: “dar suporte”, “auxiliar”, “intermediar”, “assessorar”, “facilitar”. Por assim ser, os GA se vêem na função de “orientar”, “disseminar”, “direcionar” e “multiplicar” saberes. De modo implícito, os sintagmas referidos denotam o conhecimento e os jargões das teorias de ensino-aprendizagem.

Para os participantes da ee DC (8), o GA tem como objetivo “*direcionar o projeto Ação Cidadã – na DE ou na UE – é o grupo intermediário*”. Ao dizer “direcionar”, esse GA traz para si a responsabilidade e compromisso ético para que haja êxito nesse projeto. É o que Clark e Holquist (1984/1998) chamam de ação para responder às necessidades, no caso, o contexto LDA, realizada por meio das atividades em que os sujeitos se engajam. Interessante salientar o procedimento metatextual, os travessões, situando a hierarquia institucional entre DE e UE, o que marca igualmente o compromisso e responsabilidade da DE com o Projeto.

Nessa perspectiva, Fullan e Hargreaves (2000) discutem que as escolas mais engajadas em projetos de renovação se encontram em delegacias ou secretarias de ensino, em que existe uma permanente interação entre a escola e membros dessas outras instâncias consideradas administrativas. A escola pode tornar-se altamente cooperativa sem o apoio dessas instâncias. No entanto, discutem os pesquisadores, não são capazes de permanecer cooperativas sem o seu apoio.

Os participantes da ee BM (7) colocam o GA como “*peças multiplicadoras de um novo método de trabalho*”, apto para transferir conhecimento “*para um outro grupo que está necessitando de uma transformação*”. Nessa resposta, consta a necessidade de transformação da prática, uma possível “*mudança de comportamento*”, cuja responsabilidade está no trabalho com os GA.

Igualmente, os participantes da ee SD (5) pontuam a questão de “*transmitir aos colegas os conhecimentos adquiridos durante os encontros*”. Embora não estejam em discussão as questões teóricas de ensino-aprendizagem, as escolhas lexicais nos textos citados remetem aos princípios da corrente Comportamentalista, que privilegiam o método experimental para explicar o comportamento do ser humano.

Nessa direção, atento para as colocações de Magalhães (2004), ao salientar que o conceito estruturalista de linguagem, acrescido a uma pedagogia tradicional que, ainda concebe ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimento, está muito sedimentado nos sentidos do professor, tornando custoso o processo de desconstrução. Para os pesquisadores do LDA, a apropriação de conceitos teóricos ligados à prática, no caso, com a leitura em diversas áreas, centrado na colaboração, torna-se fundamental, pois ao sair de cena, o trabalho vivenciado deverá ter continuidade com autonomia e produção de novas formas de ação.

A fala desses GA, ee SD (5) e ee BM (7), poderia caracterizar uma leitura bancária de educação (Freire, 1970) que, no caso em foco, posiciona o GA como aquele que detém o saber, ou seja, o banqueiro que deposita o conteúdo nos seus clientes, para que mude seu comportamento na forma de trabalhar. No entanto, entendo que a essência da resposta no excerto (7) está na conclusão do parágrafo, quando esse GA alude a outro discurso dentro de seu próprio e refaz sua fala, ou seja, introduz uma asserção derivada que visa a esclarecer, matizar sua idéia anterior: “*Como já foi denominado são peças multiplicadoras de um novo método de trabalho*”. A “transferência no novo método de trabalho” foi redita e, supostamente, esclarecida pelo sintagma nominal “peças multiplicadoras”, como já discutido nos parágrafos anteriores, uma das funções declarativas dos GA.

A idéia do professor multiplicador é um termo utilizado no contexto da rede oficial de ensino, em que a Secretaria de Educação designa um professor de uma determinada área, “capacita-o” por meio de cursos, para que ele possa “multiplicar” em seu contexto, aos professores de suas respectivas áreas, saberes ali apreendidos. A idéia do “multiplicador” remete ao “elo”, também mencionado pelo GA da ee SD (5) ao dizerem que “os GA (...) estão sendo preparados para servirem de elo entre os “workshops” e a escola, tendo como principal objetivo transmitir aos colegas os conhecimentos adquiridos durante os encontros”. Nesse contexto, a idéia do elo

parece se distanciar da formação docente para autonomia, que é um dos objetivos do LDA.

No entanto, explica Liberali (comunicação pessoal), esse termo “*multiplicação*” usado ao longo dos excertos, traduz o que o LDA chama de trabalho em redes de atividades, ou seja, aquele realizado em cadeia, que se iniciou nas dependências da DE, como um curso de formação, seguiu no âmbito HTPC e, por fim, à sala de aula. O trabalho com GA pode, também, ser ampliado para além dos muros escolares, atingindo um objetivo maior, por exemplo, algo idealizado pela comunidade. As experiências vividas no âmbito escolar permitem a produção criativa, “a *multiplicação*” de novos contextos de trabalho e podem envolver pais e comunidade.

Aprender a partir dessas instâncias requer a construção de relacionamentos recíprocos de solidariedade e cuidado, confiança e respeito. Muito mais que alvos dos serviços governamentais e da intervenção dos professores, os pais devem ser participantes vigorosos no aperfeiçoamento das oportunidades de seus filhos (Hargreaves, 2004).

Esse constitui um ponto fulcral do LDA, cujo objetivo não residiu somente em realizar tarefas que pudessem elevar a produção de resultados satisfatórios nas avaliações governamentais. O LDA, por meio dos GA, pretendeu resgatar sentimentos de solidariedade, colaboração e gerar criatividade nas ações desenvolvidas entre seus participantes, o que, neste grupo de pesquisa, intitula-se agir cidadão.

Outro dado pertinente nesta análise é colocado pelos participantes da ee GO (1) e ee LT (4), quando denominam o Projeto como “*curso de competência leitora*”. Similarmente, o GA da ee XE (3), assinala a importância dessa competência, destacado pelo marcador textual “*não só ... como*”, enfatizando a importância da leitura “*não só nas aulas de Português como nas demais disciplinas*”. O LDA em sua nomenclatura, já antecipa que essa prática não é território somente do professor de língua portuguesa, mas de responsabilidade de todas as outras disciplinas.

O sintagma nominal “*competência leitora*” parece centralizar a voz da Secretaria da Educação que, entre seus cursos de capacitação docente, veicula projetos de leituras utilizando esse jargão. Considerando as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados na comunicação verbal, esse é um dado importante, pois permite observar a recepção ativa ou responsividade do discurso de outrem em determinado formação social (Bakhtin 1979/2000).

Os docentes do GA, numa atitude responsiva, adaptaram o falar da equipe do LDA para o seu próprio universo; esse das competências e habilidades pertencentes ao seu contexto de atuação. Conscientemente ou não, o GA marca seu contexto de trabalho quando se vale do procedimento metatextual, as aspas, para designar “*curso de*

*competência leitora*". Na concepção de Orlandi (2005), a pontuação, por exemplo, as aspas, os parênteses, entre outros, além de marcar divisões no texto, organiza a memória, indica modos de subjetivação e produz uma relação regrada com os sentidos.

Na perspectiva bakhtiniana, os diversos modos de emprego da linguagem são resultados dos diferentes lugares sociais do sujeito, portanto, das modificações a que foram submetidos em sua veiculação. Dessa forma, o sujeito tem a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso na interação com as diversas vozes sociais. Ao usar o sintagma "*curso de competência leitora*", os docentes "autoram" seu falar (Faraco, 2003/2006), o que significa assumir uma posição estratégica no contexto da circulação, no caso o LDA, e das guerras das vozes sociais (professor e professor-formador como participante do GA); significa trabalhar na zona fronteira (Bakhtin/Volochinov: 1975/1995) do território dos interlocutores do LDA.

A seguir, sigo a discussão, agora, centralizando o questionário 2006. Após a discussão respondo a pergunta direcionadora desta seção.

### **Questionário em 2006**

O questionário a ser discutido foi elaborado pelas pesquisadoras Mona Hawi e Rosemary Schettini. As respostas foram recebidas por Rosemary e, posteriormente, repassadas para serem arquivadas ao banco de dados do PAC. É composto por nove perguntas abertas, um item avaliativo sobre as possíveis prioridades no LDA e, por último, uma questão auto-avaliativa. Foi aplicado no dia 06 de outubro de 2006 no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em Carapicuíba, respondido via e-mail, para que os professores fizessem uso da plataforma AVA Teleduc, pois alguns participantes, na época, ainda não estavam familiarizados com esse recurso.

Entretanto, por conta dessa novidade tecnológica ou por problemas da rede, algumas respostas se perderam no envio. Quando comparada às respostas emitidas em 2005, o questionário em 2006 traz respostas breves, imediatas, o que sinaliza maior preocupação no uso da plataforma Teleduc, visto a novidade, do que nas respostas propriamente ditas.

Embora o questionário sugerisse respostas individuais, conforme mostra o item "sobre você", alguns professores enviaram as mesmas respostas, alterando apenas as indicações específicas como nome, formação pedagógica e projetos futuros. Dos treze questionários disponibilizados, utilizo apenas as respostas de nove participantes, justamente, porque encontrei respostas iguais. Os nomes dos professores serão substituídos, como já explicado no capítulo metodológico.

Para meu controle e redação, utilizo apenas a verdadeira inicial de seus nomes, por exemplo: um participante cujo nome real fosse “**Andréa**”, aqui, seria substituído por “**Alessandra**”. Retomo o quadro 26, em sua forma resumida, apresentando apenas os professores que responderam o questionário em 2006. O quadro do questionário também será retomado.

Professores Participantes	Disciplina lecionada
1. Cristina	Matemática e Ciências
2. Simone	Português e Inglês
3. Laís	Ciências e Biologia
4. Roseli	Matemática
5. Ana Maria	Matemática
6. Vanessa	Educação Física
7. Maria	Matemática e Física
8. Edna	Português e Inglês
9. Guilherme	Matemática

Quadro 46: Professores respondentes do questionário 2006

Para proceder à discussão, apresento abaixo o questionário 2006:

Sobre você

a) Qual é a sua formação pedagógica?

b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC, considerando as seguintes questões:

- Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, que sugestões você apresenta?
- Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?
- Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões na DE?
- E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?
- Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?
- Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?
- Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?
- Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?
  - Equipe PUC:
  - Supervisora:
- Como você acha que deveríamos seguir com o programa?
- Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:
- Faça avaliação quanto: sua participação como parte integrante do GA em sua escola; os encontros na DE Carapicuíba; participação das supervisoras na escola.

Quadro 29: questionário avaliativo em 2006

O item “sobre você”, será exposto em quadros, devido às respostas imediatas. Segue abaixo:

### Sobre você:

<p><b>Cristina</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Ciências Matemática, Pedagogia (administração).</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Pós-graduação na área da educação.</p>	<p><b>Simone</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Português/Inglês, FAI.</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Fazer Pedagogia e Assistência Social.</p>
<p><b>Laís</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Ciências Biológicas e Pedagogia..</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Como professores sabemos a importância de estarmos em constante evolução acadêmica, portanto temos</p>	<p><b>Roseli</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Matemática, Unoest; Especialização teia do saber.</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Mestrado em educação matemática.</p>
<p><b>Ana Maria</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Lato sensu em Educação Matemática, Faculdades Osvaldo Cruz, São Paulo – SP.</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Não respondeu</p>	<p><b>Vanessa</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Licenciatura em Educação Física, ESEFAP; Licenciatura em Arte, Faculdade Paulista de Arte; Pedagogia, Campos Sales.</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Não respondeu</p>
<p><b>Edna</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Letras, Faculdade Hoyler, Vargem Grande Paulista – SP.</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Pretendo fazer especialização na PUC na área de Literatura.</p>	<p><b>Guilherme</b></p> <p>a) Qual é a sua formação pedagógica? Matemática, UNIFIEO, SP.</p> <p>b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Não respondeu</p>

Quadro 47: Questionário 2006 – sobre você

### Sobre o Grupo de Apoio.

Cada pergunta será abordada com as respectivas respostas dos participantes. Em virtude das semelhanças existentes nas perguntas (1) “Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, que sugestões você apresenta?” e (6), “Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?”, aproximei-as, com a finalidade de discutir ambos os quadros.

#### 4.1.7. Minha postura em sala melhorou

*Ambas as perguntas do questionário centralizam a formação realizada nas oficinas e a prática em sala de aula formulada da seguinte maneira: (1) “Os encontros reali-*

zados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, que sugestões você apresenta?”.

**Cristina:** Sim uma forma inovadora e interessante para desenvolver a leitura.

**Simone:** Sim, mostrando novas formas de abordar velhos temas.

**Laís:** Sim, notamos que a partir do momento em que a equipe da PUC nos orientou a nossa prática pedagógica foi-se aprimorando no decorrer dos encontros.

**Roseli:** Sim, mesmo tendo iniciado hoje, a professora que já estava fazendo me auxiliou bastante.

**Ana Maria:** Sim, melhorou a minha postura em classe, como mediadora de ensino.

**Vanessa:** Acabei de entrar no curso e não sei bem ainda como funcionam as coisas, por isso não sei ainda os impactos que ele vem causando em minha prática docente. Mas estou de olhos bem abertos, pois o curso me interessou bastante.

**Maria:** Sim, estou preparando minhas aulas de forma diferente para atrair mais a atenção do aluno para que entenda a importância da matemática em sua vida.

**Edna:** Sim. As minhas aulas estão mais atrativas, pois estou conseguindo ampliar o conhecimento do aluno através de uma aula cheia de expectativas, os alunos adoram, quando trabalho com Hqs, sucesso absoluto!

**Guilherme:** Sim, trabalhando de forma diferenciada em diferentes conteúdos da minha disciplina.

Quadro 48: Respostas questionário/2006 item 4.1.7

#### 4.1.8. (6) “Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?”

**Cristina:** Sim, na elaboração das aulas. Aprendi muito com as apresentações de meus colegas.

**Simone:** Na minha sala de aula, sim.

**Laís:** Como havíamos falado anteriormente o grupo aceitou muito bem as novas práticas pedagógicas.

**Roseli:** Sim, pois trabalhar com leitura nas diferentes áreas é muito interessante e obtive melhor participação dos alunos.

**Ana Maria:** Sim, através de orientações que ampliaram o meu campo de atuação, como profissional da educação, e as das quais, não as aceitava à priori.

**Vanessa:** Idem à questão 1.

**Maria:** Sim, os professores da escola passam a perguntar mais sobre o nosso trabalho e acabam por mudar sua forma de trabalho.

**Edna:** Para nós que estamos no curso sim, pois alguns professores acham inútil o nosso trabalho, eles não acreditam que com essas atividades o aluno irá conseguir sanar esses problemas de interpretação. Quando apresentamos esse trabalho na escola há mais críticas do que sugestões para a melhora das atividades. Isso é muito triste, mas não iremos desistir.

**Guilherme:** Sim, pois me mostrou novos caminhos, ampliando meu horizonte quanto a prática em sala de aula.

Quadro 49: respostas questionário/2006 item 4.1.8

O leitor pode observar que nos dois quadros de respostas, os professores avaliam positivamente as oficinas ministradas pelos pesquisadores na DE. Suas escolhas lexi-

cais, no primeiro quadro destaco: “*forma inovadora e interessante*”, “*novas formas de abordar velhos temas*”, “*aprimoramento*”, “*postura em classe*”, “*forma diferenciada de ensinar*”, convergem, de alguma forma, no fazer em sala de aula. Mesmo os dois professores que informam a recém-entrada no projeto, se mostram receptivos e interessados na proposta que o LDA estava desenvolvendo.

Como exemplo, chamo atenção para a resposta de Maria no primeiro quadro, que resume o que outros colegas falam sobre a participação no projeto: “*estou preparando minhas aulas de forma diferente, para atrair mais a atenção do aluno para que entenda a importância da matemática em sua vida*”. O recorte mostra a preocupação do professor em diminuir a distância entre o conteúdo ministrado, no caso matemática, e a vida real do aluno por meio da leitura. No enfoque vygotkiano, esse é um dado importante, pois para que a produção do conhecimento aconteça de forma mais positiva, é necessário que a aprendizagem esteja estruturada nas vivências cotidianas do aluno, nas suas necessidades e anseios.

Interessante frisar que nessa lista de respostas há mais professores da área de exatas e todos comungam da mesma opinião. De fato, a matemática escolar ainda é vista numa visão estanque, distante do cotidiano do aluno. Está relacionada a uma concepção abstrata de conteúdos sistematizados que o professor deve “passar” aos alunos e, mesmo ele próprio, às vezes, não sabe responder o porquê de um dado conteúdo.

Na resposta do professor está implícita que o saber trabalhar com a leitura em sua disciplina, mesmo não sendo da área de língua portuguesa, pode ser atrativo, na medida em que aproxima a matemática da realidade vivida pelo aluno. Além disso, o lidar com o texto evidencia ao aluno que os aspectos lingüísticos não podem ser desconsiderados dos aspectos conceituais para que a compreensão ocorra e, por extensão sua aprendizagem.

No segundo quadro de respostas, Edna salienta que o LDA é útil e profícuo para aqueles que vivenciam as oficinas; todavia há o descrédito dos demais colegas em relação à proposta: “*Para nós que estamos no curso sim, pois alguns professores acham inútil o nosso trabalho, eles não acreditam que com essas atividades o aluno irá conseguir sanar esses problemas de interpretação*”. Essa resposta se assemelha àquela obtida no item 4.1.6 no questionário/2005, em que um dos GA destacou a resistência e o sentimento derrotista de alguns colegas.

Entendo que o discurso que evoca esse sentimento de resistência está se tornando, de certa forma, muito comum e confortável para alguns profissionais, pois acabam atribuindo ao aluno a incapacidade de realizar algo. Sabe-se que esse desânimo, é o somatório de uma série de problemas, de longa data, que a docência tem enfrentado, tanto os internos (organização escolar), como os externos (sócio-político econômico), o que promove esse sentimento derrotista que nada pode dar certo.

Na esteira espinosana, poderia interpretar essa suposta letargia docente, como ausência ou pouca potência para agir, resultado dessa “contaminação coletiva”. Deixe-me explicar melhor: para o filósofo, o grande impulsionador da ação humana no âmbito social reside na capacidade de afetar e ser afetado de maneira positiva pelo outro, acrescentando a força, a potência para agir. Não há, para alguns docentes, força suficiente para sair dessa letargia, porque não se deixam afetar.

No recorte, a professora é assertiva que independente das críticas ou da descrença que algo bom possa acontecer, ela continua no seu intento: *“Quando apresentamos esse trabalho na escola há mais críticas do que sugestões para a melhora das atividades. Isso é muito triste, mas não iremos desistir”*. Possivelmente, essa insistência, a motivação, cuja base está na calcada na necessidade, no desejo, na intenção, na vontade de fazer algo para alcançar um objetivo (Vygotsky, 1934), deva ser o caminho para afetar esse outro.

#### 4.1.9. “Quando não consegui interagir com o meu grupo me senti isolada”

A questão temporalidade mais uma vez foi abordada, agora pela equipe de pesquisadores pela seguinte pergunta: *“Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?”*. Na verdade, o que desejam saber é como cada participante se sentiu em relação ao projeto.

**Cristina:** *Sim quando não consegui interagir com meu grupo de matemática. Me senti isolada.*

**Simone:** *Sim, no primeiro encontro, porque eu não sabia absolutamente nada sobre o que seria.*

**Lais:** *Não, em nenhum momento sentimos isso, pois a troca de experiência e conhecimentos nunca foi uma perda de tempo.*

**Roseli:** *Acredito que não, pois tudo que aprendemos serve para aperfeiçoar-nos.*

**Ana Maria:** *Não, uma vez que todas as reuniões foram benéficas para o meu desenvolvimento profissional, onde novas dinâmicas foram incluídas em meu dia-a-dia.*

**Vanessa:** *Não.*

**Maria:** *Não, toda experiência é válida, discutir novas propostas de ensino não é perder tempo.*

**Edna:** *Sim. No começo do Curso em 2005 me senti perdida e incapaz para aplicar esse trabalho com os alunos, mas depois com o decorrer dos encontros achei tudo muito simples e fácil. Adoro criar atividades diferentes e ver a satisfação do aluno e, melhor, ver que eles estão aprendendo a interpretar.*

**Guilherme:** *Não.*

Quadro 50: Respostas questionário/2006 item 4.1.9

A maioria das respostas indica que o período que passaram na DE foi profícuo e significativo. Entre as escolhas lexicais os participantes sinalizam “aperfeiçoamento” e “renovação” metodológica. No entanto, três participantes sinalizam a “perda de tempo”, o que pode indicar possíveis entraves na interação. No andamento de qualquer projeto, esse sentimento pode advir da incompreensão de questões teórico-

metodológicas abordadas, do convívio com os colegas, entre outros, podendo resultar na ausência de êxito do projeto.

As razões para essa “quase” perda de tempo estão justificadas pelo o sentimento de isolamento entre os colegas; a novidade geradora de insegurança e a sensação de incapacidade diante do novo: *“quando não consegui interagir com meu grupo de matemática. Me senti isolada”*. O sentimento de isolamento, como já visto no questionário anterior, de acordo com Fullan & Hargreaves (2000), é visto muito mais como uma questão cultural e menos peculiaridade da profissão, cujas raízes vão desde a arquitetura do prédio escolar, isolando espaços e pessoas, horários rígidos que impossibilita a interação social.

A resposta de Cristina *“quando não consegui interagir com meu grupo de matemática. Me senti isolada”*, pode ser atribuída a vários fatores pessoais, como por exemplo, timidez, entre outros. Todavia, sendo uma questão cultural, o isolamento pode ser lido, também, como uma extensão do que acontece nas dependências da escola, levado de maneira inconsciente para outros ambientes de trabalho.

A perda de tempo foi, também, justificada por Simone diante da sensação de incapacidade de se lidar com o novo: *“no primeiro encontro, porque eu não sabia absolutamente nada sobre o que seria”*; *“No começo do Curso em 2005 me senti perdida e incapaz para aplicar esse trabalho com os alunos”*. Como já mencionado no primeiro questionário, lidar com uma nova situação, com palavras alheias, com a novidade, gera ansiedade e traz a sensação de estar perdida, o que, de fato, é natural.

Esse estado pode interferir no momento do aprendizado, o que corrobora que os aspectos emocionais não podem ser excluídos da cognoscibilidade (Vygotsky, 1934/2004a). Nessa temática, Freire & Shor (1987/2003) discutem que o trabalho docente se configura como uma experiência humana cercada de imprevisibilidade; por isso, a sensação do medo faz parte desse contexto. No entanto, esses pesquisadores alertam que o medo, a insegurança não pode levar à imobilidade, ou seja, não pode ser paralisante. Assumir riscos deve intensificar a aprendizagem e o aperfeiçoamento (Fullan & Hargreaves, 2000).

Essa etapa parece que foi vencida pela professora, linguisticamente, constatada pelo operador discursivo adversativo “mas”: *“mas depois com o decorrer dos encontros achei tudo muito simples e fácil. Adoro criar atividades diferentes e ver a satisfação do aluno e, melhor, ver que eles estão aprendendo a interpretar”*. O processo de “criar atividades diferentes” traz a possibilidade de repensar a prática e reaprender a ensinar, já que aprender se faz no processo que desperta tanto no professor como no aluno uma curiosidade crescente, tornando-o mais criador (Freire, 1996/2006).

#### 4.1.10. O GA na DE: “Expor e absorver opiniões e experiências para ajuda mútua”

Como já foi dito, o LDA teve como objetivo a formação de GA para atuarem com outros professores em suas escolas, não perdendo de vista as necessidades colocadas pela DE, no tocante aos exames oficiais da rede de ensino. Saber atuar ou ser GA foi uma experiência nova para ambas as equipes, que aconteceu tanto no espaço DE, como nas escolas. O questionamento agora demanda aos professores que definam o papel dos GA no âmbito DE, assim colocado: “*Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões na DE?*”.

**Cristina:** Importante para compreensão do projeto e estabelecer metas.

**Simone:** Expor e absorver opiniões e experiências para ajuda mútua.

**Laís:** O grupo de apoio teve um papel fundamental nos encontros, pois, além de esclarecer dúvidas, trouxe-nos novas idéias e perspectivas de metodologias pedagógicas.

**Roseli:** O grupo de apoio que foi na escola, mostrou que o projeto era interessante e resolvi participar.

**Ana Maria:** Aprimoramento da didática para uso do profissional da educação em sala de aula.

**Vanessa:** Foi de extrema importância, pois cada um traz seus conhecimentos em suas áreas formando um conjunto de idéias.

**Maria:** De trazer os problemas encontrados em nossa escola para continuar o trabalho e aprender a trabalhar com esta nova proposta.

**Edna:** É muito importante porque temos várias opiniões diferentes que ajudam a ampliar nossa criatividade.

**Guilherme:** Importante, pois nos mostrou diferentes abordagens em nossos conteúdos.

Quadro 51: Respostas questionário/2006 item 4.1.10

O conjunto de respostas mostra que os GA concebiam o espaço DE como aquele onde eles poderiam “*estabelecer metas*” para o projeto. Os GA também se vêem como um grupo que “*expõe e absorve experiências*” e tem a DE como o lugar adequada para que isso aconteça. Interessante destacar que essas respostas em muito se assemelham às requisições dos GA da Inglaterra e Espanha (Parrila & Daniels, 2004); lembrando que, naquele contexto, os GA atuavam de maneira distinta, dos GA do LDA.

Em suas respostas estão implícitas as demandas do trabalho colaborativo, ou seja, pessoas apoiando-se mutuamente com vistas na busca de soluções para os problemas enfrentados nas suas escolas. Simone diz: “*Expor e absorver opiniões e experiências para ajuda mútua*”. Na mesma linha de pensamento Maria coloca: “*trazer os problemas encontrados em nossa escola para continuar o trabalho e aprender a trabalhar com esta nova proposta*”. Embora seja uma das metas do LDA formar professores para agir autonomamente em suas unidades escolares, os excertos mostram que alguns GA ainda esperam respostas dos pesquisadores para um dado problema.

No entanto, esses dados não invalidam o processo, já que a autonomia é vir a ser (Freire, 1996/2003), e se constitui na experiência, a partir de inúmeras decisões tomadas ao longo daquilo que está sob sua responsabilidade. Além disso, levando-se em conta a data de aplicação desse questionário e o pouco tempo do LDA na DE essa é uma situação compreensível e aceitável, pois a autonomia se constrói construindo, é processo.

#### 4.1.11. O GA na UE: “Podemos auxiliar aos demais professores, com isso as informações podem virar conhecimento e não meras palavras”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, os pesquisadores desejam saber o posicionamento dos GA em suas escolas: “E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?”.

**Cristina:** Fundamental para discussão e elaboração do trabalho a realizar na unidade escolar.

**Simone:** Direcionou de forma concisa e clara.

**Laís:** Foi bastante esclarecedor e os professores mostraram-se receptivos e propensos a mudanças nas suas práticas pedagógicas.

**Roseli:** Não houve tempo, pois iniciei hoje.

**Ana Maria:** Tem um papel muito importante, porque pode haver uma troca de informações entre os professores e o grupo de apoio da unidade de ensino.

**Vanessa:** Importante, pois nós do GA podemos auxiliar aos demais professores, com isso as informações podem virar conhecimento e não meras palavras.

**Maria:** Procuramos transmitir aos professores o que aprendemos no curso, mostrando as vantagens de trabalhar interdisciplinarmente.

**Edna:** Bom, porque cada professor dá idéias diferentes para o trabalho ficar mais atrativo para os alunos.

**Guilherme:** Foi primeiramente bem aceito pelos professores e nosso trabalho foi um sucesso.

Quadro 52: Respostas questionário/2006 item 4.1.11

As respostas dos participantes indicam, de forma resumida, que os GA foram bem recebidos em suas escolas. Entre as observações colocadas destaque: “uma troca de informações entre os professores e o grupo de apoio da unidade de ensino”; “auxiliar aos demais professores, com isso as informações podem virar conhecimento e não meras palavras”; “mostrar as vantagens de trabalhar interdisciplinarmente”; “o trabalho ficar mais atrativo para os alunos”.

Uma vez mais os GA tecem considerações sobre o trabalho colaborativo, sublinhando a responsabilidade compartilhada, o comprometimento. Na ótica vygotskiana o “auxílio” entre parceiros, ou seja, as atividades realizadas entre pares, de forma conjunta, são benéficas e provêm grande conhecimento para as partes envolvidas no processo. O reconhecimento do que sabe e do que não sabe promove a troca de

experiência e, por conseguinte, a aprendizagem (Parrila & Daniels, 2004). É o que diz Vanessa: “auxiliar aos demais professores, com isso as informações podem virar conhecimento e não meras palavras”.

No LDA, o foco sempre esteve centrado na formação crítica do aluno. No entanto, para que isso pudesse acontecer, o trabalho deveria ser direcionado primeiramente para o professor, ou seja, fundamental seria que ele desenvolvesse formas de trabalhar os conteúdos que gerasse contextos de criticidade. Nesse sentido, Maria enfatiza que o papel do GA nas HTPCs estaria centrado na conscientização dos colegas no desenvolvimento de um trabalho conjunto com a leitura: “Procuramos transmitir aos professores o que aprendemos no curso, mostrando as vantagens de trabalhar interdisciplinarmente”.

No mesmo enfoque Edna enfatiza que as experiências compartilhadas devem convergir para a sala de aula, tornando-as mais próximas da realidade do aluno, despertando nele sua capacidade crítica, dando-lhe voz: “cada professor dá idéias diferentes para o trabalho ficar mais atrativo para os alunos”. O posicionamento de Edna não se diferencia dos demais; o LDA é um projeto coletivo, demanda esforço do GA, bem como “de cada professor” da escola. A qualidade do trabalho está justamente no envolvimento, o que incide de maneira “atrativa para os alunos”. Sendo “atrativa para os alunos”, existe a possibilidade de gerar debates, de dar mais voz ao aluno, irando o foco do professor como aquele que detém a verdade.

#### 4.1.12. Os encontros têm nos ajudado para trabalhar também no Ensino Médio em Rede.

A proposta do LDA é que os GA possam articular os saberes construídos nos encontros de formação, com sua realidade. Daí o questionamento: “Os encontros com o GA contribuiriam para a discussão com os colegas em HTPC?”.

**Cristina:** Sim.

**Simone:** Sim, o problema é sempre que alguns no grupo não vêem relevância no trabalho.

**Lais:** Sim, pois houve uma boa receptividade dos colegas.

**Roseli:** Sim, mesmo tendo sido apenas algumas vezes, gerou discussões para melhor.

**Ana Maria:** Sim, uma vez que o GA atua como intermediário entre os colegas em HTPC e o Projeto Ação Cidadã.

**Vanessa:** Sim.

**Maria:** Sim. E tem nos ajudado para trabalhar também no Ensino Médio em Rede.

**Edna:** Sim. Os professores que mais se interessam são da disciplina de Português, os outros colocam obstáculos por causa das atividades serem interdisciplinares.

**Guilherme:** Sim, pois nos deu embasamento para sugerir e solucionar problemas referentes as atividades desenvolvidas pelos professores.

As respostas deixam claro que as oficinas ministradas pelos pesquisadores na DE contribuíram para a formação docente do professor. As interlocuções lá constituídas revelam o conhecimento dos participantes, desencadeando a organização do grupo para outras esferas de comunicação, por exemplo, como menciona Maria “*para trabalhar também no Ensino Médio em Rede*”. Sua fala, de certa forma, qualifica o trabalho intencional da equipe de pesquisadores do LDA; ressalta a atuação dos professores no trabalho compartilhado, pois lhes dão oportunidade de externalizar, acentuando e enriquecendo o já-dito, ampliado com as novas experiências vividas e intercambiadas (Bakhtin, 1992/2000).

As professoras Simone e Edna, em suas respostas, sinalizam os obstáculos existentes quando se lida com a novidade e conseqüente resistência de alguns colegas por motivos vários que, também, já foi abordado no questionário de 2005. Nos excertos, por exemplo, as ocorrências parecem ser pontuais, talvez pela não compreensão teórica do que seja desenvolver um trabalho pautado em gêneros discursivos, dialogando com diversas áreas do saber: “*o problema é sempre que alguns no grupo não vêem relevância no trabalho*”; e a colocação de “*obstáculos por causa das atividades serem interdisciplinares*”.

Numa posição mais generalizada, uma possível resistência ao LDA, poderia ser justificada pela cultura escolar que, por vezes, impõe e obriga a execução de um projeto, ignorando as necessidades e os objetivos de ensino do professor: No entanto, diante dos recortes, vejo a relevância no que explica Leontiev (1977/2003), ao dizer que a atividade se constitui quando a tarefa tem um sentido para o sujeito que a realiza.

A aprendizagem pode acontecer quando há envolvimento naquilo que se faz, ou seja, quando o sujeito se interessa profundamente pelo resultado que alcançará ao final do processo. Daí a responsabilidade (Sobral, 2005) dos GA em suas escolas, para criar um sentimento de pertença aos demais colegas para atingir o objetivo comum que, naquele momento, estava centrado em um melhor desempenho nas avaliações governamentais.

#### **4.1.13 O papel dos pesquisadores: “Ajudou a esclarecer alguns aspectos e direcionar os assuntos”**

O questionamento que segue centraliza o papel dos pesquisadores nas HTPCs, formulada da seguinte maneira: “*Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?*”

**Cristina:** Fundamental.

**Simone:** Ajudou a esclarecer alguns aspectos e direcionar os assuntos.

**Laís:** A equipe foi muito importante, pois nos auxiliou no momento em que nós precisamos.

**Roseli:** Muito bom, trouxeram uma maneira diferente de integração aluno-professor e GA.

**Ana Maria:** Foi positivo, pois atuou como orientador das atividades a serem expostas na data.

**Vanessa:** De extrema valia, pois elas nos ajudaram a esclarecer dúvidas, fizeram comentários e acrescentaram visões que não tivemos no transcorrer da apresentação.

**Maria:** Foi de grande ajuda, esclarecendo dúvidas e apoiando a exposição.

**Edna:** Ótimo, elas nos apóiam durante as críticas e nos passam segurança durante a apresentação.

**Guilherme:** Fundamental para as nossas realizações terem sucesso.

Quadro 54: Respostas questionário/2006 item 4.1.13

Os professores foram unânimes em suas respostas ao considerarem bom o desempenho da equipe de pesquisadores nas sessões de HTPC. Esse dado pode ser comprovado pelas suas escolhas lexicais: “esclarecer alguns aspectos e direcionar os assunto”; “auxiliou no momento em que nós precisamos”; “integração aluno-professor e GA”; “atuou como orientador das atividades”; “acrescentaram visões que não tivemos”; “passam segurança”.

Os verbos evidenciam o que os GA esperam de uma equipe de formação: atuar junto, elegendo alguns momentos que, no caso, do LDA, aconteceu nas HTPCs. Esse é um dado esclarecedor, pois revela que em cursos de “capacitação” docente institucionalizados, possivelmente, não há um acompanhamento presencial de equipes de formação na unidades escolares.

Além disso, essas falas estão em consonância com algumas colocações de Parrila & Daniels (2004), ao discorrer sobre as características básicas que devem nortear os GA: relação colaborativa e não prescritiva; “Ajudou a esclarecer alguns aspectos e direcionar os assuntos”; caráter prático da orientação e do processo: “fizeram comentários e acrescentaram visões que não tivemos no transcorrer da apresentação”; imediatez do apoio no tempo e no espaço: “elas nos apóiam durante as críticas e nos passam segurança durante a apresentação”; introdução gradual à mudança: “fundamental para as nossas realizações terem sucesso”.

#### 4.1.14 “Por incrível que pareça, dão mais ouvidos a estranhos que aos pares”

O questionamento requer, agora, que os GA opinem sobre a presença das equipes em suas escolas, assim formulada: “Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo na escola? (equipe PUC e equipe supervisão)”.

**Cristina:** Como uma motivação, isso mostra de certa forma a seriedade do trabalho e trazendo incentivo a todos os professores da unidade escolar.

**Simone:** Muito bom, as pessoas, por incrível que pareça, dão mais ouvidos a estranhos que aos pares.

**Laís:** Equipe PUC: Foi muito gratificante e enriquecedor/ Supervisora: É muito importante poder contar com o seu apoio.

**Roseli:** Bom, pois há maior curiosidade por parte dos alunos em estar mostrando o trabalho realizado. Equipe PUC: Importante para melhorar a equip , e trabalhar no coletivo; Supervisora: idem, a PUC.

**Ana Maria:** Muito bom, levando em conta que pode haver uma troca de informações que só enriquecerá a nossa didática em classe.

**Vanessa:** De grande valia, pois traz mais credibilidade ao trabalho. Equipe PUC: De grande valia, afinal elas são nossas professoras e nos completam a todo momento. Supervisora: Muito importante, pois isso mostra que o projeto tem apoio da diretoria.

**Maria:** Equipe PUC: São de grande ajuda, pois nos dão apoio e segurança. Supervisora: Minha opinião é a mesma com relação a Equipe da PUC.

**Edna:** Equipe PUC: Normal e essencial; Supervisora: Normal e essencial.

**Guilherme:** Equipe PUC: Excelente como suporte e orientação. Supervisora: Fundamental para a credibilidade e desenvolvimento do projeto.

Quadro 55: Respostas questionário/2006 item 4.1.14

Semelhantemente às respostas do item 4.1.5 do questionário avaliativo/2005, aqui, de uma maneira mais pontual, os professores também ressaltam o bom desempenho de ambas as equipes, lingüisticamente, marcado pelas escolhas lexicais: “*seriedade e incentivo*”; “*enriquecedor*”; “*apoio e segurança*”; “*credibilidade*”. A presença de ambas as equipes no curso de todas as atividades, gera maior confiança no processo; no caso, aquele que potencializa o conhecimento coletivo do GA, o que resulta em aperfeiçoamento da capacidade do grupo para lidar com as demandas da escola. (Fullan & Hargeaves, 2000): “*por incrível que pareça, dão mais ouvidos a estranhos que aos pares*”.

As respostas dos GA sinalizam a aproximação da instituição universidade e escola em projetos de extensão. Lembrando que a extensão é, antes de mais nada, eminentemente, um dever constitucional das universidades, articuladas com o ensino e a pesquisa, com vistas na socialização do conhecimento. Essa aproximação gera a responsabilidade partilhada, possibilitando a produção do conhecimento e reconstrução de identidades cidadãs, enfim, cria-se a noção de unidade.

#### **4.1.15. LDA “é um projeto que deve ser ampliado seu campo de atuação”**

Como já discutido, a proposta do LDA em 2005 estava centrado, sobretudo, nas demandas requisitadas pela DE, no tocante à avaliação do Saesp. Em 2006, ampliou seus objetivos, enfocando a temática cidadania nas unidades didáticas planejadas pelos GA. Diante dessas transformações, os pesquisadores perguntam: “Como você acha que deveríamos seguir com o programa?”.

**Cristina:** Gostaria que o espaço usado para os cursos fosse o núcleo tecnológico.

**Simone:** No mesmo esquema.

**Laís:** Apresentar novos cursos e procurar envolver todo o corpo docente da UE.

**Roseli:** Aumentar a quantidade de visitas nas escolas.

**Ana Maria:** Em frente. É um projeto que deve ser ampliado seu campo de atuação, de forma a atender às demandas da Secretaria da Educação.

**Vanessa:** Mais reuniões. Leituras de outras formas como filmes, por exemplo.

**Maria:** Continuando com os outros tipos de textos.

**Edna:** Continuar do jeito que está.

**Guilherme:** Da mesma forma, pois está tendo um excelente resultado.

Quadro 56: Respostas questionário/2006 item 4.1.15

De maneira geral, as respostas indicam que, na época, os participantes estiveram satisfeitos com o projeto. Entre as demandas, constam: apresentação de novos cursos, de modo a atingir um maior número de docentes; aumentar o número de visitas em cada escola, bem como as reuniões/oficinas na DE. Ainda, os participantes solicitaram maior diversidade nos gêneros, incluindo filmes.

Retomando minha fala na introdução, devo dizer que, hoje, o GP LACE não fala mais em LDA, mas em LEDA, incluindo a produção textual no projeto: Leitura e Escrita em Diferentes Áreas, em outros contextos escolares, cujas bases teóricas e objetivos se assemelham ao LDA. Considerando a CC, a atividade conjunta em rede possibilita que haja alterações para alcançar uma transformação qualitativa da totalidade, não perdendo o foco no contexto de atuação. O LEDA vem acontecendo a partir de 2007; mas diferentemente de seu projeto inicial, por conta de questões normativas governamentais que fogem do escopo do GP LACE.

**4.1.16. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:**

( ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula; ( ) colega observador; ( ) encontros mais freqüentes entre supervisores e professores; ( ) outros: explique.

Nesse questionamento, a grande maioria dos professores respondeu: a gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática e encontros entre os supervisores e professores, o que está em consonância com as respostas anteriores. O item menos importante na opinião dos professores foi em ter um colega observador. No que concerne à gravação de aulas, as respostas mostram

que os professores querem refletir sobre sua ação em sala de aula, tendo como par os pesquisadores.

No trabalho colaborativo, a reflexão crítica é um processo que não acontece aleatoriamente, tampouco se faz de maneira solitária ou isolada. A reflexão com vistas na autonomia docente, requer o diálogo com o outro, a colaboração mútua que propicia o desenvolvimento pessoal e profissional docente. A gravação em vídeo permite melhor compreensão do que está acontecendo na prática, uma vez que é possível verificar a relação entre teoria e prática, considerando o contexto em que ocorre.

#### 4.1.17. Faça avaliação quanto: (a) sua participação como parte integrante do GA em sua escola; (b) os encontros na DE Carapicuíba; (c) participação das supervisoras na escola.

**Cristina:** Não opinou

**Simone:** Achei que foram importantes, troca de experiências é sempre importante. A participação das supervisoras na escola muito bom, mostra que o projeto não está restrito somente a um pequeno grupo, a intenção é fazer com que todos da escola tenham acesso.

**Laís:** Percebemos que houve uma melhor interação entre o grupo de professores. Os encontros foram proveitosos, embora alguns momentos houvesse situações de dúvidas.

**Roseli:** Mesmo estando iniciando hoje, mas já trabalhando com uma professora que já fazia parte da equipe do projeto, acho que é fundamental a participação em grupos, que nos traga melhorias pedagógicas para as escolas e para nós mesmas.

**Ana Maria:** Atuação em 2005: foi ótima; este ano: em outro estabelecimento de ensino, ainda não não foi possível fazer esta avaliação; encontros na DE: foram ótimos; supervisoras: foi boa, apesar de ter ocorrido desencontro de informações.

**Vanessa:** Sou nova no curso, mas sei que sou uma peça importante para o desenvolvimento do projeto na escola; encontros na DE: ótimos; supervisoras: excelente

**Maria:** Tenho feito o possível para aproveitar tudo que aprendi e trabalhado com outros professores de disciplinas diferentes. Os encontros foram de máxima importância para tirar dúvidas e discutir novas formas de trabalho.

**Edna:** Minha participação é tão importante quanto a das minhas colegas, sem os outras integrantes não haveria sucesso nesse trabalho. Os encontros da D.E são essenciais para tirarmos nossas dúvidas e recolher maiores informações. A participação da supervisora também é de extrema importância, pois demonstra interesse e nos valoriza.

**Guilherme:** Importante como suporte para os demais colegas. Muito produtivos e esclarecedores. Fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Quadro 57: Respostas questionário/2006 item 4.1.17

As respostas retomam outras anteriormente ditas, por exemplo: “*troca de experiências*”; “*a participação em grupos*”; “*tirar dúvidas e discutir novas formas de trabalho*”, entre outros, o que ressalta o compromisso, a valorização dos colegas que integram o grupo, o desejo de tentar novas práticas, aspectos esses fundamentais quando se desenvolve um trabalho colaborativo.

## Considerações Parciais (1)

Diante das respostas obtidas nos questionários e, ainda, considerando a primeira pergunta que direcionou esta discussão – *Qual o significado da práxis do Grupo de Apoio no Programa ação Cidadã: Leitura nas Diferentes Áreas?* – apresento algumas considerações sobre a temática.

Os GA se constituíram no projeto LDA que, por sua vez, nasceu para atender uma demanda da DE Carapicuíba concernente à avaliação institucional Saresp. O trabalho de formação dos GA teve início no primeiro semestre de 2005, onde as primeiras oficinas foram realizadas no âmbito DE. Os professores se formaram em grupos e atenderam as demandas daquele começo de trabalho. Como seria, então, integrar e atuar em um GA, uma proposta nova para ambas as partes?

Brevemente retomando, o GA no LDA foi composto por três ou quatro professores de uma mesma escola, que freqüentaram as oficinas de formação na DE, ministrada pelos pesquisadores do LDA e que, no curso de suas atividades, tinha acompanhamento tanto de seus supervisores, como da equipe LDA. O intuito esteve centrado na formação desses professores e que eles continuassem o trabalho em suas escolas, formando outros grupos de apoio.

Quando se pensa na práxis dos GA no sentido marxista, amplamente falando, se tem em mente o trabalho e a produção desses GA, conscientemente dirigida a um objetivo e que, também, se caracteriza pelo emprego de esforços, superação de obstáculos e pela tendência mediata ou imediata de transformação do seu entorno. Esses aspectos que fundamentam a atividade social dos GA podem ser verificados por meio das respostas obtidas em ambos os questionários.

Considerando as categorias de análise lingüístico-discursivas e de interpretação, as respostas obtidas mostram que os GA, em todas as fases, desde a sua formação no contexto DE, até sua atuação nas HTPCs, estiveram constantemente implicados no trabalho, atuando “junto, “com” os colegas do grupo. Além de seu contexto de atuação, o GA considerou a DE como espaço para reflexão, esclarecimento de dúvidas com relação ao Projeto e suas demandas, troca de experiência, já que era o momento em que todos se reuniam com seus respectivos supervisores e demais pesquisadores do LDA.

Ademais, o espaço virtual AVA Teleduc foi, também, considerado um lócus pertinente no Projeto para que os grupos pudessem ampliar suas orientações com o pesquisador formador, consultar material teórico de apoio e unidades didáticas elaboradas por outros colegas, participar de fóruns, refletir na e sobre a ação (Smyth, 1992) com seu orientador e, mais; para alguns professores, a plataforma Teleduc significou a inclusão digital em sua rotina pedagógica.

Os GA reiteraram a importância do trabalho colaborativo no processo de formação, bem como a colaboração espontânea (Fullan & Hargreaves, 2000), o que indica maior engajamento entre seus partícipes. Consideraram como aspecto positivo e fundamental, a presença de seus supervisores no acompanhamento de suas tarefas. Esse é um dado novo e significativo para a equipe de pesquisadores, já que a função desses profissionais ainda está muito ligada a inspeção, a fiscalização (Saviani, 2003).

Além de conferir a eles maior credibilidade perante os colegas da escola no desenvolvimento do Projeto, a presença dos supervisores significou um momento de aproximação entre os outros professores, alunos e comunidade, o que é pouco comum em um trabalho desse porte. Da mesma forma, a presença dos pesquisadores no acompanhamento de suas atividades, fortaleceu-os no quesito teoria-prática, distanciando-se das formações prescritivas, conferiu-lhes imediatez de apoio no tempo e no espaço e permitiu vislumbrar que a transformação seria possível (Parrila & Daniels, 2004). Essas ações interdependentes, parceiras, divisão de trabalho com vistas a atingir o objetivo comum a todos os envolvidos na atividade remete à CC de atividades (Liberali, 2006a,b) que será discutida logo mais.

As respostas mostram também que os fundamentos do trabalho colaborativo incidiram além dos GA. O apoio veio, igualmente, de seus coordenadores ao permitir o horário e espaço HTPC para desenvolver algumas etapas das atividades, bem como a primeira apresentação dos GA em um *workshop*. A presença desse “outro” foi essencial para que os GA crescessem e se tornassem os reais protagonistas daquele momento de formação junto aos demais colegas.

O “outro” possibilita repensar, reconstruir sentidos cristalizados e determinadas ações em seu contexto de atuação. Aqui, novamente, destaco o caráter coletivo, social da produção de idéias, lembrando que o próprio ser humano é um “intertexto”, não existe isolado e suas experiências de vida se entrecruzam e interpenetram com o outro (Bakhtin, 1975/1998).

Alguns GA, em 2005, destacam que o maior momento de tensão ocorreu na primeira apresentação oficial como GA na HTPC, tendo em vista o plano inicial para esse momento e o fator tempo, considerado não suficiente. As respostas revelam, de maneira indireta, que os GA tinham, obviamente, um objeto idealizado e sua forma de realização para atingir seu objetivo. O pouco tempo não permitiu que o planejado pudesse ser concluído.

No entanto, esse escasso tempo, influiu, positivamente, para que houvesse maior dinâmica no debate entre GA e professores como indicou o GA da ee BN. Os questionamentos que ali surgiram propiciaram àquele GA um externalizar criativo, ou seja, os sentidos apropriados durante o período de sua formação na DE, se exteriorizaram naquele momento de interação.

Sabe-se que, a dinâmica social da produção de significados envolve uma multiplicidade de sentidos “pessoais”. Assim, os sentidos que foram sendo produzidos naquela interação criaram a possibilidade de os participantes questionarem idéias e conceitos já existentes, configurando novas formas de compreensão, atuação concreta, em termos de metas e ações. Segundo a TASHC, toda essa relação naquele contexto, pode promover o desenvolvimento das funções cognitivas (memória, atenção, percepção), levando o GA a prever, antecipar situações, bem como reorganizar as ações do grupo.

Ainda em sua estréia em 2005, o conjunto de respostas mostra os vários estados emotivos dos participantes dos GA – apreensão, medo, ansiedade, insegurança, constrangimento –, marcando os primeiros momentos da apresentação dos GA em seus *workshops*. Esse desconforto também é justificado pelo fato de se sentirem observados e avaliados pelo supervisor escolar e pesquisador externo, mesmo não sendo esse o papel a eles atribuídos. Esse é um dado compreensível, devido à novidade de expor um primeiro trabalho realizado em conjunto para colegas docentes que, naquele momento, estavam na condição de alunos.

Na perspectiva vygotskiana, as emoções, os sentimentos, os desejos, entre outros estão ligados à afetividade. Este conceito, considerado mais abrangente, abarca o conjunto de afetos que são vivenciados pelo ser humano. Para Vygotsky (1934/2003), a relação do ser humano com o mundo é em si afetiva, está sujeita a interferência e determinismos culturalmente produzidos e impostos. Por isso, a afetividade envolve uma dimensão particular do ser humano. A partir das experiências prazerosas ou não, são constituídas as inclinações, as preferências, modos de se colocar no mundo.

Importante ressaltar, também, que na TASHC a afetividade e intelecto são mutuamente interdependentes; as emoções são constituídas pela apreciação cognitiva dos acontecimentos; por sua vez, a cognição é intrinsecamente permeada e afetada pela emoção (Ratner, 1991/2002). O ser humano percebe e interpreta o papel das influências exteriores para o desencadear interno de suas reações emocionais, o que o torna apto a compreendê-las e, posteriormente, dominá-las.

Vejo, então, a pertinência da discussão anterior, a questão do tempo considerado por alguns GA como não suficiente para desenvolver o *workshop*, como um dos fatores desencadeador do estado emocional dos participantes. Em linguagem espinosana, os GA foram afetados por agentes externos, que poderiam causar uma variação positiva ou negativa em seu agir. Diante de uma situação adversa, é possível controlar os impulsos e as emoções mais primitivas e sair com êxito da adversidade vivida e continuar o curso de suas ações. A partir dos excertos, entendo que os GA souberam lidar com fatores externos que provocaram medo, ansiedade, constrangimento, entre outros, revertendo de maneira positiva para o enriquecimento ao debate.

A discussão que levantou o “tempo” como vilão, somado aos estados emotivos relatados pelos GA, revela que o estado emocional está presente nas ações de cada participante dos GA, diferenciando-se social e historicamente por meio da linguagem, para cada um do grupo, o que o identifica. Além disso, os sentimentos expressos pelos GA evidenciam o que aquele momento significou para eles enquanto grupo. Expressa, diante de seus pares, o aprofundamento e envolvimento no projeto, a responsabilidade (Sobral, 2005) de cumprir uma tarefa a ele designada, bem como engajar os colegas em uma nova prática de ensino ao seu repertório e, principalmente, em se sentir um professor formador que, também, ali naquele contexto está sendo formado ao formar.

As respostas evidenciam que os GA consideram o momento HTPC em suas escolas um locus profícuo para ampliar e discutir o trabalho que acontece na DE. Sinalizam que há receptividade dos colegas para conhecer a proposta LDA e as questões teórico-práticas a ele subjacente. Além disso, deixam claro que a formação ocorrida nas oficinas tem contribuído para outras demandas da escola, como por exemplo, o Ensino Médio em Rede. Esse é um ponto a ser destacado, pois além de validar a proposta do LDA, promove e aprofunda o diálogo entre as duas instâncias, universidade e escola.

Pode-se depreender do conjunto de respostas obtidos em 2005 e 2006, que o GA se percebe como um grupo de professores em formação, por uma equipe de uma instituição externa, cujo objetivo esteve centrado em dar subsídios para que pudessem trabalhar em suas unidades escolares, a princípio, com a proposta LDA e, posteriormente, LDA com o foco na cidadania.

Os GA “autoram” (Faraco, 2003/2006) seu falar, nomeando o LDA, como o “curso de competência leitora”, o que está em sintonia com o seu contexto de atuação. Nessa mesma direção, os GA valem-se do termo “multiplicador” para se definirem em suas unidades escolares. Entendo que essas escolhas lexicais são modos de se expressar naquele contexto em específico, mas que devem ser explicadas porque revelam uma perspectiva teórica de ensino-aprendizagem.

Então, vejo a necessidade de ressaltar que o LDA não esteve centrado em uma abordagem quantitativa, que permitisse caracterizar quantos professores desenvolveram ou não determinadas ações; tampouco se alinhou ao modelo da racionalidade técnica que o termo parece conotar, em que o professor reproduz o saber elaborado por outras instâncias.

O LDA teve o intuito de formar GA para que pudessem lidar e agir com as ocorrências surgidas na escola, de maneira autônoma, por meio de um trabalho colaborativo. O foco esteve centrado, inicialmente, para um melhor resultado nas avaliações do Saesp e, posteriormente, como já foi dito, no agir cidadão. No período discutido, os GA se mostraram engajados e comprometidos com a proposta. Foi protagonista em

seu lócus de trabalho; foi criativo; elaborou, interpretou, antecipou acontecimentos, esboçou conceitos, sem perder de vista aquele objetivo primeiro da educação: a formação de aluno.

A seguir, passo para a segunda parte da discussão de dados.

## 4.2. COMO FOI PRODUZIDO O SIGNIFICADO DO CONCEITO GA NA CADEIA CRIATIVA?

Esta seção aborda a produção de significado sobre o conceito GA na CC de atividades. Para responder a pergunta que direciona essa temática, conto com a participação de vários pesquisadores do LDA e de professores dos GA. Seguindo a mesma lógica da discussão anterior, os nomes das escolas não serão identificados, bem como o verdadeiro nome dos professores participantes. Abaixo, quadro síntese dos participantes:

7 pesquisadores LDA	12 escolas e seus respectivos GA
Alzira Shimoura Ângela Lessa Fernanda Liberali Maria Cecília M Magalhães Mona Hawi Rosemary Schettini Valdite Pereira Fuga	ee BN; ee BM; ee BQ (godinho) TM; ee GO; BH; ee PB; BC; ee DC;; ee LT; ee SD; ee TL; ee UF; ee XE.

Quadro 58: participantes focais abordados na segunda pergunta

Na discussão utilizo as seguintes categorias lingüístico-discursivas e interpretação, já mencionado no aporte metodológico:

### Categorias lingüístico-discursivas e interpretação

Categorias lingüístico-discursivas	Categorias de interpretação
Análise do discurso: grau de implicação (implicado e autônomo); modalizações com valores deôntico, epistêmico, pragmático e psicológico; organização seqüencial (Bronckart, 1997/1999).	Sentido e significado (Vygotsky, 1934).

Quadro 59: Categorias lingüístico-discursivas e interpretação para a discussão dos resultados da segunda pergunta.

Vários foram os instrumentos e locais de coleta, para realizar esta discussão. Na discussão, sigo a ordem cronológica da produção dos dados, para observar a produção de significados na CC de atividades. (Liberali, 2006). Abaixo, o resumo desta informação:

### Quadro síntese dos instrumentos e local de coleta/produção de dados

Instrumentos	Local de coleta/produção
1 relatório pós-reunião	Notas tomadas na DE em 22/02/2005; elaboração do texto em local desconhecido.
4 gravações de oficinas mensais para formação dos GA faltou.	DE Carapicuíba em 03/06 e 08/07 de 2005; DE Carapicuíba em 30/06/06 (manhã e tarde).

1 gravação de reunião dos pesquisadores LDA e equipe de supervisores.	DE Carapicuíba em 25/07/05.
2 gravações de eventos: o PAC nos 60 anos da PUC em 24/05/06; lançamento do livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva” em 01/09/06.	TUCA na PUC-SP e demais dependências da Instituição (24/05/06); DE Carapicuíba.
2 gravações de reuniões de planejamento/orientação aos GA para a elaboração de material didático e apresentação nas HTPCs.	DE Carapicuíba em 11/09/06 (manhã e tarde).
3 gravações de workshops de HTPCs.	ee BN em 08/09/06; ee BQ em 13/09/06; ee BM
1 excerto de artigo do livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva”.	Livro “Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva” (provável produção: início de 2006).

Quadro 60: Quadro síntese dos instrumentos e local de coleta/produção de dados.

Retomados os quadros que ilustram “quem” participa, “como e onde” participa, procedo, a seguir, com a discussão.

#### 4.2.1 “Grupos de apoio auxiliarão alunos que apresentam mais dificuldades”

O excerto em discussão compõe um relatório sobre uma reunião realizada no LAEL/PUC-SP em 22 de fevereiro de 2005, redigida por um dos pesquisadores do GP LACE não identificado. Discorre sobre o encontro das coordenadoras do PAC com os supervisores de ensino e diretores de escola pertencentes à DE Carapicuíba, trazendo como temática a implantação do Projeto LDA. O tema centra-se na função, constituição, formação e seleção dos GA.

“(…) Em seguida foi apresentada a proposta de trabalho, qual seja: reunir 3 professores de cada período que lidam com a leitura em diferentes áreas para desenvolver grupos de apoio que auxiliarão alunos que apresentam mais dificuldades (exemplo: iniciar o trabalho com alunos de 5ª série). Esses grupos serão constituídos por grupos de pesquisadores, pela Diretoria com os supervisores, por 1 professor de cada área e por grupos de professores em cada escola. Para organizar o trabalho haverá várias reuniões na DE com o grupo dos pesquisadores e o grupo de professores das áreas afins, que deverão estender/desenvolver o trabalho com o grupo da escola. A seleção dos professores para participar dos grupos será feita em função do envolvimento e da liderança que demonstram ter (...)”.

Quadro 61: Excerto 4.2.1 de relatório/2005

Como se trata de um relato pós-reunião, o texto segue com redação no pretérito perfeito do indicativo, mas utiliza o futuro para projetar ações do grupo de pesquisadores e dos GA. Apresenta características de um texto autônomo e disjuncto, possui frases declarativas, marcadores textuais de sucessividade, ausência de pronomes de primeira pessoa do singular e plural: “*Em seguida foi apresentada a proposta de trabalho*”; “*Esses grupos serão constituídos por grupos de pesquisadores*”. O recorte informa sobre a proposta do LDA que, em seu bojo, traz a idéia de trabalhar com GA.

O sentido estabelecido para o conceito de GA reside na idéia de que esse grupo será composto por pesquisadores, supervisores e um professor de cada área. O objetivo do GA seria a de auxiliar alunos que apresentam algum tipo de dificuldade. Embora essa dificuldade não esteja explicitamente dita no texto de partida, sabe-se que se trata do ensino-aprendizagem de leitura. Os GA passariam por um período de formação no contexto da DE Carapicuíba e, posteriormente, desenvolveriam o trabalho em suas escolas. Segundo o texto, existe um pré-requisito para compor os GA que está centrado no envolvimento e liderança.

#### 4.2.2 “Agora a gente já tem mais ou menos concretizada alguma idéia do que seria a atuação desse grupo de apoio”

O recorte a ser discutido faz parte de uma oficina que aconteceu em 03 de junho de 2005, na DE Carapicuíba, período da tarde, sob a responsabilidade de Fernanda Liberali, uma das coordenadoras do Projeto. Como consta no quadro 11 na seção metodologia, o objetivo dessa oficina esteve centrado na elaboração de atividades com diversos textos narrativos escolhidos pelo grupo de pesquisadores. No excerto em questão, Fernanda retoma o último encontro e explica mais uma vez a proposta do LDA e como deve funcionar o GA.

**Fernanda:** Só pra lembrar a quem veio, e explicar a quem não veio a proposta do projeto de novo: o que vocês estão fazendo aqui hoje é participar de um grupo que vai ser um grupo de apoio para as escolas. Agora a gente já tem mais ou menos concretizada alguma idéia do que seria a atuação desse grupo de apoio. A idéia desse grupo de apoio é que vocês possam aqui construir coisas que vocês possam, junto com os colegas das escolas, desenvolver. A idéia é que vocês, junto com os colegas que também estão fazendo o curso, possam formar um grupo dentro da escola para trabalhar com essas idéias lá, vocês seriam o grupo de apoio nessa área de leitura nas diversas áreas dentro das escolas. Como é que isso vai acontecer? Meire e Dora que são supervisoras, vão trabalhar com vocês e conosco, para que vocês possam atuar dentro da Escola em alguns espaços fazendo um trabalho semelhante a esse com a leitura com os colegas. E isso a gente vai preparar com vocês, vai ter espaço pra discutir. A idéia de que vocês possam atuar lá é fundamental pra gente. Então, por isso, como falei da última vez e tô repetindo hoje, quem tá nesse grupo precisa tá muito afim, muito envolvido, muito empolgado, pra poder chegar na escola e poder empolgar outras pessoas. A gente vai seguir naquele sentido do Paulo Freire de que formar grupo pressupõe engajar, aos poucos, as pessoas vão entrar aos pouquinhos e isso vai se disseminando e a gente vai colocando todo mundo junto. Nunca vai estar todo mundo da escola envolvido, mas se vocês conseguirem alguns, já é bem legal.

Quadro 62: Excerto 4.2.2 oficina em 03/06/200

Trata-se de um discurso interativo, cujos interlocutores são os professores de algumas escolas e supervisores da respectiva DE. Nessa relação, a dêixis referencial permite a localização, o momento e a identificação de pessoas: “o que vocês estão fazendo aqui hoje é participar de um grupo que vai ser um grupo de apoio para as escolas”; “Então, por isso, como (eu) falei da ultima vez, e (eu) tô repetindo hoje”. O turno da

pesquisadora é longo, pouco interrompido, porque tem o intuito de explicar a atuação do professor que fará parte do GA.

Linguisticamente situando, a pesquisadora vale-se do sintagma nominal “a gente” ao interagir com o seu público. Curiosamente, em nenhum momento, Fernanda usa o pronome pessoal “nós”, o que implicaria, provavelmente, um tom mais formal à interação. A forma pronominal “a gente”, ou o “eu” ampliado, aproxima os interlocutores e assume, sintaticamente, o valor de sujeito da oração, “nós”, o grupo de pesquisadores do LDA: *“agora a gente já tem mais ou menos concretizado alguma idéia”*; *“E isso a gente vai preparar com vocês”*; *“a idéia de que vocês possam atuar lá é fundamental pra gente”*. Essa aproximação na fala potencializa o clima de confiança, respeito e comprometimento que deve existir no trabalho colaborativo.

Esse comprometimento também pode ser colocado por meio dessa mesma referência pronominal “a gente” que, agora, inclui pesquisadores e professores participantes do projeto: *“A gente vai seguir naquele sentido do Paulo Freire de que formar grupo pressupõe engajar, aos poucos, as pessoas vão entrar aos pouquinhos, e isso vai se disseminando e a gente vai colocando todo mundo junto”*. Interessante ressaltar que esse “a gente”, destaca, de maneira implícita, alguns aspectos do trabalho colaborativo, entre eles, a necessidade de estabelecer objetivos comuns e a interdependência, já que todos os participantes precisam de todos. No LDA, a interdependência desenvolve a “responsabilidade” (Sobral, 2005: 20) dos participantes em relação ao coletivo, pois se houver falha na parte, conseqüentemente, incidirá no todo.

Ao que se mostra, não havia uma definição das funções a serem exercidas pelos GA, explicitado a partir da seguinte fala: *“Agora a gente já tem mais ou menos concretizado alguma idéia do que seria a atuação desse grupo de apoio”*. Os advérbios “agora” e “já” estabelecem um quadro de referência temporal e assinalam uma fronteira de mudança entre duas situações: definição sobre o papel do GA. Essa dêixis temporal denota um valor prospectivo marcada no momento de enunciação de Fernanda, sinalizando que, mesmo para os pesquisadores, o papel dos GA no LDA ainda não estava claro.

O índice avaliativo “mais ou menos” e o quantificador indefinido “alguma idéia” reforça a idéia da construção do significado do GA no LDA. Além disso, essa idéia mostra-se no uso do verbo “poder” que, no nível semântico, expressa possibilidade: *“A idéia desse grupo de apoio é que vocês possam aqui construir coisas que vocês possam, junto com os colegas”*; *“vocês possam atuar dentro da Escola”*.

Naquele momento, Fernanda destaca que a função dos GA estaria na formação de outros grupos nas respectivas escolas, com a finalidade de trabalhar as idéias discutidas no âmbito DE e promover ações em suas escolas. Para tal, os GA teriam

o respaldo dos seus supervisores e dos pesquisadores do LDA. Como pré-requisito, a pesquisadora enfatiza o real engajamento do participante.

Um outro dado interessante a ser observado é que Fernanda não faz menção ao espaço de atuação do GA; obviamente na escola. Porém, até aquele momento esse lugar parece não ter sido definido pelos pesquisadores e pela equipe de supervisores. Fernanda explica: “(...) *Como é que isso vai acontecer? Meire e Dora que são supervisoras vão trabalhar com vocês e conosco, para que vocês possam atuar dentro da Escola em alguns espaços fazendo um trabalho semelhante a esse com a leitura com os colegas (...). A idéia de que vocês possam atuar lá é fundamental pra gente (...)*”.

Depreende-se deste excerto que a pesquisadora espera o real envolvimento e engajamento dos professores no LDA. Sua implicação no discurso aproxima seus interlocutores e já os considera parte do projeto. Percebe-se, claramente, em sua fala que o sentido atribuído ao conceito GA ainda não está definido; existe, sim, uma “idéia” do que seria essa atuação. As “coisas”, ou seja, a formação e tudo que ali advém, devem acontecer no âmbito DE, com o respaldo das duas equipes, supervisão e pesquisadores, para posterior trabalho na unidade escolar. Então, os GA devem atuar dentro da escola com outros professores com as questões de leitura, como os pesquisadores trabalham com eles na DE. Não houve qualquer menção sobre uma suposta seleção de professores. No entanto, a expectativa é: estar disposto ao trabalho e “empolgar” outros participantes no sentido freireano.

#### 4.2.3. “Lembrando, o nosso objetivo é que vocês levem isso pra escola de vocês”

O excerto abaixo traz um momento inicial de uma oficina, realizada na DE Carapicuíba, conduzida pelas pesquisadoras Ângela e Fernanda, no período da manhã em 08 de julho de 2005. Lá estavam os supervisores, os professores participantes e os pesquisadores formadores. O objetivo dessa oficina focou a continuação do trabalho anterior, cujo tema esteve centrado no quadro sobre competências e habilidades para produção e compreensão de textos informativos com textos escolhidos pelos professores.

**Ângela:** Bom gente, só pra retomar o que a gente já fez nos nossos encontros anteriores, né? Esse é o nosso quarto workshop, nossa quarta oficina e como vocês se lembram leitura nas diferentes áreas, por que é que a gente trabalha com a leitura nas diferentes áreas mesmo? (...) Lembrando, o nosso objetivo é que vocês levem isso pra escola de vocês; que vocês discutam o que estão fazendo aqui e nos tragam o feedback que vocês fizeram na escola de vocês. Então, o trabalho não se encerra aqui. Ele se inicia aqui porque ele necessita de um *feedback*, diretores, dos demais professores, pra que possam dar um tipo de retorno pra nós. Tá bom? Por isso que Fernanda falou que tá tudo lá disponível no site pra vocês, pra vocês verem o processo de vocês e começarem a trabalhar com eles, tá bom? (prossegue falando agora sobre o que já havia sido trabalhado).

O texto em discussão retoma alguns aspectos já mencionados em oficinas anteriores, reforçando os propósitos do LDA, bem como o da parceria universidade e diretoria regional. Em sua fala, Ângela ressalta o que já foi realizado nas oficinas prévias e o que será feito naquele encontro. O interessante neste excerto é justamente a retomada do objetivo do Projeto, colocando-o nas mãos de seus interlocutores. Não faz menção explícita sobre os GA, mas frisa que sem engajamento, sem discussão, sem retorno não há como atingir as metas desejadas por ambas as comunidades.

Recuperando o quadro teórico da TASHC, para Leontiev (1977/2003), o sujeito realiza atividades em um processo contínuo de interação com o seu meio. No âmbito escolar, a prática pedagógica ou o fazer do professor em sala de aula, corresponde à atividade no marco da TASHC (Vygotsky e seguidores, 1934), que é definida por um conjunto de ações com a finalidade de criar oportunidades para que a aprendizagem aconteça.

Por isso, Ângela enfatiza que *“o trabalho não se encerra aqui”*; ao contrário, começa no âmbito DE, de modo que os professores participantes possam promover oportunidades de aprendizagem em suas escolas: *“o nosso objetivo é que vocês levem isso pra escola de vocês, que vocês discutam o que estão fazendo aqui e nos tragam o feedback”*. O engajamento dos GA na atividade leitura em diferentes áreas e a autonomia a ser conferida, depende de quanto os professores assumiram, de fato, o motivo dessa atividade e das ações a ela subjacente. O interessante nessa etapa é que cada um pode acompanhar um pouco de seu processo: *“tá tudo lá disponível no site pra vocês, pra vocês verem o processo de vocês e começarem a trabalhar com eles, tá bom?”*.

A proposta sobre o LDA é mais uma vez enfatizada pela pesquisadora Ângela que sublinha, também, o objetivo dos pesquisadores: atuar na formação docente dos GA, para que eles possam fazer o mesmo em suas escolas, trazendo um retorno do que está acontecendo em seu âmbito de trabalho. O conceito sobre ser ou estar GA, não foi alterado nessa passagem. Mas, aqui neste excerto há um dado novo: os participantes têm acesso às etapas do trabalho desenvolvido nas oficinas: slides expostos, texto teóricos, unidades didáticas usadas nas oficinas, entre outros. Então, a formação do GA também continua no ambiente virtual.

Considerando a produção do significado em CC, o recorte revela, como assinala Vygotsky (1934/2000a:7), *“a transmissão racional e intencional do pensamento, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”* realizada pela linguagem que, aqui, pode ser mostrada pelos verbos “lembrar” e sinonímia. Além da intenção ou o “querer-dizer” (Bakhtin, 1992/2000) da pesquisadora em reafirmar o objetivo do LDA, atuar na formação docente dos GA para que eles possam fazer o mesmo em suas escolas, existe ainda uma expectativa em sua voz que haja um retorno do que está acontecendo em seu âmbito de trabalho.

#### 4.2.4. “A idéia era que a gente reunisse o supervisor, o GA e um de nós”

O excerto faz parte de uma reunião entre os pesquisadores do LDA e a equipe de supervisores que aconteceu no dia 25 de julho de 2005, no período da manhã na DE, estando presentes Fernanda, Alzira, Val e Mona do LDA; Meire, Mariana e Dora da DE. O tema desta interação discute como o GA pode trabalhar em sua escola e como os pesquisadores formadores e supervisores podem acompanhar esse processo. De maneira geral, trata-se de um discurso interativo, com implicação dos interactantes por meio da deixis pronominal e espaço-temporal.

**Meire:** Nós fizemos uma lista de presença com todos os alunos pra gente ter idéia de quantos professores por escola a gente tem, principalmente, pras os supervisores talvez escolherem a escola que ele vai querer acompanhar (...) Temos 138 pessoas.

**Fernanda:** 138, legal, né?!

**Meire:** É bom. Então, daí, cada supervisor pode ter noção de que escolas suas estão participando, quantos professores (...).

**Fernanda:** (...) A idéia é que a gente fizesse as reuniões nossas, montasse esse grupo mais dirigido, por trabalho com os GA, pra que eles possam montar a atividade que eles vão fazer lá. Então, a gente precisaria ver com esses professores, direitinho, que vocês vão selecionar um dia, pra que nesse dia, vamos supor, Mariana, vamos supor que a Val vai ficar com a Mariana. Então, a Val vem com a Mariana pra trabalhar com esse grupo, planejar o que eles vão fazer, porque é diferente do que a gente tá fazendo aqui. Aqui, a gente tá preparando coisas, fazendo as atividades. Tem que ver como eles vão trabalhar lá com os professores das escolas.

**Mariana:** Tem uma pessoa que trabalha um pouco mais perto, a minha irmã tá fazendo o curso.

**Fernanda:** Aqui com a gente?! Ah, não sabia...

**Mariana:** Então, elas tiveram uma dificuldade muito grande pra tá discutindo informalmente. Quando você vai conversar, legal, tá. Não tá conseguindo. Então, eu acho que informalmente já tá difícil, imagine sozinhas (...). Então ela disse, “Meire eu preciso fazer as atividades.” Então, talvez isso coloca alguma coisa diferenciada, precisa dessa idéia de apoio, pelo menos pra eles se sentirem mais seguros.

**Fernanda:** Porque tudo é muita novidade pra eles. Daí tem que fazer o outro que é de outra área. Depois se o cara é de português, ele se sente, pelo menos, seguro com relação à língua. Agora se o cara não é, eu acho que, eu não acho que eles têm que fazer uma reprodução do trabalho que a gente fez com eles, porque não tem condições. O que eles poderiam fazer nas escolas é mostrar como trabalhar o texto na área que for mais segura pra eles, sei lá... Eu acho assim, vamos supor uma pessoa que seja de matemática. A pessoa vai ter que levar pra reunião um texto de matemática e trabalhar com o grupo aquele texto de matemática (...). Eles não vão poder fazer lá o que a gente faz com eles aqui. Vão fazer como se os colegas fossem alunos pra eles discutirem, “E aí? ... o que a gente fez com vocês ... como é que a gente trabalhou a leitura?” (...) Eu acho que é essa a etapa que eles têm que fazer e depois discutir o que a gente fez, como foi que a gente trabalhou e aí ele tem a segurança da área dele. (...) a gente tem que dar segurança pra isso, porque não é difícil pra eles. (...) Então, eu acho que a gente teria que pensar como é que a gente, eles vão ter que treinar mesmo fazer “Dá uma aula aqui pra gente, pra gente ver como você faria lá com os professores?!”, pra eles poderem se sentirem seguros, como a gente faz aqui no workshop, né?

(.....)

**Mariana:** Mas aí teria que ter 132 alunos-professores, vai pegar todo mundo? Vocês pensaram em pegar algumas escolas específicas? Se fosse com todo o mundo, poderia tá fazendo uma oficina mesmo durante o curso.

(.....)

**Fernanda:** Talvez a gente pudesse ... eu não sei ... tô pensando alto ... se a gente conseguisse pegar aqueles de cada escola que se sentisse mais seguros pra participar, então, vamos supor, escola x, escola y, z, a gente pegaria pelo menos depois de cada escola, um e cada escola (...)

(.....)

**Fernanda:** Agora, como a idéia era que a gente reunisse o supervisor, o GA e um de nós, pra acompanhar esse supervisor, fica difícil, porque daí quem é que vai reunir com esse que não tem supervisor participando? Eu acho que pra começar não dá pra ser assim (...) porque é o seguinte, se o supervisor não estiver lá na hora da reunião pra dar apoio na hora que os professores estiverem inseguros, como é que vai ser? O supervisor vai ter que tá muito seguro lá, porque a idéia é que ele assuma a voz na hora que o cara se perder (...).

Quadro 64: Excerto 4.2.4 oficina em 25/07/2005

Embora não estejam em discussão os turnos dos participantes, aqui, em fragmentos, o leitor pode observar que Fernanda possui os turnos mais longos e os mais freqüentes. A interação revela que não estava claro como os GA deveriam atuar em suas unidades escolares. Linguisticamente, essa ocorrência é perceptível a partir do modo subjuntivo que, nos enunciados, expressam uma situação hipotética, uma dúvida, uma pressuposição, um desejo, entre outros. Essa observação vai ao encontro da interação, pois as equipes discutem e planejam como os GA poderiam atuar em suas escolas: *“a idéia é que a gente fizesse as reuniões nossas, montasse esse grupo mais dirigido, por trabalho com os GA”*; *“a gente precisaria ver com esses professores,”*; *“a gente teria que pensar”*.

Teoricamente falando, esse “como os GA atuariam” está ligado às ações que compõem uma atividade. Por sua vez, sabe-se que uma atividade tem um objetivo a alcançar. Ao ter consciência do motivo gerador da atividade, ele (o motivo) se torna objetivo geral, de onde podem ser tirados os objetivos parciais que permitem a realização das ações, podendo ser realizadas de diversas maneiras. Obviamente, todos os participantes do LDA estavam conscientes do objetivo maior da atividade, o desenvolvimento da leitura crítica em diversas áreas para um melhor desempenho no SARESP. No entanto, o aspecto operacional, o “como”, parece estar indefinido.

Mediante questionamentos e dados trazidos pelos supervisores, *“vai pegar todo mundo? Vocês pensaram em pegar algumas escolas específicas?”*, Fernanda expõe sua idéia, que se constrói ao longo da interação *“Talvez a gente pudesse ... eu não sei ... tô pensando alto”*. Muito interessante esse “pensamento alto”; expressa a organização de idéias, a construção do pensamento ocorrendo simultaneamente no momento da fala, a partir da interação com o outro. Pela ótica bakhtiniana, esse é um momento que marca

a interação de múltiplas vozes, relação de sentidos (Bakhtin, 1992/2000), possibilitando a construção de uma prática social, no caso, a atuação do GA em suas escolas.

No excerto, as pressuposições podem compor o quadro das seqüências explicativas discutidas por Bronckart (1997/1999), a saber: **Fase de constatação inicial que introduz a situação:** montar um GA para trabalhar em sua respectiva área: *“A idéia é que a gente fizesse as reuniões nossas, montasse esse grupo mais dirigido, por trabalho com os GA, pra que eles possam montar a atividade que eles vão fazer lá”*.

Essa constatação pode ser justificada linguisticamente pelo grau de engajamento do enunciador com a forma pronominal “a gente” que, na interação, inclui pesquisadores e supervisores responsáveis pelo LDA. Na verdade, Fernanda atribui aos pesquisadores e supervisores a responsabilidade de formação para que os GA “possam montar a atividade” a ser desenvolvida na escola. Nesse enunciado, o verbo modal “poder” semanticamente expressa possibilidade, reiterando que o discurso ainda está no nível da hipótese.

**Fase de problematização:** explicita-se uma questão da ordem do porquê, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente. O trabalho realizado com os GA na DE é diferente do trabalho que os GA farão com seus colegas nas unidades escolares. *“Vamos supor que a Val vai ficar com a Meire. Então, a Val vem com a Meire pra trabalhar com esse grupo, planejar o que eles vão fazer, porque é diferente do que a gente tá fazendo aqui. Aqui, a gente tá preparando coisas, fazendo as atividades. Tem que ver como eles vão trabalhar lá com os professores das escolas”*.

A idéia de Fernanda é trazer ao GA uma pessoa de cada equipe, um pesquisador formador e um supervisor, para acompanhar o desenvolvimento de uma atividade a ser apresentada na escola. Ainda, no eixo das suposições, “vamos supor”, o enunciado ressalta a diferença entre a formação no âmbito DE e aquela que deve acontecer no contexto escola pelos GA, sinalizada pelos dêiticos de lugar “aqui” e “lá” que tem no operador “porque” a sua justificativa: *“porque é diferente do que a gente tá fazendo aqui (...) Tem que ver como eles vão trabalhar lá com os professores das escolas”*.

O auxiliar “ter que” sugere certa obrigação ou grande necessidade do acompanhamento externo do pesquisador formador e da presença do supervisor naquele momento. Esse é um dado que destaca a importância do trabalho entre pares, o aprendizado mútuo, e mais; a sincronia entre as duas comunidades, docentes e especialistas, o que marca o compromisso com o trabalho colaborativo.

**Fase da resolução ou explicação:** trabalhar com leitura é novidade para professores que não sejam da área e por isso requer prática. Como consta em sua fala: *“Porque tudo é muita novidade pra eles. Daí tem que fazer o outro que é de outra área. Depois se o cara é de português, ele se sente, pelo menos, seguro com relação à língua. Agora se o cara não é, eu acho que, eu não acho que eles têm que fazer uma reprodução do trabalho que a*

*gente fez com eles, porque não tem condições” (...) eles vão ter que treinar mesmo fazer ‘Dá uma aula aqui pra gente, pra gente ver como você faria lá com os professores?!’, pra eles poderem se sentirem seguros, como a gente faz aqui no workshop, né?.*

A explicação segue colocando a novidade do LDA e a possível dificuldade que o professor poderia ter com um trabalho voltado para a compreensão de textos: *“Porque tudo é muita novidade pra eles”*. A valoração apreciativa no enunciado, “pelo menos”, indica certa vantagem que o professor de português possui em relação ao professor de outra área. Caminhando para uma resolução, Fernanda se coloca de maneira subjetiva no tocante ao possível trabalho a ser desenvolvido pelos GA: *“eu não acho que eles têm que fazer uma reprodução do trabalho que a gente fez com eles, porque não tem condições (...) eles vão ter que treinar mesmo”*. Com relação ao “treino”, infiro que no enunciado esteja se reportando a prática do professor.

**Fase de conclusão-avaliação que reformula e completa a constatação inicial:** os participantes do GA devem trabalhar com o texto de sua respectiva área. Fernanda conclui: *“O que eles poderiam fazer nas escolas é mostrar como trabalhar o texto na área que for mais segura pra eles, sei lá. Eu acho assim, vamos supor uma pessoa que seja de matemática. A pessoa vai ter que levar pra reunião um texto de matemática e trabalhar com o grupo aquele texto de matemática”*.

Nesta fase de conclusão, está claro no enunciado que o desenvolvimento da leitura crítica em diversas áreas do conhecimento pode ser a espinha dorsal para a realização de qualquer trabalho na escola. Não se trata de designar essa tarefa somente ao professor de língua portuguesa, mas conscientizar outros educadores sobre a importância da linguagem em sua disciplina e manter um constante diálogo com as outras, com vistas na produção e na apropriação do conhecimento.

O recorte em discussão, a meu ver, marca o processo que definiu como seria a atuação dos GA em suas escolas. A seqüência explicativa (Brockart, 1997/1999) explicita esse momento em que a idéia estava sendo construída, visto que os GA estavam freqüentando as oficinas sem saber ao certo as suas responsabilidades. Nas possíveis idéias, quanto a atuação de toda a equipe, ou seja, ainda numa situação hipotética, imagina-se que os professores dos GA pudessem atuar, naquele primeiro momento, em suas escolas, com a equipe LDA lhe dando sustentação; primeiramente no âmbito DE e, posteriormente, em conjunto nas UEs.

Fernanda faz uma observação pertinente ao dizer, naquele momento, que os professores não teriam condições, ainda, de atuar de forma autônoma; o treino seria importante naquele instante. Na visão vygotskiana (1934/1999/2001) a reprodução está diretamente ligada à memória; em contrapartida, a criação está ligada à transformação de novas imagens, por meio da socialização e sentidos (dica da la) que ocorre a partir

das experiências vividas pelo ser humano. Provavelmente, Fernanda não acredita em reprodução, justamente por ser o LDA uma proposta pautada na interdisciplinaridade, em que um dado gênero pode ter vários olhares sem perder a identidade disciplinar. E por assim ser, os professores produziram sentidos para as suas práticas, construindo o seu trabalho que, de alguma forma, seria único e criativo.

Um outro dado importante nessa interação é a conscientização do papel do supervisor naquele momento. Ao que se mostra, o apoio dos supervisores seria fundamental para o andamento do LDA, pois também seriam responsáveis na elaboração de propostas com vistas nas demandas das avaliações institucionais identificadas pelas escolas. O conhecimento do conteúdo e do processo ensino-aprendizagem, somado às ações do supervisor escolar, poderia resultar na abertura de outros espaços e adesão de outros colegas, já que nem todos os supervisores estavam atuando no Projeto. Além disso, a participação do supervisor no LDA poderia aproximá-lo ao contexto de sala de aula, tornando a relação professor-supervisor menos hierárquica e menos burocrática, o que poderia contribuir para um desempenho docente mais qualificado.

#### 4.2.5 “Grupos de Apoio: multiplicadores autônomos”

O recorte em foco faz parte do artigo “Ação supervisora: a construção de uma proposta de formação de professores em cadeia num processo reflexivo de ação pedagógica”, inserido no livro “Ação Cidadã: por uma formação inclusiva” lançado em 24 de maio de 2006, no evento “O PAC nos 60 anos da PUC”. As autoras do artigo são supervisoras da DE Carapicuíba e se engajaram no LDA em seus dois anos de permanência.

“(…) Este projeto tem como objetivo formar grupos de apoio - com professores da própria escola - para atuarem em seus respectivos grupos como multiplicadores autônomos, porém com suporte dos professores da PUC e supervisores de Carapicuíba para formação de seus colegas professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo. Para se atingir este macro objetivo, almeja-se formar professores em serviço para que possam desenvolver a capacidade leitora de diferentes gêneros nas diferentes disciplinas, bem como as habilidades necessárias para a compreensão e produção de cada gênero textual (...)” (T,O,C &D , 2006, p. 122-131).

Quadro 65: Excerto 4.2.5 recorte de artigo

Com relação ao contexto de produção textual, infiro que sua elaboração tenha sido no início de 2006, considerando todo o percurso para a publicação de um livro. Este foi projetado no final de 2005 com vistas na comemoração dos 60 anos da PUC-SP, em que o GP LACE, representando um dos grupos de pesquisa do programa LAEL, teve uma participação especial naquele evento. O artigo coloca a visão dos supervisores

no trabalho realizado em 2005. No trecho em discussão, os autores valem-se de um discurso autônomo, disjunto, com predomínio do presente do indicativo, ausência de dêiticos espaciais e temporais.

O sentido sobre o conceito GA segue os excertos iniciais. As autoras descrevem a constituição dos GA, “*professores em serviço*”; seu objetivo, “*atuarem em seus respectivos grupos como multiplicadores autônomos na formação de seus colegas professores*”; âmbito de atuação, “*nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo*”, com o suporte da supervisão e pesquisadores do LDA. Esse sentido esteve socialmente veiculado aos primeiros encontros entre as duas equipes. No entanto, as últimas colocações marcadas na reunião em 25 de julho e os outros encontros que houve, parecem não ter incidido no texto dos supervisores ao definir o que seria um GA, levando-se em conta o contexto de produção, já mencionado nesta discussão.

Interessante, aqui, salientar o movimento do conceito em cadeia, tendo em vista o registro de um outro sentido atribuído ao GA: o de “multiplicador autônomo”. O termo “multiplicador” também constou nas respostas dos professores no questionário de 2005, quando indagados sobre o conceito GA na “subseção “O GA é...”. Da mesma forma, o sintagma “capacidade leitora” também apareceu como “competência leitora”. Retomando brevemente, o professor multiplicador é aquele docente “capacitado” em cursos oficiais, cuja função é “repassar, transmitir” conhecimento aos colegas da unidade escolar.

Embora não esteja em pauta, essa visão na formação docente alude a fragmentação e a imposição do conhecimento, sem contar, ainda, que pode encontrar sérios problemas em sua “veiculação”. Na mesma linha de pensamento, o termo “capacitação” também faz parte do vocabulário das instâncias oficiais; o vocábulo sugere a existência de duas “castas”: os profissionais capazes, ou seja, aqueles que habilitam os profissionais “incapazes”.

Além disso, o termo “multiplicador” contradiz com o termo autonomia; essa concebida pelo nosso GP fundamentado nas questões vygotskianas: o saber definir metas, conduzir seu próprio comportamento, lidar com os demais sujeitos, fazer escolhas e tomar decisões com responsabilidade. Recupero as colocações desse teórico, ao explicar sobre a fluidez dos sentidos, modifica-se em função do contexto, permitindo sua interpretação a partir da esfera de vida social e pessoal. Igualmente, sob o ponto de vista bakhtiniano, o termo revela a força de outra voz social, reverberando no discurso dos supervisores.

#### **4.2.6 “E eu vou ter que partilhar aquilo e isso me torna mais responsável”**

O excerto abaixo traz o discurso do professor Edson participante do GA da **ee PB** no evento Ação Cidadã nos 60 anos da PUC – SP, realizado no dia 24 de maio de 2006.

Esse evento foi coordenado pelos GP LACE e ILCAE, momento especial para ambos os grupos, pois mostraram à população acadêmica e demais ouvintes, alguns resultados positivos do projeto LDA na comemoração dos sessenta anos da Instituição.

O professor foi um dos convidados a compor a mesa naquele evento. Sua fala girou em torno da importância do LDA, a atuação do seu GA e para ilustrar, o professor trouxe uma síntese da atividade desenvolvida pelo seu GA. Tendo em vista, sua longa fala, essa discussão será realizada em duas partes com ênfase apenas nas questões do LDA e GA.

*“E eu vejo esse projeto em dois momentos muito importantes: o primeiro momento é quando nós estamos ali na sessão, recebendo realmente essa informação. E é muito interessante porque ele não é uma coisa fechada ele te permite uma troca. Você está ouvindo, mas você também tá falando; é como uma colega disse “fala e eu escuto”. E um segundo momento, onde eu acho que o projeto se torna perfeito é porque aquilo não vai ficar pra mim. Porque eu tenho que chegar depois na minha unidade, com os meus professores e eu vou ter que partilhar aquilo e isso me torna mais responsável, porque eu tenho que assimilar aquilo, eu tenho que interagir muito bem com aquilo, porque eu vou ter que compartilhar aquilo ali”.*

Quadro 66: Excerto 4.2.6 recorte de evento Ação Cidadã

Levando-se em conta o contexto de produção, o leitor reconhece nessa fala um relato interativo, em princípio monologado, com grau de implicação de seu produtor, ora na primeira pessoa do singular – “E eu vejo esse projeto em dois momentos muito importantes” –, ora na primeira pessoa do plural – “o primeiro momento é quando nós estamos ali na sessão”. Nesse recorte, o professor usa também o pronome “você” no singular, mas se reportando ao participante do GA no espaço de formação, “ali na sessão”, que não deixa de ser inclusivo: “Você está ouvindo, mas você também tá falando”.

Esse grau de implicação também sublinha a subjetividade discursiva do professor, projetada no texto a partir da modalização com valor psicológico (Bronckart, 1997/1999): “E eu vejo esse projeto em dois momentos muito importantes”, “eu acho que o projeto se torna perfeito é porque aquilo não vai ficar pra mim”. Esses dois momentos na formação no LDA acontecem, primeiramente na DE, por meio das oficinas ministradas pelos pesquisadores e, posteriormente, na unidade escolar conduzida pelo GA.

Interessante também destacar a incidência do pronome demonstrativo “aquilo”, retomado anaforicamente na fala do professor, fazendo referência ao conteúdo do projeto LDA: “eu acho que o projeto se torna perfeito é porque aquilo não vai ficar pra mim”; “eu vou ter que partilhar aquilo”; “eu tenho que assimilar aquilo”; “eu

*tenho que interagir muito bem com aquilo*”; *“eu vou ter que compartilhar aquilo ali”*. Nessa direção, os estudos lingüísticos explicam que os pronomes demonstrativos indicam a posição de um ser em relação às pessoas do discurso, situando-o no tempo ou no espaço.

No entanto, quando se pensa no discurso e quando se percebe uma repetição de um termo, um tanto quanto exaustiva, retoma-se o pensamento bakhtiniano ao afirmar que os enunciados não são neutros, ou seja, o sujeito na interação sempre marca sua posição valorativa diante de algo (Bakhtin, 1975/1998). Do ponto de vista do Círculo, posso interpretar o demonstrativo, “aquilo” – o conteúdo do projeto –, como palavras alheias, ainda não fundidas inteiramente na voz desse professor participante do GA.

Edson tem que *“assimilar e interagir muito bem com aquilo”*. No viés bakhtiniano, interpreto “assimilar” como a apropriação de outras vozes orientadas, para compor a posição axiológica do professor; não está relacionada ao processo de assimilação piagetiano. Assim, as escolhas lexicais do professor somadas ao pronome demonstrativo no enunciado, parecem marcar esse distanciamento da palavra do outro, que ainda não lhe pertence, mas que pode tornar-se palavra-pessoal alheia (Bakhtin, 1992/2000).

Como o próprio Edson coloca, existe uma vivência nos dois universos do projeto que, certamente, prevê reações-respostas aos discursos que de lá afloram. Essa atitude responsiva (Bakhtin, 1992/2000) implica ações concretas dotadas de intencionalidade que, na visão de Sobral (2005) é vista como responsabilidade e participatividade, destacada no enunciado: *“porque aquilo não vai ficar pra mim”*. Na perspectiva sócio histórico cultural, a produção do conhecimento requer ação partilhada, o que sublinha a interação social como fator preponderante para a aprendizagem.

Além disso, sua atitude responsiva perante o LDA e seus colegas de profissão, pode ser observada nas construções discursivas no eixo deôntico – campo da obrigação, do dever: *“eu vou ter que partilhar aquilo”*; *“eu tenho que assimilar aquilo”*; *“eu tenho que interagir muito bem com aquilo”*; *“eu vou ter que compartilhar aquilo ali”*. Vejo no discurso de Edson, uma faceta de autoridade que o constitui, que o faz ser GA, ou seja, aquele professor que o LDA almeja: agir de forma autônoma em sua escola, com vistas na formação contínua docente de *“(meus) seus professores”*. O GA se constitui nessa relação dialético-dialógica com o outro (pesquisador, colega de profissão, produções teóricas), no jogo de idas e vindas, de conflitos e tensões, que possibilita pensar, refletir sobre o trabalho desenvolvido.

O professor também ressalta que o projeto é bom, é diferente, porque existem momentos de troca: *“porque ele (o projeto) não é uma coisa fechada, ele te permite uma troca”*. Esse enunciado não só apresenta o ponto de vista de Edson, mas também explicita a superposição de uma outra voz social ou língua social (Bakhtin, 1975/1998),

que está no mundo de Edson e com o qual ele dialoga. Na explicação de Faraco (2003/2006), um complexo semiótico-axiológico com o qual um dado grupo vê e diz o mundo. Essa voz põe em relevo a existência de projetos impostos, acompanhados de um plano de ação prefixado no tempo e no espaço, que devem conduzir para alguns resultados previamente fixados, podendo limitar a criatividade docente.

Na realidade, como coloca Edson, “*não é uma coisa fechada*” que, na visão de Hargreaves (1998), recebe o nome de colaboração artificial. Essa “*coisa fechada*” inibe a ação do professor que só escuta, mas não fala; diferentemente das oficinas que acontecem no LDA que, segundo Edson, dá voz ao docente: “*Você está ouvindo, mas você também tá falando*”. De maneira indireta, o professor ressalta o caráter dialético-dialógico na produção de conhecimento no contexto LDA, que se faz no coletivo; situa o participante no mundo, articulando dialeticamente sua experiência de vida com o objeto do conhecimento numa postura crítica.

Como consta abaixo, o discurso do professor segue como relato interativo com todas suas especificações, já mencionadas no parágrafo inicial. Nesse recorte, Edson destaca “*o segundo momento*”, ou seja, a atuação de seu GA para seus colegas da escola.

“E ai chegou o segundo momento que foi muito ansioso pra gente, mas muito gratificante mesmo, não esperava que teria a dimensão que teve, apesar de eu acreditar, de saber que era bom, mas não que chegaria naquela dimensão (...) e o que nós percebemos? Os professores, eles realmente estavam ávidos de algum apoio e quando nós chegamos e expusemos, ‘olha, esse é um projeto que nós estamos estudando, estamos trazendo aqui para tá discutindo com vocês, o que está acontecendo, o que essa questão da leitura’, então, parecia que já havia essa esperança, porque às vezes a gente tá esperando respostas de todos os lados. Então, nós desenvolvemos uma aula de HTPC que durou cerca de três aproximadamente, e acho que foi uma das coisas mais produtivas que a gente já fez. Após os trabalhos que nós elaboramos, que nós desenvolvemos, eles realmente questionavam ‘eu quero fazer isso com meu aluno’ (...) Então, era muito legal porque às vezes o professor de história ou de ciências, a gente se trombava no corredor, chegava e falava ‘eu fiz isso com esse texto será que vai dar certo?’ ‘Vai sim’, a gente olhava o texto e falava ‘dá certo’, e lia e depois perguntava ‘e ai como é que foi?’ Então, parece que todo mundo acaba sendo meio pai da coisa”.

Quadro 66a: Excerto 4.2.6a recorte de evento Ação Cidadã/2006

Ao que se mostra, o projeto teve uma boa aceitação na escola, surpreendendo seus protagonistas. Edson também antecipa a possível carência de seus colegas por algum tipo de inovação: “*Os professores, eles realmente estavam ávidos de algum apoio*”. O professor se vale do discurso representado (Bakhtin, 1975/1997) de seu GA para introduzir o LDA em sua escola: “*olha, esse é um projeto que nós estamos estudando, estamos trazendo aqui para tá discutindo com vocês, o que está acontecendo, o que essa questão da leitura*”. Da maneira como está sendo colocado, o discurso não impõe o projeto, mas chama seu interlocutor para conhecer e opinar sobre o que seria apresentado.

O professor segue seu relato, agora, se incluindo entre aqueles que estão “*ávidos por algum tipo de apoio*”: “*porque às vezes a gente tá esperando respostas de todos os lados*”. O leitor pode observar a posição axiológica do professor com o objeto do discurso e sua intenção. Edson traz uma outra voz social que põe em evidência o descontentamento docente, a espera por ações oficiais para tornar a atividade formativa docente mais efetiva; é a voz do outro, mas também é a sua voz, que pode ser explicado pelo plurilinguismo dialogizado, ou seja, o entrecruzamento contínuo de vozes sociais e que vão formando outras vozes sociais (Bakhtin, 1975/1998).

Edson enfatiza a produção de seu GA no espaço HTPC, como sendo “*uma das coisas mais produtivas*” já realizadas na unidade escolar, pois encontrou respaldo significativo em seus colegas para realizar futuras ações. Ao que se mostra, a intencionalidade do encontro promoveu a colaboração, o compromisso no GA em direção a sua escola, orientadas para o desenvolvimento do todo: “*Após os trabalhos que nós elaboramos, que nós desenvolvemos, eles realmente questionavam ‘eu quero fazer isso com meu aluno’*”. O relato informa que o GA foi encontrando outros professores interessados na proposta do LDA. Essa rede de atividades trouxe a possibilidade de o professor sair dos limites de sua individualidade e desenvolver um trabalho em equipe.

Pelo que consta, o trabalho desenvolvido foi realizado de forma não fragmentada, com envolvimento dos professores de várias áreas, articulado até nos corredores da escola: “*às vezes o professor de história ou de ciências, a gente se trombava no corredor, chegava e falava ‘eu fiz isso com esse texto será que vai dar certo?’ ‘Vai sim’, a gente olhava o texto e falava ‘dá certo’*”. Os encontros possivelmente produziram sentidos para suas práticas, tornando possível, também, que a formação do professor fosse realizada no e pelo GA. A força das várias áreas do saber, a partir de um trabalho co-participativo fez o GA, bem como os professores de sua escola sentirem-se co-autores do projeto: “*Então, parece que todo mundo acaba sendo meio pai da coisa*”.

Levando-se em conta essa última fala do professor, o LDA pertence aos seus participantes, aqueles que o compõem, porque o projeto se constrói no processo, ao ser construído. O discurso de Edson revela engajamento, comprometimento em todas as fases vividas no LDA: nas oficinas de formação, no planejamento do material didático, nas HTPCs em sua escola e até nos corredores do prédio, em que a produção de conhecimento acontece a partir de ações conjuntas.

Sentir-se “meio pai da coisa” salienta também sua atitude responsiva perante aos amigos e participantes do LDA. Vale lembrar que atitude responsiva decorre da interação verbal, da tomada de posição axiológica inerente a todo e qualquer enunciado (Bakhtin, 1992/2000). Nessa direção, Edson também responde ao que Fernanda

menciona na discussão feita no excerto 4.2.2 de 03/06/2005: *“quem tá nesse grupo precisa tá muito afim, muito envolvido, muito empolgado, pra poder chegar na escola e poder empolgar outras pessoas”*.

Em outras palavras, Fernanda fala de motivação no sentido vygotkiano da palavra: aquela que advém de uma necessidade, um desejo, uma intenção e pré-disposição para agir. O trabalho com GA pode ser uma opção, um viés para “empolgar” outros colegas, o que pode gerar ambientes colaborativos.

#### 4.2.7. “Vocês são formadores de professores nesse momento”

O excerto consta na transcrição de uma oficina, realizada na DE Carapicuíba em 30 de junho de 2006. A oficina tinha como objetivo avaliar algumas unidades didáticas realizadas pelos GA e, ainda, apresentar habilidades a serem desenvolvidas com HQ. Como em todas as oficinas, os interlocutores são os professores participantes do GA, eventualmente, alguns coordenadores e supervisores que acompanham de perto os encontros na DE. A oficina sempre começa retomando o encontro anterior, de forma a ressaltar pontos teóricos debatidos, esclarecer dúvidas para inserir uma nova temática.

**Fernanda:** “(...) não precisa vocês saberem nomear isso, porque estou perguntando isso. Se não precisa saber isso? Porque não precisa o aluno saber disso, que isso é situação de ação. Mas vocês precisam, porque vocês são produtores, vocês vão trabalhar com os colegas. Então, tem que saber o que é o que, senão não consegue ajudar o colega. Isso gente, é a diferença, sendo professor que usa a unidade. E o grupo de apoio é formador. Se vocês estivessem aqui só para usar com os alunos de vocês, bastaria saber que ali é uma pergunta, que vai levar ao gênero. Mas não é isso. Vocês são formadores de professores nesse momento. E como formadores de professores, vocês têm que saber a teoria que está por trás. Ninguém fala para o professor sem dar uma base teórica para dar sustentação. A gente não fica aqui quando não sabe o que vai ser falado, não na prática. Eu posso dar uma excelente aula, mas eu tenho que saber o que eu estou fazendo. E isso é necessário para o formador, porque muitas vezes vocês fazem um monte de curso aí, aprendem milhões de coisas, e chega lá na escola., ‘olha gente, fiz um curso, aprendi isso, isso’. Isso é repassar. Nós não queremos que vocês repassem. A gente quer que vocês formem (alteração de voz). Vocês têm que se ver em uma outra posição, não simplesmente os colegas. Naquela hora, vocês são formadores. Nesse momento, são vocês, na natureza da responsabilidade. Vocês têm o mesmo papel do que eu aqui. Lá, vocês têm que entender isso. Vocês já têm tarimba para isso, vocês têm que sentir isso, que vocês são formadores (...)”.

Quadro 67: excerto 4.2.7 oficina 30/06/2006

Trata-se de um discurso interativo, altamente implicado, em que Fernanda manifesta sua intenção em relação à função do que seja atuar como GA. O texto é, praticamente, construído no eixo da modalidade deôntica, cujos auxiliares estão relacionados à idéia de dever, necessidade, obrigatoriedade: *“Mas vocês precisam (saber disso)*

porque vocês são produtores”, ou “vocês devem (saber disso) porque vocês são produtores”. Uma outra construção remete à obrigatoriedade e está associado ao verbo auxiliar “ter”, seguido da preposição “de” ou “que”: “vocês têm que saber a teoria que está por trás”; “Vocês têm que se ver em uma outra posição, não simplesmente os colegas”; “Lá, vocês têm que entender isso”.

Esses indicadores modais direcionam para um discurso argumentativo, cujo intuito é persuadir os professores do GA que eles “(vocês) são formadores de professores nesse momento”. A persuasão pode ser mostrada seguindo o esquema da seqüência argumentativa proposto por Bronckart (1997/1999), que se apresenta em uma sucessão de quatro fases, a saber:

**(1) A fase de premissas**, que se propõe uma constatação de partida: **o GA é formador de professores** => “E o grupo de apoio é formador”.

Embora não faça parte do excerto em discussão, no início deste recorte, Fernanda informa aos professores que existem nomenclaturas que não são pertinentes no contexto de sala de aula; diferentemente do âmbito de formação docente, pois ali uma dada nomenclatura remete a uma teoria, sendo fundamental sua compreensão para posterior explicação: “(...) não precisa vocês saberem nomear isso, porque estou perguntando isso (...) Mas vocês precisam, porque vocês são produtores, vocês vão trabalhar com os colegas”. Como um grupo formador, o GA deve ter essa consciência teórica, enfatizado em sua fala: “O grupo de apoio é formador”.

**(2) A fase de apresentação de argumentos: conhecimento teórico é fundamental para o formador** => “Então, tem que saber o que é o que, senão não consegue ajudar o colega”; “vocês são produtores”; “se vocês estivessem aqui só para usar com os alunos de vocês, bastaria saber que ali é uma pergunta”; “Ninguém fala para o professor sem dar uma base teórica para dar sustentação. A gente não fica aqui quando não sabe o que vai ser falado, não na prática”.

Nesta fase, Fernanda apresenta alguns argumentos para constatar sua tese. Primeiramente, a pesquisadora salienta que o conhecimento teórico é necessário para o GA, tanto para produzir o material didático, como para elucidar as eventuais dúvidas dos colegas no âmbito de formação. O argumento se constrói na forma de explicação, contrapondo-se à idéia anterior, marcada pela conjunção “mas”, ou seja, o aluno não precisa saber dos jargões teóricos, diferentemente dos GA: “não precisa o aluno saber disso, que isso é situação de ação. Mas vocês precisam”.

Esse saber é fundamental ao GA pelo simples motivo de serem eles os professores formadores. O enunciado construído no eixo deôntico, indica necessidade premente para que os GA saibam teoria, justificado pelo operador discursivo/argumentativo “porque”: “Mas vocês precisam, porque vocês são produtores, vocês vão trabalhar com os

*colegas*". Numa espécie de síntese, a pesquisadora orienta seu argumento até o fim, com o emprego do "então", amarrando sua idéia com outro operador argumentativo, "senão". Em sua fala, esse operador estabelece uma relação de disjunção (ou, ou então, caso contrário), que parece provocar seu interlocutor de forma a persuadi-lo para aquilo que fala, ou no mínimo, aceitar sua opinião: "*Então, tem que saber o que é o que senão (caso contrário, ou) não consegue ajudar o colega*". De maneira assertiva, Fernanda retoma sua tese: "*o grupo de apoio é formador*".

Na seqüência, Fernanda se vale de um outro argumento: distingue o papel social do professor ao conduzir um curso de formação, das ações desempenhadas com os alunos em sala de aula. Ainda ressaltando a pertinência do saber teórico, do uso dos jargões em cursos de formação, a pesquisadora apresenta seu argumento sob a forma de uma oração condicional, cujos eventos descritos pressupõem uma relação causal (Bronckart, 1997/1999), estabelecendo um juízo de valor pela evidencia de um: "*se vocês estivessem aqui só para usar com os alunos de vocês, bastaria saber que ali é uma pergunta*".

Observa-se que a combinação da conjunção "se" e o verbo flexionado no subjuntivo "estivesse" constroem um sentido de hipótese que, naquele momento da enunciação, não será concretizado, pois os professores estão "ali", no contexto LDA, aprendendo a ser professor formador, devendo se conscientizar desse novo papel social a ser desempenhado em sua escola. Em outras palavras, os professores do GA não estão "ali" para usar nomenclaturas lingüísticas com seus alunos, mas com seus colegas de profissão.

O juízo de valor, do qual fiz menção, pode ser constatado pela presença do advérbio "só", próximo ao dêitico espacial, "aqui" que, no enunciado, emite um valor modal apreciativo (Bronckart, 1997/1999), restringindo o contexto, que parece dar força àquela situação hipotética: "*se vocês estivessem aqui só para usar com os alunos de vocês*". Desse enunciado é possível deduzir uma outra voz, que é a origem do ponto de vista da pesquisadora. Fernanda retoma o argumento anterior, ou seja, ressalta a relevância da teoria nos cursos de formação, ainda com valor hipotético: "*bastaria saber que ali é uma pergunta*". Atento para o uso do verbo "bastar" (ser suficiente, ser necessário) que no discurso possui certa expressividade deôntica, indicando o ponto de vista do enunciador em relação ao que é enunciado.

Oportuno lembrar que, no enfoque bakhtiniano, o sentido de "voz" designa a metáfora da consciência falante, presente nos enunciados e sua característica fundamental está centrada no posicionamento axiológico do sujeito frente ao mundo. Daí compreende-se que um enunciado é composto por diferentes pontos de vistas, carrega sempre uma dimensão avaliativa e por isso, ideológica. Aqui, a mim fica claro

a explicação de Bakhtin (1975/1998) ao dizer que a linguagem não é neutra; está povoada pelas intenções de outrem e, por assim ser, torna-se difícil impedir a influência de outro em seu discurso.

Retomando a análise, Fernanda resgata anaforicamente a situação enunciada com o operador “mas”, que assinala uma relação de oposição entre o que havia dito: “*Mas não é isso*”. Esse “mas” parece ser uma estratégia para retomar sua premissa inicial, buscando persuadir seu interlocutor à credibilidade do que está dizendo: “*Mas não é isso. Vocês são formadores de professores nesse momento*”.

No quadro dessa hipótese, valendo-se da condicional, a pesquisadora expressa uma realidade que gostaria que fosse verdade; de certa forma, Fernanda deixa seu interlocutor sem possibilidade de resposta, afinal muitos deles freqüentaram as oficinas há mais de um ano, considerando o início do Projeto em 2005. Por ser assim, não haveria lugar para dúvidas sobre sua função – ser GA é saber teoria: “*Ninguém fala para o professor sem dar uma base teórica para dar sustentação. A gente não fica aqui quando não sabe o que vai ser falado, não na prática*”.

**(3) A fase de apresentação e contra-argumentos: o GA deve assumir o papel de formador =>** argumento por comparação: “*Vocês têm o mesmo papel do que eu aqui. Lá, vocês têm que entender isso*”; argumento por exemplos do cotidiano: “*Eu posso dar uma excelente aula, mas eu tenho que saber o que eu estou fazendo*”; argumento por ilustração/exemplo: “*vocês fazem um monte de curso aí*”, “*(vocês) aprendem milhões de coisas*”; “*Nós não queremos que vocês repassem. A gente quer que vocês formem*”.

Ainda na mesma trilha de raciocínio, Fernanda apresenta um outro argumento edificado na comparação que segue um esquema de raciocínio formal. No enunciado, essa relação é construída pela igualdade e constitui uma pretensão do enunciador. A pesquisadora chama atenção dos participantes para que em suas unidades escolares assumam o papel de GA, conduzam o workshop, da mesma forma como ela conduz a oficina: “*Vocês têm que se ver em uma outra posição, não simplesmente os colegas. Naquela hora, vocês são formadores*”; “*Vocês têm o mesmo papel do que eu aqui. Lá, vocês têm que entender isso*”.

Essa comparação também ganha relevo por meio dos dêiticos espaciais: o “aqui” realça o papel da pesquisadora formadora, mas é o momento que eles devem entender o seu papel; o “lá”, eles devem agir como GA formador. De maneira geral, o que Fernanda tenta dizer aos GA é que o processo de formação não se limita apenas ao momento da formação inicial no contexto DE, mas amplia-se por todo o percurso profissional do professor.

Fernanda continua construindo seus argumentos, agora, apoiada em sua expe-

riência como formadora, trazendo exemplos do cotidiano acadêmico; “*Eu posso dar uma excelente aula, mas eu tenho que saber o que eu estou fazendo*”. Embora esteja implicada nessa fala, “eu posso”, “eu tenho que”, Fernanda se refere, na verdade, ao conjunto de professores. O “eu” singular destina-se a servir de inscrição para qualquer que seja o professor.

Essa ocorrência é justificada pela fala que segue: “(...) *porque muitas vezes vocês fazem um monte de curso aí, aprendem milhões de coisas*”. Aqui, a pesquisadora retoma o conjunto, se reportando aos professores com o uso do pronome “vocês”. Ainda nesse enunciado, acrescenta-se a dimensão modal dos verbos “poder” e “ter que”, cuja expressividade semântica alude para a relação assimétrica de poder, entre pesquisador e professores participantes na interação.

Um outro dado interessante nessa fala é o julgamento de valor expresso nos sintagmas sublinhados no enunciado, “*vocês fazem um monte de curso aí*”, “*(vocês) aprendem milhões de coisas*” que, posteriormente, é resgatado por meio de uma outra voz em seu enunciado que possui as propriedades de um discurso direto: “*olha gente, fiz um curso, aprendi isso*”. De maneira imediata, Fernanda conclui: “*Isso é repassar*”, ou seja, esse aprendizado imediato, pontual significa transmissão de conhecimento.

Sabendo que uma infinidade de vozes sociais compõe o discurso do sujeito falante, considerando-as como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano vê e diz o mundo (Faraco, 2006), Fernanda se vale de uma voz do mesmo estatuto, a voz do professor, orientada para seu interlocutor com a finalidade de embasar o que havia dito: “*olha gente, fiz um curso, aprendi isso*”.

Esse é um dado que pode ser explicado como sendo um “*discurso no discurso, a enunciação na enunciação e, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1995: 144), cuja peculiaridade reside em sua natureza intensamente reflexiva que, na fala de Fernanda, parte de um ponto de vista submetido à crítica e ao julgamento de valor.

Na concepção bakhtiniana, a essência da apreensão valorativa da fala de outrem se efetua no discurso interior, com posterior fusão ao discurso exterior para, então, produzir uma terceira fala, um outro discurso. Como num jogo dialógico, a palavra vai à palavra, a referência vai à referência, de modo que o interlocutor aja responsivamente a ela, seguindo certas regras sociais que disciplinam, organizam e padronizam seu uso (Bakhtin, 1992/2000).

Esse aspecto pode ser confirmado na continuação da fala que explicita as intenções do enunciador, ou seja, a pesquisadora quer que os GA entendam suas funções no LDA: “*Isso é repassar. Nós não queremos que vocês repassem. A gente quer que vocês formem* (alteração na entonação)”. Sob o enfoque bakhtiniano, a ênfase recai na atitude responsiva dos GA com relação ao seu papel em suas escolas, o que retoma

a premissa de Fernanda: o GA é formador. Sendo assim, faz-se necessário que os GA revejam suas posições: “Vocês têm que se ver em uma outra posição, não simplesmente os colegas. Naquela hora, vocês são formadores”.

Retomando a fala – “Isso é repassar. Nós não queremos que vocês repassem. A gente quer que vocês formem” –, mais especificamente a negação modalizada com valor pragmático, percebe-se a força de uma outra voz ecoando no discurso de Fernanda. De maneira implícita, a pesquisadora tece uma crítica aos modos como são feitos muitos cursos de formação docente. A crítica advém de sua experiência de vida e acadêmica, de leituras, contatos com outros grupos de pesquisa que se fizeram vozes e permitiram, no momento, dizer: “Nós não queremos que vocês repassem. A gente quer que vocês formem”.

Diante de uma postura dialógica da linguagem, essa voz social e as muitas existentes na fala da pesquisadora, se estabelecem nas fronteiras entre sua fala e a dos outros (Bakhtin/Volochinov, 1975/1995) e, lá, vive pontos de contínua tensão sócio axiológica, provocando as mais diversas respostas, como críticas, ironias, aplausos, entre outros (Faraco, 2006). Essa dinâmica entre vozes sociais que constitui o espaço enunciativo discursivo é concebido como plurilinguismo dialogizado.

Está subjacente em seu discurso, os propósitos do Projeto LDA como um lócus de formação o que, possivelmente, o distingue de outros contextos onde teorias são repassadas por especialistas, que são repassadas pelo professor em âmbito escolar e que não leva a nenhum lugar: “Isso é repassar. Nós não queremos que vocês repassem”. Como indica Bakhtin (1992/2000) os parceiros implicados na comunicação verbal, conhecedores da situação, devem captar com facilidade o querer dizer de seu interlocutor: os pesquisadores do LDA têm por objetivo a formação docente contínua e não pretende prescrever receitas teóricas. Diante do exposto, Fernanda explica o conceito de formação para os GA e deixa claro o que espera desse grupo.

### **(3) A fase de conclusão, que integra os efeitos dos argumentos: o GA é formador.**

Ao dizer – “vocês já têm tarimba para isso, vocês têm que sentir isso, que vocês são formadores” –, Fernanda usa de persuasão uma vez mais, colocando em relevo, por meio do advérbio “já”, uma situação pretérita que não existe e outra que foi construída ao longo dos encontros de formação; “vocês são formadores”; ter “tarimba” significa dizer que os GA têm condições de atuar como formadores em suas escolas. O discurso de Fernanda, como já fiz menção no início da análise, centra-se no eixo deôntico que o torna um discurso de autoridade.

O excerto revela um momento em que já se tem claro o que significa estar ou fazer parte de um GA pela voz da pesquisadora. Como o leitor pode observar, o discurso de Fernanda está construído na seqüência argumentativa; suas escolhas lexicais, as moda-

lizações convergem para uma fala de autoridade; esta que põe em relevo seu papel social de coordenadora do LDA e, ainda, seu engajamento em relação ao que diz, apresentando seus argumentos como verdadeiros, tornando quase impossível de se colocar uma dúvida : “A gente não fica aqui quando não sabe o que vai ser falado, não na prática”; “Eu posso dar uma excelente aula, mas eu tenho que saber o que eu estou fazendo”.

Ao mesmo tempo em que existe essa autoridade, a firmeza na fala, existe, igualmente, o momento de persuasão que dá a certeza que os GA já estão prontos, ou seja, eles têm “tarimba” para ser GA, para ser formador. O que está em foco neste recorte é mostrar ao GA sua função maior no LDA em seu contexto de trabalho: o GA é formador e sua formação deve ser contínua, inacabada, ininterrupta.

É o que diz Marx na III tese Feuerbach que o próprio educador precisa ser educado (Marx e Engels, 1845/2007). Na verdade, uma relação dialética, que vai ao encontro do pensamento freireano, aqui parafraseado, ao dizer que quem forma, se forma e se re-forma ao formar (Freire, 1996/2006). Possivelmente, a questão da autonomia e emancipação almejada reside justamente aí, nesse inacabamento que incorpora à docência uma trajetória contínua e de **r**-evolução.

#### 4.2.8. “O agir cidadão, o grupo de apoio vai nessa direção”

O excerto em discussão enfoca uma oficina realizada no dia 30 de junho de 2006, período manhã na DE Carapicuíba, sob responsabilidade de Cecília, uma das coordenadoras do Projeto, tendo como público alvo os participantes do LDA. O objetivo da oficina centrou-se na apresentação e avaliação de unidades didáticas realizadas pelos GA direcionando para o agir cidadão, além de retomar assuntos da oficina anterior. Neste trecho em discussão, a pesquisadora retoma os objetivos do Projeto, situando o GA, como responsável pelo agir cidadão, uma das propostas do LDA.

**Ciça:** (...) Bom, os objetivos do projeto: construir o desenvolvimento da autonomia dos grupos de apoio para o trabalho dentro de suas escolas, com suporte para fazer um trabalho, que é o que a gente fez com vocês até agora, desenvolver com os alunos a leitura em diferentes disciplinas para que possam ter ação crítica na comunidade (...). O que a gente pretende, a longo prazo, é que esses alunos desenvolvessem um trabalho na comunidade (...) E o agir cidadão o que é? Desenvolver o conceito de cidadania para aqueles que não aceitam simplesmente o que lhes é oferecido e desejem construir seus direitos e deveres de forma interdependente (...) Se a escola se organizar como comunidade, nós vamos conseguir nos colocar, porque não é um professor que vai fazer isso, é a escola, são várias coisas para fazer dessa forma. Isso um professor não pode fazer, mas a escola pode. Na verdade, o agir cidadão, o grupo de apoio vai nessa direção: que vocês viessem aqui e formassem na escola de vocês um grupo de apoio que dessem início ao desenvolvimento, que trabalhassem nisso, no envolvimento de toda escola, num projeto de escola. Gente, enquanto nós não trabalharmos um projeto de escola, não vai dar certo (...)”.

Quadro 68: excerto 4.2.8 oficina 30/06/2006 (período manhã)

Neste excerto, Cecília relembra os objetivos do LDA que está centrado na formação dos GA, a fim de que eles possam atuar em conjunto com os demais membros de suas escolas, de forma autônoma e realizar um trabalho *com* e *para* a comunidade. Linguisticamente falando, essa responsabilidade implica todos os participantes do Projeto que, no texto, se mostra por meio da forma pronominal “a gente”.

A pesquisadora segue sua fala situando a importância do agir cidadão na esfera do Projeto, que percebe a cidadania como uma atitude desejável (Kymlica, 1998/2007), cuja função é integradora, envolve identidade partilhada valoriza a constituição de sujeitos ativos que definem e lutam para que seus direitos sejam reconhecidos (Kymlica, 1998/2007): *“E o agir cidadão o que é? Desenvolver o conceito de cidadania para aqueles que não aceitam simplesmente o que lhes é oferecido e desejem construir seus direitos e deveres de forma interdependente”*.

No campo da hipótese, com valor epistêmico, usando o modo subjuntivo, a pesquisadora coloca o GA na mesma trilha do agir cidadão, o que implica desenvolvimento de ações transformadoras: *“Na verdade, o agir cidadão, o grupo de apoio vai nessa direção: que vocês viessem aqui e formassem na escola de vocês um grupo de apoio que dessem início ao desenvolvimento (...) envolvimento de toda escola, num projeto de escola”*. No seu entendimento, o GA é um caminho para se alcançar essa “atitude desejável” que pode se estender à comunidade e, de lá, retornar para a escola, num processo dialético: *“se a escola se organizar como comunidade, nós vamos conseguir nos colocar, porque não é um professor que vai fazer isso, é a escola, são várias coisas para fazer dessa forma. Isso um professor não pode fazer, mas a escola pode”*.

Existe aí uma hipótese que precisa ser considerada: o professor sozinho não pode lidar com tantas adversidades em sua escola. Todavia, uma escola bem organizada, direcionada para um único objetivo pode alcançar mudanças qualitativas em seu âmbito, bem como em seu entorno. Essa fala sublinha a colaboração, a construção em conjunto, distribuída e praticada de maneira democrática e solidária, para que a escola exista verdadeiramente no sentido em que foi concebida – formar cidadãos críticos em condições de compreender e atuar no mundo em que vive (PCN, 1998); na realidade, praticar e viver a cidadania.

O que Cecília tenta dizer aos seus interlocutores, é que os pesquisadores do LDA acreditam que as atitudes desejáveis (Kymlica, 1998/2007) devam emergir de ações pedagógicas que propiciem a consciência da responsabilidade de cada indivíduo, envolvido no todo, de estar e agir no mundo. Em outras palavras, os professores devem desenvolver, por meio da educação, as capacidades de analisar, julgar e decidir questões pertinentes ao seu entorno, para além das particularidades e interesses individuais e não por imposição.

O GA traz essa possibilidade. Numa visão dialética marxista, é possível dizer que o GA (unidade) ganha sentido em suas relações com o todo (escola), que é mais do que a soma de unidades e diferente dela. O GA tem suas características próprias e se constitui mutuamente; não deve envolver apenas o objetivo subjacente ao LDA, mas o coletivo: “*porque não é um professor que vai fazer isso, é a escola (...) Isso um professor não pode fazer, mas a escola pode*”.

O excerto em discussão traz um novo sentido ao GA que está alinhavado com o agir cidadão, concebido por meio de atitudes desejáveis (Kymlica, 1998/2007), cuja visão está em consonância com as questões colaborativas subjacentes ao trabalho realizado com os GA. Então, o GA, além de atuar com seus pares nos aspectos prático-teóricos ao ensino-aprendizagem, deve desenvolver, a partir da leitura nas diversas áreas, as questões que envolvem a cidadania. O agir cidadão envolve ação-reflexão (Freire, 1970); refere-se à liberdade e às escolhas conscientes realizadas pela interação dialógica e pela mediação com o outro. O GA também traz essa possibilidade.

#### 4.2.9. “E nesse momento vocês serão grupo de apoio”.

O recorte em discussão faz parte de uma reunião de planejamento em 11 de agosto de 2006, período da manhã, na DE Carapicuíba. Os momentos iniciais desse encontro foram conduzidos pela pesquisadora Mona que, posteriormente, encaminhou-se para a orientação de seus GA. Nesse excerto, a pesquisadora explica para os GA as principais etapas que comporiam a unidade didática a ser trabalhada por eles como GA em suas escolas.

**Mona:** “(...) vocês vão montar essa atividade. Para que isso aconteça, vocês vão partir de um texto trabalhado, ou se vocês quiserem um outro texto. Mas, nós fechamos com HQs. Vocês poderiam escolher ou as HQs que nós já trabalhamos ou uma coisa qualquer. A elaboração da HQ vai ser feita considerando a situação de ação, a organização textual, os aspectos lingüísticos. E nesse momento vocês serão grupo de apoio. Como é que vocês, como grupo de apoio vão dar uma atividade para os professores, para que eles depois trabalhem em suas aulas de aula? Nesse momento vocês serão os professores e os professores das escolas de vocês serão os alunos, só que antes disso vocês terão que colocar o objetivo geral, a justificativa, a interdisciplinaridade e os objetivos específicos do projeto com HQ. O que o professor pode desenvolver em Português, em História, em Matemática, em Ciências. Qual o diferencial que entra aí? O tipo de ação social. Como vai desenvolver e quais os passos metodológicos que eu vou ter com essa ação que vai ser apresentada em outubro na comunidade é novidade para vocês? então...mãos à obra...ah:: um outro lembrete também...vocês sabem que nós vamos fazer o lançamento do Ação Cidadã, dia primeiro de setembro e vai ser o dia inteiro, das nove até às quatro da tarde e as escolas que foram convidadas vão apresentar um pôster”.

Quadro 69: excerto 4.2.8 reunião de planejamento 11/08/2006 (período manhã)

Nesta interação, o leitor pode observar que a pesquisadora vale-se da pergunta

endereçada a seus interlocutores, a fim de formular sua explicação: “Como é que vocês, como grupo de apoio vão dar uma atividade para os professores, para que eles depois trabalhem em suas aulas de aula?”; “Qual o diferencial que entra aí?”; “Como vai desenvolver e quais os passos metodológicos que eu vou ter (...)?”. As interações, segundo Bakhtin (1992/2000), provocam reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica por meio da asserção-objeção, afirmação-consentimento, ordem-execução, oferecimento-aceitação, entre outros, contribuindo para consolidar as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes.

No caso em foco, Mona pergunta e numa atitude responsiva ativa, dirigindo-se aos GA, ela própria estabelece a réplica como forma de organizar o seu discurso, por exemplo, na asserção: “Como é que vocês, como grupo de apoio vão dar uma atividade para os professores, para que eles depois trabalhem em suas aulas de aula? Nesse momento vocês serão os professores e os professores das escolas de vocês serão os alunos”. Seus enunciados também são construídos no eixo deôntico, o que enfatiza seu papel social de pesquisadora formadora: “só que antes disso, vocês terão que colocar o objetivo geral, a justificativa, a interdisciplinaridade e os objetivos específicos do projeto com HQ”.

Ao mesmo tempo, reportando-se ao planejamento a ser desenvolvido pelos GA, Mona requer de seus interlocutores, atitudes responsivas que, no seu discurso, é construído no futuro do presente, com indicação da segunda pessoa do plural “vocês”: “vocês vão montar essa atividade”; “vocês vão partir de um texto trabalhado”; “E nesse momento vocês serão grupo de apoio”.

Embora não haja, à primeira vista, marcas de valores modais nos verbos utilizados, essa indicação pode ser lida no eixo deôntico; na verdade, uma modalização implícita (Koch, 2002) que lhe confere autoridade mediante a situação, podendo ser lida da seguinte forma: “vocês devem/ têm que montar essa atividade”; “você devem/ têm que partir de um texto trabalhado”; “e nesse momento vocês devem/ têm que ser grupo de apoio”.

Essa autoridade também é vista logo no início de sua fala; a pesquisadora dá uma opção para que os professores escolham o texto a ser montada a atividade, podendo ser algo já desenvolvido pelo grupo ou um outro texto que eles queiram trabalhar. A partir do operador argumentativo “mas”, seguido do pronome “nós”, remetendo, possivelmente aos pesquisadores, a pesquisadora “fecha” o leque de opções para a escolha do texto, indicando que trabalhariam com HQ: “Para que isso aconteça, vocês vão partir de um texto trabalhado, ou se vocês quiserem um outro texto. Mas, nós fechamos com HQs”. Então, não há escolha sobre o gênero a ser trabalhado, apesar de já conhecerem outros gêneros estudados no ano anterior: “Vocês poderiam escolher ou as HQs que nós já trabalhamos ou uma coisa qualquer”.

Nessa interação, a pesquisadora enfatiza o que Fernanda havia dito em sua fala discutida no excerto 4.2.7. Em suas escolas, no contexto HTPC, os GA são formadores; devem conduzir a interação utilizando o material didático desenvolvido nos encontros realizados na DE. A pesquisadora sublinha que as questões sobre o LDA devem ser explanadas, bem como os objetivos específicos do material didático que é um dos instrumentos para atingir a proposta da apresentação.

#### 4.2.10. “Isso é o que eu quero saber”

O recorte em discussão faz parte de uma reunião de planejamento em 11 de agosto de 2006, período da manhã, na DE Carapicuíba. Os momentos iniciais desse encontro foram conduzidos pela pesquisadora Mona, que explica as principais etapas para a composição da unidade didática a ser trabalhada pelos GA, bem como relembra a agenda das equipes. Em seguida, os pesquisadores se juntam aos seus respectivos GA, para orientação e verificação das unidades didáticas, conforme detalhado no capítulo metodológico desta pesquisa.

Esta interação centraliza uma orientação ao GA da ee *TM* na elaboração de sua unidade didática. Alzira e Val, pesquisadoras formadoras, são responsáveis por aquele GA que, no momento, trazem todas as suas dúvidas teóricas e pragmáticas antes da apresentação na HTPC.

**Profa.:** nós vamos fazer e apresentar todo projeto, isso é o que eu quero saber.

**Val:** o que você acha que é interessante para eles que nunca viram?

**Professor:** Temos que convencer eles que a coisa... Os colegas que estão lá não conhecem. Se eu chegar com os colegas direto com a dinâmica, eles não conhecem, muitos não vão entender. Então, nós podíamos preparar antes da dinâmica, falar qual o objetivo, quem? Por quê? E antes da dinâmica colocar quem? O objetivo, o local, conteúdo, o que é organização textual, o que é uma narrativa, uma descritiva, porque eu vou ter professores de história, geografia...

**Val:** Então, na verdade, você está falando do aspecto teórico que abarca a unidade.

**Professora:** é...

**Alzira:** Por quê? Quem vai trabalhar?

**Profa.:** isso que tem que pensar, porque eu teria que trabalhar isso com eles. É muito complicado eu chegar... Ontem, quando a gente fez uma prévia, eu senti isso, falta isso. Saí angustiada quando eu mostrei, ficou... Como ele vai entender se ele não sabe? Então, dar uma atividade para eles estarem desenvolvendo, porque ele não sabe.

**Alzira:** vocês pensaram em uma sugestão para resolver isso?

**Profa.:** não, foi ontem.

**Alzira:** eu acho assim, como eu trabalharia um grupo que já viu e outro que não. (...) Como vamos fazer? Se o foco for só isso, só vão ver a prática, não vai ver o que está por trás (...) A coisa tem que ser intercalada,

é necessário dizer o que é o projeto, o que estamos fazendo aqui. Isso é necessário, contextualizar. Eu faria assim, falaria do texto, a gente vai trabalhar com HQ. O que é uma HQ? Nessa unidade fazer a exploração da situação de ação. Começa fazer oralmente mesmo, lê. Eles vão ter que ler, senão não vão entender a atividade.

**Profª.:** Mas logo no começo?

**Alzira:** estou falando como eu faria, não vi sua unidade. (...) A primeira atividade lá é referente à situação de ação. Eles fazem. Aí, corta, vem a parte teórica. (...) Depois a segunda atividade, porque se eles fazem, eles sentem. A gente vai perguntar, *Qual é a fonte? De onde eu tirei?* Vai pegar todas essas questões de leitura, porque ele tem que ler, *Depois, 'responderam'?* Daí você vai para o teórico. *Quando ele pergunta você diz: 'eu estou nessa teoria'*, porque daí também não fica uma coisa tão..

**Profª.:** fica mais dinâmica...

**Val .:** eles conseguem ver a prática e a teoria...

**Profª.:** Na verdade, pensei, sabe no Peninha? Energizando, vamos fazer o seguinte. *Eu segui aquele procedimento*, fizemos uma proposta, podemos tirar xerox para todos os presentes da dinâmica e fazer o seguinte, questão (...) Que tipo de texto seria abordado? Daí você apresenta o texto. Você vai trabalhar o texto, os personagens, a língua, né?

**Alzira:** a unidade não está aí com vocês? A que vocês desenvolveram? *A gente podia fazer um ensaio aqui.* Eu não conheço, você também não conhece. Eu acho que seria mais fácil para a gente visualizar e nós vamos trabalhar em cima desse texto.

Quadro 70: excerto 4.2.10 reunião de planejamento 11/08/2006 (período manhã)

Trata-se de um discurso interativo, cujas marcas lingüísticas ocorrem pelos turnos de fala, presença numerosa de frases interrogativas, unidades que remetem a objetos acessíveis aos interactantes, dêiticos que se referem ao espaço e tempo no momento da interação e alternância de tempos verbais: *“Por quê? Quem vai trabalhar?”*; *“Ontem, quando a gente fez uma prévia, eu senti isso, falta isso”*; *“eu acho assim, como eu trabalharia um grupo que já viu e outro que não”*.

O leitor pode verificar que no início da interação, a professora expõe uma primeira dúvida que está centrada sobre a apresentação do seu GA: *“nós vamos fazer e apresentar todo projeto, isso é o que eu quero saber”*. Vale lembrar que naquele semestre, o GA preparou material didático a ser apresentado aos colegas de trabalho na HTPC, com vistas na demanda do LDA. Para alguns participantes, a situação era completamente nova e esse protagonismo gerou certa ansiedade.

Diante do questionamento, Val não responde o que o GA deve fazer na HTPC. No entanto, a professora participante é instigada a dizer sobre a pertinência daquele momento: *“o que você acha que é interessante para eles que nunca viram?”*. A justificativa é construída por meio de um enunciado condicional introduzido pela conjunção “se”, cuja relação antecedente e conseqüente confere ao enunciado um aspecto definidor (Koch, 2002): *“Se eu chegar com os colegas direto com*

a dinâmica, eles não conhecem, muitos não vão entender”. Val percebe que a problemática além de estar no desempenho, na apresentação do workshop, está centrada também nos aspectos teóricos da unidade: “Então, na verdade, você está falando do aspecto teórico que abarca a unidade”. Dito de outra forma, se o GA apresentar e propuser que os colegas façam a unidade didática sem uma explicação prévia sobre o LDA, não haverá compreensão do que seja o Projeto, bem como o papel dos GA.

Logo, a professora percebe que existe uma lacuna a ser preenchida, o que lhe causa angústia: “Ontem, quando a gente fez uma prévia, eu senti isso, falta isso. (...) Como ele vai entender se ele não sabe?”. Na realidade, a professora do GA quer um norte, saber por onde começa sua atuação, o que implica dizer “como ser GA nesse contexto HTPC?”, “como organizar tudo isso?”.

Alzira entra em cena colocando uma questão controversa – “você pensaram em uma sugestão para resolver isso?”. Diante da justificativa da professora, Alzira explica como faria. A base de seu discurso está configurada no futuro do pretérito, o que indica um fato eventual, uma suposição. Articula as supostas ações no eixo deôntico, o que vai ao encontro das suposições da professora: “é necessário dizer o que é o projeto, o que estamos fazendo aqui. Isso é necessário, contextualizar”.

Nesse quadro, Alzira simula situações se implicando no discurso com a forma pronominal “a gente”, “eu” que, no entanto, se reporta à segunda pessoa do singular, “você”, à professora: “A gente vai perguntar qual é a fonte? De onde eu tirei?”; “Depois... ‘responderam’?”; “Daí você vai para o teórico. Quando ele pergunta você diz: eu estou nessa teoria”. Nessa seqüência, Alzira se vale da voz de um outro para se fazer entender; no caso, a voz social de um professor do GA, que na perspectiva bakhtiniana pode ser uma variante do discurso direto: “Eu faria assim, falaria do texto, a gente vai trabalhar com HQ”.

A interação prossegue com um relato interativo, em que a professora do GA fala sobre o processo da produção de seu material didático. Teve como parâmetro uma das unidades pautada no gênero HQ desenvolvida pelos pesquisadores, intitulada “Energizando”: “Eu segui aquele procedimento, fizemos uma proposta, podemos tirar xerox para todos os presentes da dinâmica e fazer o seguinte, questão”. Na perspectiva vygotskiana, “seguir o procedimento” remete ao processo de imitação que, nesse viés, é visto como um processo ativo e interativo que possui um grande impacto sobre o desenvolvimento do ser humano.

Na verdade, a imitação é a base sobre a qual se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Nas palavras de Vygotsky (1934/2001: 332), “a aprendizagem é possível onde é possível a imitação”. Quando o GA imita, pressupõe-

se que houve uma determinada compreensão do significado da ação do pesquisador. Possivelmente, nessa atividade, o GA poderá criar algo novo, que na visão de Newman & Holzman (2002) é o instrumento-e-resultado da criação do significado.

Do ponto de bakhtiniano, “*seguir procedimento*” pode ser relevante no processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, Alzira propõe ao GA que se faça um ensaio: “*A unidade não está aí com vocês? A que vocês desenvolveram? A gente podia fazer um ensaio aqui*”. O ensaio também se reporta ao “procedimento a ser seguido” mencionado pela participante. Bakhtin (1992/2000) discute que qualquer coisa criada advém sempre a partir de uma coisa que é dada.

Considerando a interação, o leitor pode verificar que as influências na criação desse GA estão revestidas nas palavras dos pesquisadores do LDA, as leituras, os estudos feitos durante a formação, os encontros que aconteceram nas oficinas e orientações. Essas palavras alheias, aspadas, podem tornar-se palavras próprias “alheias” e, posteriormente, palavras próprias (Bakhtin, 1992/2000). Os sentidos da professora sobre GA estão ainda ligados àquilo que ela vê nos pesquisadores do LDA; ser GA é atuar de forma semelhante ao pesquisador formador. Os GA apreendem o sentido de ser GA em colaboração com os pesquisadores.

#### **4.2.11. “O grupo de apoio se deu através das reuniões em HTPC: um espaço de formação”**

O recorte abaixo traz o discurso da professora Elza, coordenadora pedagógica da ee GO, no evento que marcou o lançamento do livro “Ação Cidadã: por uma formação inclusiva”, no contexto DE Carapicuíba, em 01 de setembro de 2006. Trata-se de um relato interativo, em princípio monologado, com interrupções externas, que se desenvolveu em uma situação de interação no âmbito DE Carapicuíba. O tema deste excerto, além de destacar a função do GA, enfoca também a HTPC como lócus para atuação dos GA.

“(…) o grupo de apoio se deu através das reuniões em HTPC. O curso competência leitora teve três pontos importantes e fundamentais pra escola. Primeiro é a questão do apoio à escola. Tirou-se a filosofia que leitura é coisa exclusiva de português. Essa leitura nas diferentes áreas vem contribuir pra que todas as áreas se responsabilizassem por essa habilidade. Outra questão também é esse apoio à escola, essa informação e essa conversa entre todos os professores, essa diversidade e isso é muito importante pra gente (...) surgiu essa questão do professor protagonista. Mas com a competência leitora as HTPCs ficaram por conta dos professores que fizeram parte do grupo de apoio. Então, essa troca de experiências os professores iam buscar, ‘eu não sei trabalhar a questão da leitura em matemática’, então os professores que estavam fazendo parte do grupo de apoio, fizeram então esse trabalho pra coordenação, trabalharam com essas habilidades (...) eu tenho o HTPC porque eu preciso dele, mas o professor mostra o seu conhecimento. Então, ele prepara as HTPCs, ele faz a propaganda dele durante a semana, pra que os outros vão na HTPC já sabendo o que

vai acontecer. Não sou eu Elza quem preparou. Eu auxílio, eu apoio e os professores realizam essas HTPCs compartilhada (...) não tem como você estar todos os dias na escola, mas se você não estiver o professor tá ali e ele garante a HTPC pros outros, porque é sempre um espaço de formação e essa ação cidadã é o aluno, é o professor e a escola e essa equipe escolar não se dá entre docentes e direção não, é a comunidade escolar, pai, aluno (...).”

Quadro 71: excerto 4.2.11 evento PAC (DE) 01/09/2006

A professora teve alguns minutos para falar sobre a importância do LDA em sua escola, tendo como interlocutores, os participantes do Projeto, professores convidados, alunos e autoridades da DE Carapicuíba. Ao que se mostra, a fala da professora se aproxima da interação face a face, ou seja, do discurso interativo. Por assim ser, formas verbais no presente e pretérito do indicativo se alternam no decorrer da fala.

O discurso possui certo grau de implicação realizado a partir da primeira e da segunda pessoa do singular “eu” e “você”, remetendo ao mesmo protagonista dessa interação verbal: *“eu tenho o HTPC porque eu preciso dele. Não tem como você estar todos os dias na escola, mas se você não estiver o professor tá ali e ele garante a HTPC pros outros”*. Esses dados evidenciam o engajamento da coordenadora com a proposta do Projeto vivenciado em sua escola por meio do GA.

Como o leitor pode observar, Elza destaca a HTPC, provavelmente, porque esteve sob sua responsabilidade naquele momento. No início do excerto, a coordenadora é assertiva ao dizer que *“o grupo de apoio se deu através das reuniões em HTPC”*. Dito de outra forma, os professores integrantes do GA só se fizeram GA no espaço HTPC. E que espaço é esse? Brevemente explicando, a HTPC é o acrônimo para o sintagma *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo*, geralmente sob responsabilidade do diretor de escola e do professor coordenador pedagógico.

Dentre seus vários objetivos, segundo consta na Portaria CENP nº. 1/96, LC 836/97 (apud, Oliveira, 2006) a HTPC deve articular ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem, entre outros.

Em muitas escolas, a HTPC segue a direção contrária de seus objetivos, muitas vezes utilizados para a realização de atividades burocráticas, resolução de problemas emergenciais ou, ainda, como um espaço sem uma finalidade concreta (Oliveira, 2006). Neste recorte, expresso em valor deôntico, Elza sublinha a necessidade desse espaço para também tratar dos assuntos ditos “burocráticos”, sem desconsiderar, ob-

viamente, a formação docente que, naquela escola, é uma de suas responsabilidades: *“eu tenho o HTPC porque eu preciso dele”*.

Motivada pelos propósitos do Projeto, Elza compartilha liderança, disponibiliza recursos para que o professor participante do GA tenha voz e contribua, igualmente, na formação docente de seus colegas. Como ela própria situa: *“as HTPCs ficaram por conta dos professores que fizeram parte do grupo de apoio”*. O que chama atenção nesse recorte é justamente a visão compartilhada de liderança, consubstanciada nos GA, o que possibilitou aos professores daquela escola, novas formas de agir: *“não tem como você está todos os dias na escola, mas se você não estiver o professor tá ali e ele garante a HTPC pros outros porque é sempre um espaço de formação”*.

Essa última fala em destaque reporta ao pensamento de Fullan & Hargreaves (2000) ao considerarem que cada professor é um líder, cuja contribuição vai além de sua sala de aula. Para que haja incorporação de novas práticas de aprendizagem, é necessário um comportamento de liderança que promova a partilha, a colaboração, a valorização das pessoas que integram a unidade escolar: *“não sou eu Edna quem preparo, eu auxilio, eu apoio e os professores realizam essas HTPCs compartilhada”*.

Nesse prisma, vale lembrar a posição vygotskiana de aprendizagem, como resultado da interação entre indivíduos; portanto, de natureza social, por meio das quais os interactantes compartilham e produzem conhecimento. Em comunhão, Engeström (1994) assevera que o ato de pensar está organicamente entrelaçado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando um caráter interativo, dialógico e argumentativo.

Neste excerto, interessante perceber os sentidos constituídos sobre o GA, a partir da voz da coordenadora: o GA é formador docente e se constitui no espaço HTPC. Em sua escola o GA atuou como protagonista de uma nova modalidade de formação sustentada pelo apoio recíproco, desenvolvido num clima de colaboração, abertura e interdisciplinaridade. A coordenadora ao seu GA e, por extensão, aos demais participantes do LDA a possível desconstrução de que leitura seja tarefa somente do professor de português e conclui: *“essa leitura nas diferentes áreas vem contribuir pra que todas as áreas se responsabilizassem por essa habilidade”*.

#### **4.2.12. “Primeiro nós aprendemos os vários gêneros e aí nós começamos a agir”**

O recorte em análise faz parte de uma interação que aconteceu no espaço da HTPC da ee BN no dia 08 de setembro de 2006. Essa etapa compôs o quadro dos workshops conduzidos pelos GA da respectiva escola, tendo como público alvo os professores, equipe diretiva, supervisores e pesquisadores do LDA, Mona e Rose. A

condução desse trabalho alternou-se entre as professoras Tamires e Diva com interferência dos pesquisadores no momento oportuno.

**Tamires:** “bom, o trabalho que eu e a Dirce vamos estar apresentando é um trabalho que nós começamos em abril do ano passado (...) envolvia de início várias escolas e foram se formando vários grupos de apoio (...) que seriam grupos responsáveis por estarem ampliando o trabalho que nós estávamos desenvolvendo na DE. (...) daqui do BN permaneceu eu e a Diva. O ano passado era eu., a Diva, a Vanessa e a Maria. A Maria mudou de escola, a Vanessa foi para o noturno e permanecemos eu e a Diva (...) O nosso objetivo principal é desenvolver a prática da leitura, mas não a leitura para ler por ler, mas entender o que se lê. Primeiro nós aprendemos os vários gêneros e aí nós começamos a agir... com o informativo...e mais no final do ano começamos a trabalhar com HQ que são histórias em quadrinhos e eu trouxe hoje uma HQ do Chico Bento.. (...) Só que a atividade, eu não quero que vocês façam a atividade, são modelos, esse texto e as atividades façam juntos com os alunos. Não vou dar dica agora, depois nós vamos estar discutindo de novo a HTPC e vocês vão estar descobrindo junto com os alunos (...) mas o objetivo é que vocês solucionem juntos e as dúvidas a gente resolva juntos.

**Mona:** parabéns, você mostrou que é capaz para você mesma..

(.....)

**Rose:** A gente como conhece a Tamires e a Diva e consegue ver a diferença de quem já vem com esse projeto e quem está começando agora, tiveram um crescimento muito grande. A gente também, como grupo de apoio de vocês, eu acredito que se a HTPC não for um espaço para esse tipo de discussão, um local em que a gente possa discutir uma situação que não está sendo agradável, aí é melhor não ter HTPC. Se a HTPC for esse espaço de transformação, aí sim, faz sentido, fica uma HTPC engajada.

(..... )

**Tamires:** não é fácil, no começo eu achava, eu não vou voltar mais lá, é coisa de doido, não vou voltar e sinceramente eu não sei porque voltei, hoje eu sei porque eu não quero sair...(risos)

**Rose:** a idéia é que a gente não precise mais vir à escola como apoio, que ela seja o apoio, que vocês daqui um ano sejam o apoio.

**Tamires:** Ah vou sair do BN, não sei para onde eu vou o ano que vem. Crie isso lá, lance a semente lá, porque aqui está jogada e assim a gente consegue transformar alguma coisa.

Quadro 72: excerto 4.2.12 HTPC 08/09/2006

O excerto mostra o momento inicial da interação, em que a professora participante explicita as necessidades de estar ali. Embora seja uma tomada contínua da palavra, a interação apresenta características de um discurso interativo. O tempo verbal se alterna entre presente, pretérito e futuro no modo indicativo, com unidades dêiticas temporais que informam o interlocutor o desenvolvimento do trabalho no LDA: “*é um trabalho que nós começamos em abril do ano passado*”; “*aí nós começamos a agir, com o informativo e mais no final do ano começamos a trabalhar com HQ*”; “*e eu trouxe hoje uma HQ do Chico Bento*”.

Para Tamires, o GA é um grupo responsável pela “ampliação” do trabalho que está sendo desenvolvido na DE, cujo objeto é a leitura crítica em diversas áreas. A profes-

sora informa sua platéia sobre a constituição do GA em sua escola desde o início do Projeto, mostrando as alterações e, de maneira indireta, seu grau de engajamento no atual GA. Os elementos de referência pronominais de primeira pessoa do singular e plural, “eu” e “nós” em seu discurso, revelam sua participação ativa no Projeto: “nós começamos em abril do ano passado”; “O ano passado era eu, a Diva, a Vanessa e a Maria. A Maria mudou de escola, a Vanessa foi para o noturno e permanecemos eu e a Diva”.

Tamires, colocando-se no papel de aprendiz, situa o momento de seu GA no LDA: “Primeiro nós aprendemos os vários gêneros e aí nós começamos a agir com o informativo. E mais no final do ano começamos a trabalhar com HQ que são histórias em quadrinhos; e eu trouxe hoje uma HQ do Chico Bento”. Considerando que o LDA lidou com diversas áreas do conhecimento, a fala da professora lembra que muitos integrantes do GA não eram da área de língua portuguesa, inclusive as próprias: Tamires é professora de biologia e Diva de Matemática.

Os jargões teóricos dessas disciplinas se distanciam do mundo teórico das letras, não deixando de mencionar que para muitos educadores, o ato de ler está apenas no plano de decodificação mecânica de signos lingüísticos, estímulo ao hábito ou estar bem informado. Obviamente, a decodificação é necessária no processo global de leitura, até porque, o ato de ler, envolve a ativação de capacidades cognitivas e relacionais para compreender os sinais e não apenas decifrá-los.

Então, “aprender os vários gêneros” significa rever os conceitos de leitura, por exemplo, compreendê-la como uma prática sociocultural (Kleiman & Moraes, 1999; Kleiman, 2005), que envolve habilidades que possibilitam o posicionamento crítico do leitor frente ao texto e ao mundo, a partir dos seus sentidos, seu juízo de valor face às idéias expressas pelo autor. Igualmente, entender que os aspectos políticos, históricos e sociais que permeiam um texto precisam ser melhores interpretados pelos educadores, pois podem ser indicadores de relação de poder (Freire, 1970).

Além disso, no LDA significa adentrar um outro universo teórico, com nomenclaturas específicas que na fala da professora do GA permitiu-lhe formas de agir: “Primeiro nós aprendemos os vários gêneros e aí nós começamos a agir com o informativo e mais no final do ano começamos a trabalhar com HQ e eu trouxe hoje uma HQ do Chico Bento”. Interessante ressaltar que “aprender os vários gêneros” implica, para esses professores de outras áreas, a leitura de outros textos. Ainda, permite uma revisão conceitual, convergindo para um novo agir, ou seja, possibilita a constituição de um novo “eu”, tendo em vista sua práxis. A leitura, portanto, se apresenta não somente como objeto de estudo dos pesquisadores envolvidos, mas, também, como um instrumento de ação em ambos os contextos – LDA na formação docente e LDA

na sala de aula – pois permite a análise, compreensão e avaliação da realidade e uma possibilidade dialética de transformação.

Tomando os verbos utilizados no enunciado da professora – “aprender” => “agir/trabalhar” => “trazer” – é possível estabelecer uma ligação com o aporte vygotskiano, aqui, parafraseado por termos criados por Newman & Holzman (2002): criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento. Interessante ressaltar a pertinência do verbo “conduzir” no sintagma que, para os autores, expressa a unidade dialética de aprendizagem-e-desenvolvimento capaz de mudar totalidades (Newman & Holzman, 2002). O GA apresenta formas outras de lidar com um determinado gênero que pode “conduzir” a uma nova visão de leitura de seus colegas.

Para alcançar o objetivo do Projeto nas escolas, o LDA se fez âmbito de formação docente que aconteceu durante as oficinas. Lá, as duas comunidades repensaram o fazer pedagógico em cada encontro, entendendo os conceitos ensino-aprendizagem, teoria-prática, ação-reflexão como unidade indissociáveis que se constituem dialeticamente. Os professores se envolveram no Projeto, tornaram-se GA, res-significaram conceitos cristalizados, o que permitiu um novo *agir/trabalhar* e que, naquele momento HTPC, foi materializado em forma de apresentação de uma unidade didática.

Assumindo a voz de GA formador, Tamires explicita sua intenção, colocando-se como real protagonista diante de seu público, direcionando a tarefa para um HTPC posterior: *“eu não quero que vocês façam a atividade”; “Não vou dar dica agora depois nós vamos estar discutindo e vocês vão estar descobrindo junto com os alunos”*. O recorte mostra que a professora não se exclui desse momento, o que sugere co-participação na HTPC. Um outro dado interessante neste enunciado é o uso do verbo “descobrir junto/com”.

No recorte é possível captar os sentidos da professora participante do GA: os GA “aprendem” para desenvolver suas ações. Nesse processo, a professora aponta a descoberta “com” o outro, por meio das intervenções pedagógicas, implicando busca contínua, pesquisa, disciplina, curiosidade aliado à criatividade. Esse “aprender” a novidade possibilitou uma nova maneira de conceber a leitura, o que possibilita a compreensão de que a produção de sentido é potencialmente infinita, atualizando-se no contato com outro sentido (Bakhtin, 1992/2000).

Isso significa dizer que, nessa trilha conceitual, não se concebe uma produção individual sem a participação do outro em um dado contexto social. As descobertas serão realizadas “entre nós”, participantes do Projeto, pressupondo um enriquecimento recíproco. Esses “nós” que se atam em colaboração e se tornam “um”; a unicidade que está repleta da diversidade, de experiências, de vozes e dizeres que se encaminham para a produção contínua de conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, a pesquisadora Rose atribui a importância da formação docente via GA no espaço HTPC, que deve ser um lócus de formação. O apoio do pesquisador naquele âmbito, sublinha Rose, é temporário, justamente porque existe a necessidade premente que o professor se conscientize do seu papel como intelectual transformador (Giroux, 1997): “a idéia é que a gente não precise mais vir à escola como apoio, que ela seja o apoio, que vocês daqui um ano sejam o apoio”.

Aqui, entendo que a visão de GA para essa pesquisadora está em harmonia com o conceito “intelectual transformador”, ou seja, aquele que assume todo o seu potencial como estudioso e profissional ativo-reflexivo, ao mesmo tempo em que cria condições para que seus alunos tenham voz ativa em suas experiências de aprendizagem, para serem cidadãos ativos e críticos (Giroux, 1997)

#### 4.2.13. “A gente tá trazendo instrumento pra cada um de vocês, pra auxiliar no próprio campo de vocês”

O excerto em discussão traz um momento da HTPC conduzido pelo GA ee BH, no dia 13 de setembro de 2006, acompanhado pelas pesquisadoras Mona e Rose e pelos respectivos supervisores da escola. A HTPC foi o espaço encontrado para que os GA mostrassem para os colegas, parte do trabalho realizado nas oficinas ministradas pelos pesquisadores do LDA. O objetivo desta interação centrou-se na apresentação da unidade didática elaborada pelo GA em foco, tendo como público alvo os professores e a equipe diretiva daquela unidade escolar.

**Mirela:** Bom, a rigor vim falar do projeto, o projeto HQ que, na verdade, a gente vai usar a história em quadrinhos como se fosse uma “desculpa” (sinaliza as aspas) para chegar a um ponto final que, que ação a gente espera é o Ação Cidadã, que a gente vai fazer um dia a gente já marcou 23/10, vamos ter atividades dos alunos pra poder mostrar o entrosamento deles na sala de aula. O projeto não é pra mais uma dor de cabeça, que a gente às vezes fala assim, ‘nossa mais um projeto, nossa mais um’. A gente não tá fazendo (isso por ele) um projeto a gente tá fazendo um (estudo) a gente tá trazendo instrumento pra cada um de vocês, pra auxiliar no próprio campo de vocês. A Fernanda na última vez que a gente tava conversando falou assim: ‘não, mas, eu não quero que você arrume mais um problema, né, ter que falar de outros assuntos, ele tem que inserir no assunto que você tem que dar’. E a gente depois vai mostrar pra vocês algumas idéias que a gente teve pra vocês trabalharem (história, matemática, ciências, tudo) depois se vocês tiverem idéias também vão poder mostrar. Ai a gente vai mostrar pra vocês. O nosso objetivo é fazer com que o aluno seja ativo, que ele consiga ler e consiga entender o que aquela mensagem tá querendo passar e aquilo de repente muda alguma coisa (...) e como vou trabalhar Ética e Cidadania em Matemática? Ética e Cidadania em Ciências? Como vai fazer com essa linha transversal da cidadania? (...).”

Quadro 73: excerto 4.2.13 HTPC 13/09/2006

O recorte mostra a exposição *workshop* por Mirela. A professora antecipa que o

conteúdo da atividade desenvolvida com o HQ, é uma “desculpa” para se chegar ao agir cidadão, pauta de um evento já agendado, sob coordenação do GA. A participante destaca seu GA, implicando-se, naturalmente, com a forma pronominal “a gente” que, nessa instância, inclui toda a equipe de pesquisadores do LDA: “a gente espera é o Ação Cidadã, que a gente vai fazer um dia a gente já marcou 23/10”.

Esse é um dado interessante que se repete no recorte, o que parece colocá-la em uma posição muito diferente dos colegas da escola: “a gente tá trazendo instrumento pra cada um de vocês, pra auxiliar no próprio campo de vocês”. Na realidade, esse enunciado ressoa a voz do pesquisador que, avidamente, deseja que os professores participantes dos GA assumam o papel de professor formador no contexto de suas escolas.

A presença do outro em seu discurso é percebido, linguisticamente, por meio dos verbos “trazer”, “auxiliar” e dos sintagmas “pra cada um de vocês” e “no próprio campo de vocês”. Mirela mantém uma distância de seus colegas ao dizer que “traz” instrumentos que podem ser de grande valia, “auxiliar”, no campo de atuação que, no seu enunciado, parece não lhe pertencer.

Essa ressonância de vozes é plenamente compreendida sob a rubrica do plurilinguismo dialogizado, considerado o verdadeiro meio da enunciação (Bakhtin, 1975/1998), tendo em vista que seu enunciado concreto está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados dentro de uma dada esfera da comunicação verbal (Bakhtin, 1992/2000). Mirela esteve com o LDA desde o seu início e, de certa forma, aborda o dito, dentro do universo do “já-dito” (Faraco, 2006). As relações de sentido na fala da professora existem, também, a partir de construções discursivas constituída no LDA.

Sua fala é produzida na zona fronteira do enunciado do pesquisador na situação social que engendra o discurso, atuando, igualmente, na sua identidade de GA em relação à coletividade (Bakhtin/Volochinov, 1975/1995). Esse discurso parece indicar um princípio de identificação com a alteridade, o pesquisador, que não deixa de ser uma atitude responsiva dessa participante face ao LDA. Nessa direção, Faraco (2006) explica que para se transformar em autor, a pessoa física assume uma posição axiológica, ou seja, uma voz social, construindo sua produção verbal que pode ressoar explícita ou implicitamente em sua fala.

A leitura que faço pode ser, também, constatada por meio da seqüência argumentativa (Bronckart, 1997/1999), quando a professora traz a fala da pesquisadora Fernanda para fundamentar seu discurso, enquanto está na posição de formadora GA. A professora participante do GA apresenta **como premissa** a importância do Projeto para a comunidade, valorando-o a partir de uma comparação em relação a outros

projetos, provavelmente vivenciados ao longo de sua carreira: *“O projeto não é pra ser mais uma dor de cabeça”*.

A negação discursiva, seguido do intensificador “mais”, coloca em relevo uma outra voz, demarcando o ponto de vista do enunciador (Bakhtin, 1975/1997), sua intenção, mas, sobretudo os sentidos que tem sobre os projetos veiculados em sua esfera. Mirela considera que muitos projetos demandam trabalho árduo do professor, há muitas cobranças e pouco retorno no fazer pedagógico. Insere em sua fala, o discurso do professor, provavelmente, enfadado com tantas inovações: *“a gente às vezes fala assim, ‘nossa mais um projeto, nossa mais um’”*. Contrário do LDA que, em sua opinião, é um instrumento novo e eficaz no ensino-aprendizagem, ou seja, *“não é mais um projeto”: a gente tá trazendo instrumento pra cada um de vocês, pra auxiliar no próprio campo de vocês”*.

Para sustentar sua fala, Mirela vale-se do discurso da pesquisadora Fernanda, uma das coordenadoras do LDA: *“A Fernanda, na última vez que a gente tava conversando, falou assim: ‘não, mas, eu não quero que você arrume mais um problema, né, ter que falar de outros assuntos, ele tem que inserir no assunto que você tem que dar’”*. Na perspectiva bakhtiniana, essa é uma relação de sentidos construída a partir da palavra de outrem, o que é identificada como discurso representado ou objetivado, no caso em foco, o discurso direto.

No interior desse enunciado existem dois centros, duas unidades de discurso: o enunciado de Mirela, *“A Fernanda falou assim”*, e o de Fernanda, *“não, mas, eu não quero que você arrume mais um problema (...)”*, que é tratado como objeto de interpretação de Mirela e não afeta as palavras da pesquisadora (Bakhtin, 1975/1997; 1992/2000). Por meio do discurso direto, Mirela explica que o conteúdo curricular não deve ser mudado em função do Projeto, mas o enfoque deve ser repensado a partir da leitura crítica e do agir cidadão. Aqui, tenho como parâmetro a fala inicial do professor que antecedeu a fala da professora (não exposto no recorte). Levando-se em conta o contexto de produção, o discurso direto, além de sustentar a fala de Mirela, veicula um tom de proximidade e simpatia entre as interactantes: *“A Fernanda na última vez que a gente tava conversando falou assim”*.

A professora comenta que mostrará maneiras outras de trabalhar em diversas áreas, bem como os temas constantes nos PCN, por meio de seu material didático: *“E a gente depois vai mostrar pra vocês algumas idéias que a gente teve pra vocês trabalharem história, matemática, ciências, tudo, depois se vocês tiverem idéias também vão poder mostrar”*. A participação dos colegas é requisitada, valorizando o trabalho colaborativo que no seu enunciado é visto linguisticamente com o advérbio de tempo “depois”, a partícula condicionadora “se” e a conjunção aditiva “também”.

Os efeitos dos argumentos apresentados convergem para a persuasão de seus

interlocutores, sublinhando, agora, a pertinência do LDA não somente para os professores, como também para a comunidade discente e seu entorno; portanto, o LDA quer um aluno crítico: “*O nosso objetivo é fazer com que o aluno seja ativo, que ele consiga ler e consiga entender o que aquela mensagem ta querendo passar e aquilo de repente muda alguma coisa*”. O pronome possessivo “nosso” reitera a atitude responsiva da participante por meio desses discursos que se inter-orientam e produzem o significado de estar lá, ser GA e acreditar no projeto.

Tendo por base a fala de Fernanda, no excerto 4.2.7 “*Vocês são formadores neste momento*”, este excerto, a meu ver, ilustra a orientação dialógica de todo o discurso. Na visão bakhtiniana um discurso se constrói por meio de outros discursos, se orientando para outros, mantendo com eles uma interação viva e tensa (Bakhtin, 1975/1998). Naquele recorte, Fernanda expressou, por meio de uma série de argumentos, verbalizando que o GA é um grupo formador.

Levando-se em conta a CC de atividades, o discurso de Fernanda caminhou nos âmbitos LDA de formação, atravessou HTPCs, produzindo sentidos compartilhados que, aqui, de forma mais explícita, está sendo, igualmente compartilhado, possibilitando que novos significados sejam criativamente produzidos.

Vejo a força da palavra internamente persuasiva gerada no excerto 4.2.7; esta que é parte “nossa” e parte do outro, o que gerou suscitou outras formas de significar na voz de Mirela naquele contexto de atuação. O GA constitui-se por meio da alteridade (discurso dos pesquisadores, colegas, leituras, entre outros). O outro do GA é um “nós”; um “nós” no “eu” (Bakhtin, 1992/2000) que fala, que age e reage, que se forma e se trans-forma nos processos discursivos pela interação verbal.

#### 4.2.14. “Por isso somos grupo de apoio, para mexer com a vida do aluno”

O excerto em análise traz um momento da HTPC que aconteceu na EE BM no dia 26 de setembro de 2009. Participaram dessa interação a equipe diretiva, os professores da unidade escolar e alguns alunos. Esse GA foi acompanhado pelas pesquisadoras formadoras, Mona e Rose. As professoras Ana e Roseli são as responsáveis pelo encaminhamento desse workshop. No recorte, elas centralizam a importância do gênero HQ.

**Professora Roseli:** a nossa proposta em HQ é isso mesmo, criar uma polêmica. Se é assim com os professores, imagina com os alunos. É isso que a gente quer, por isso somos grupo de apoio, para mexer com a vida do aluno. Por quê? A partir da HQ, o que vamos fazer? É uma linguagem banal, do dia a dia? Pode ser, mas porque a partir disso daqui, desenvolvendo os 3 tópicos mais importantes, estamos desenvolvendo a criticidade do aluno, as portas se abrem, o leque de opções enorme. Não existe certo ou errado, então bola para frente. Vamos dar o melhor de nós, vamos continuar. Então, a situação de ação.

(professora entra nas questões teóricas da HQ) (...) Temos que desenvolver a criatividade do aluno. Não pense que aluno não faz nada, às vezes falam 'aluno não faz nada não', falam que tudo parece fácil. Mas não é fácil, mas a gente faz a diferença. Por isso somos grupos de apoio e é possível. E tanto é possível que tem dois alunos aqui que vão falar na classe se gostaram, se funcionou, o que acharam difícil...

**Professora Ana:** inclusive, o grupo de apoio, como o próprio nome já diz, somos grupo de apoio. Não é que nós vamos mandar, 'façam isso, façam aquilo' para os colegas. Estamos fazendo o curso pra orientar como se deve fazer, e não chegar e impor, 'tem que fazer isso ou aquilo'.

Quadro 74: excerto 4.2.14 HTPC 13/09/2006

O excerto mostra um relato interativo, implicado em primeira pessoa do plural, por exemplo: “vamos dar o melhor de nós”; “a nossa proposta em HQ é isso mesmo, criar uma polêmica”; e, também, na forma pronominal “a gente”: “É isso que a gente quer, por isso (nós) somos grupo de apoio, para mexer com a vida do aluno”. Essas falas indicam também o quanto as professoras estão motivadas com o andamento do Projeto, revela o entusiasmo, o desejo para afrontar ações rotineiras (Dewey, 1959), o que parece movê-las para realizar aquele workshop: “Não existe certo ou errado, então bola para frente. Vamos dar o melhor de nós”. Sob a ótica vygotskiana, essa motivação é construída nas relações interpessoais, sustenta a socialização e se inter-relaciona com os processos cognitivos que, no trabalho com os GA, pode significar renovação da prática.

As professoras percebem nas HQs um instrumento para despertar a criatividade e criticidade do aluno. Igualmente, a HQ pode potencializar a criatividade do professor: “Se é assim com os professores, imagina com os alunos”. Nas atividades por eles desenvolvidas, a criatividade se socializa e converte-se em um bem para todos (Vygotsky, 1934/200x).

O intento do GA, na fala de Roseli, é este: “mexer com a vida do aluno”, que, por conseguinte, mexe com a vida do professor a partir da criatividade, que, naquele momento, está centrada nas atividades elaboradas com HQ. Nessa direção, a professora é assertiva ao dizer que o GA pode fazer a diferença e repensar as vozes do senso comum docente de que “aluno não faz nada”. Ao trazer essa voz, Roseli chama para a classe e para si a responsabilidade de fugir das ações rotineiras, automáticas que inibem condutas e procedimentos diferentes na prática (Dewey, 1959).

Para que isso possa se concretizar na escola, os demais professores devem contar com o GA. Ana explica que sua função, como integrante do GA, não é a de impor, mas de trabalhar junto, de orientar: “Não é que nós vamos mandar, 'façam isso, façam aquilo' para os colegas”. Vejo, uma vez mais, a interanimação dialógica, ou seja, a interação de múltiplas vozes, constituindo a fala do GA, abrindo a possibilidade de cons-

trução de novas práticas em seu contexto. O discurso internamente persuasivo, parte dos GA, parte dos pesquisadores (Bakhtin, 1975/1998) fazendo um percurso criativo na cadeia de significados, dimensionando a palavra como apoio para a produção do conhecimento e interação social.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS (2)

Para responder ao questionamento, “Como foi produzido o significado do conceito GA na Cadeia Criativa?”, utilizei quatorze eventos dispostos em ordem cronológica realizados ao longo de 2005 e 2006. Retomo o conceito de GA, constante no capítulo 2, item 2.4.3, como uma organização de professores que desenvolve um trabalho conjunto em sua escola, embasado pelos princípios da colaboração; não prevê hierarquia de funções, mas, sim, o desejo de agir com vistas na formação crítica de alunos e professores, estando atento às necessidades dos colegas no contexto escolar.

Como foi discutido no capítulo 2, seção 2.4.1 “Retomando as origens”, o GP LACE teve em Daniels e colaboradores (2004) o embasamento para pensar nessa organização de trabalho no LDA. Em síntese, o GA britânico é fundamentado pelos princípios da colaboração, é formado por um pequeno grupo de professores que analisam, assessoram e intervêm nas dificuldades individuais do professor solicitante pelo apoio, qualquer que seja o problema. Os GA passam por um período de formação com a finalidade de obterem subsídios teóricos que lhes dêem sustentação para analisar, avaliar os problemas detectados e, assim, apontarem caminhos naquilo que lhes foi solicitado. Ainda, são assessorados por uma equipe que acontece em reuniões, seminários, entre outros.

Embora embasado por essa visão, os eventos do LDA mostram que o significado de GA construído ao longo de suas atividades na DE se distancia da proposta britânica. No entanto, na primeira discussão, em 2005, na seção 4.2.1, “*Grupos de apoio auxiliarão alunos que apresentam mais dificuldades*”, pode-se observar que o sentido sobre GA apresenta a voz britânica que, na análise, foi destacada propositalmente em seu título. Havia naquele excerto a idéia que os pesquisadores e supervisores seriam GA. Na verdade, essa equipe dava apoio, suporte, mas não fazia parte do GA. Por algum tempo, essa voz reverberou no grupo de pesquisa e nos demais participantes, podendo ser comprovada, por exemplo, em um dos artigos em que fui co-autora (Hawi et al. 2006, Santos et al, 2006). Ao pensar na concepção de GA que o GP traz hoje, esse dado e os demais podem ilustrar o movimento dialético na produção do conceito na CC; aquilo que está nascendo e, ao mesmo tempo, desaparecendo, que não o faz sem deixar suas marcas. Engeström (1998) também explica em sua teoria do desenvolvimento: a rejeição parcial do “velho”, apontando para a transformação coletiva do conhecimento, no movimento horizontal através de fronteiras; é o que se pode constatar nessa produção de significado sobre o conceito GA.

Esse movimento do significado em CC fica bem nítido na seção 4.2.2 “*Agora a gente já tem mais ou menos concretizada alguma idéia do que seria a atuação desse grupo de apoio*”. O título que abre a discussão, já mostra essa construção em movi-

mento, bem como o compartilhar da idéia que está surgindo, ou seja, “os sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos” (Liberali, 2006a,b). Nesse recorte, a pesquisadora enfatiza, de modo informal, uma questão fundamental que deveria e deve estar subjacente à proposta de trabalho no e com os GA. Recuperando suas palavras: “como falei da última vez e tô repetindo hoje, quem tá nesse grupo precisa tá muito afim, muito envolvido, muito empolgado, pra poder chegar na escola e poder empolgar outras pessoas”.

Na rede de atividades em que há busca por ações criativas, não seria interessante para o grupo ter um participante com um perfil passivo, solitário, pois ele não teria “força” suficiente para “afetar” seus colegas em sua escola para a realização da proposta LDA. Esse ponto pode ser justificado tendo em vista a perspectiva de interação espinosana, decorrente de uma relação harmoniosa ou de “bons encontros” (Spinoza, 1677/2003), que pode promover o fortalecimento individual e coletivo em prol daquele objetivo primeiro colocado pela DE.

Seguindo a ordem cronológica dos eventos, o leitor pode perceber que os discursos retomam o objetivo do LDA, cuja intenção é marcada linguisticamente e materializada no e pelo discurso (Vygotsky, 1934/2000a; Bakhtin, 1992/2000), de modo que os participantes compreendam os motivos, objetivos pelos quais está ali. Essa compreensão gera atitudes responsivas (Bakhtin 1992/2000), pois o torna consciente de si, de sua atividade e dos meios para alcançá-la; é o ponto de partida para a produção do conhecimento.

Como já fiz menção e reitero uma vez mais, considero a discussão do item 4.2.4 “A idéia era que a gente reunisse o supervisor, o GA e um de nós” fundamental no estabelecimento dos papéis de cada um no Projeto. O recorte evidencia o entrecruzamento discursivo, as relações entre os sentidos de um e de outro participante na interação para a constituição da práxis GA. Por um lado, os supervisores e, de outro o coordenador do Projeto, buscando alternativas para um melhor desempenho dos GA. Além das oficinas que já vinham freqüentando, os GA teriam momentos de orientação e planejamento para a confecção de material didático que, posteriormente, seria um dos instrumentos utilizados na formação com os seus colegas.

Como se sabe, o enfoque seria a leitura em diferentes áreas, pautadas em gêneros discursivos (Bakhtin, 1992/2000) com vistas no exame institucional Saesp. Em 2006, essa questão também foi reconstruída e as atividades elaboradas pelos GA passaram a ter uma função social, atingindo a comunidade. Os supervisores deveriam atuar nessa orientação, bem como nas questões pedagógico-administrativas com os seus GA. O contexto LDA gerou, de fato, um espaço de aprendizado mútuo: pesquisadores juniores aprendendo com seus pares mais experientes a melhor maneira de orientar

seus GA; as negociações realizadas na escolha dos textos, entre outros, gerando zonas coletivas de ZPD (Engeström, 1999; Magalhães, 2009).

A compreensão da produção do significado em cadeia ocorre, como já mencionado, a partir dos sentidos socializados nas interações, pressupondo, obviamente, uma relação alteritária e responsiva já que necessita do outro para que um “eu” possa se definir. O dialogismo corrobora essa idéia de produção coletiva de significado, excluindo a cultura individualista (Bakhtin/Volochinov, 1975/1995; Bakhtin, 1992/2000).

A fluidez dos sentidos (Vygotsky, 1934/2004a) pode ser “visualizada” na fala de seus integrantes em momentos de protagonismo; momentos esses em que os GA socializam seus sentidos que foram produzidos em contextos outros do LDA (Liberali, 2006a,b). Nessa direção, vejo a importância da interanimação dialógica do discurso internamente persuasivo (Bakhtin, 1975/1998), cujas marcas lingüísticas revelam a intencionalidade do enunciador e a persuasão que ele busca exercer em seu interlocutor.

Nesta discussão, vários são os exemplos que destacam a força do discurso internamente persuasivo dos pesquisadores, ecoando na voz de seus participantes, como estratégia de pensamento, de elaboração de idéias e da construção de seu “sentido pessoal” sobre a compreensão e atuação com o GA em sua comunidade. Entre eles destaco os excertos, marcados intencionalmente nos títulos que abrem as análises: 4.2.6 *“E eu vou ter que partilhar aquilo e isso me torna mais responsável”*, 4.2.13. *“A gente tá trazendo instrumento pra cada um de vocês, pra auxiliar no próprio campo de vocês”* e, por último, no item 4.2.14. *“Por isso somos grupo de apoio, para mexer com a vida do aluno”*. Cada um desses recortes traz a voz do pesquisador para o seu momento de fala, o que reitera o posicionamento bakhtiniano ao dizer que o discurso internamente persuasivo revela novas maneiras de significar.

Um outro dado pertinente nessa produção conceitual reside no enfoque cidadania, englobado nas atividades desenvolvidas pelos GA, visto no excerto 4.2.8 *“O agir cidadão, o grupo de apoio vai nessa direção”*. Liberali (2006a,b) explica que a produção de significados em cadeia possibilita o desencadear de atitudes cidadãos, considerando os sentidos marcados pelas necessidades, vontades e ideais de cada um dos participantes e, por extensão, da comunidade. A pesquisadora lembra, também, que na busca por significados compartilhados, o GA se engaja em atividades criativas, produzindo algum tipo de liberdade de ação.

As relações discursivas permitem que os sentidos do participante sejam produzidos e compartilhados em atividades distintas, considerando seu ponto de vista, com influência do contexto social. Como já discutido, esse movimento é contínuo, inacabado, caminha para o infinito, o que permite dizer que a constituição do significado, no caso o conceito GA, evolua na história, se constitua na Substância, na Totalidade, no Infinito.

## **SÍNTESE DO CAPÍTULO**

Neste capítulo abordei a discussão dos resultados valendo-me de instrumentos de análise, como questionários, relatos, reuniões, entre outros, para responder as perguntas direcionadoras da pesquisa. O capítulo foi dividido em duas seções para melhor ilustrar o desenvolvimento da discussão. As respostas foram construídas no corpo de cada excerto, por meio da discussão, não perdendo de vista as categorias de análise e interpretação. De maneira mais abrangente, a discussão foi retomada nas conclusões parciais que encerra cada seção. A seguir apresento as considerações finais desta pesquisa, seguindo com o referencial bibliográfico e anexo relevante

**O MOVIMENTO DO SIGNIFICADO  
DE GRUPO DE APOIO  
NA CADEIA CRIATIVA DE ATIVIDADES  
NO PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ**

# **REFLEXÕES, CONSIDERAÇÕES E IN-ACABAMENTO**



**CAPÍTULO 5**

## REFLEXÕES, CONSIDERAÇÕES E IN-ACABAMENTO ... ... ESTÁ TUDO BEM!

*(fala de Édipo, em Sófocles e de Sísifo, em Camus)*

 Em 2003, em último parágrafo de minha dissertação de mestrado, mencionei um encerramento de ciclo e já falava sobre futuros projetos e propostas para continuar a pesquisa em outro nível. Cá estou eu novamente a pensar neste meu desfecho provisório, neste in-acabamento, pois certamente ainda tenho muito a estudar e pesquisar para saber o quê.

Após decisão de me inserir no Projeto LDA, meu interesse sempre esteve focado nos GA, até porque em 2005 essa organização de trabalho era uma grande novidade para nosso GP. Ao olhar meu projeto inicial, o qual me valeu bolsa Capes em primeiro lugar no Programa em 2006, vejo que o objetivo central ganhou outros contornos. Minha intenção primeira era focar a postura crítica construída nos GA, com vistas em sua organização nas várias etapas do trabalho no LDA, tendo a argumentação como viés lingüístico-discursivo. Devido ao fluxo de entrada e saída dos integrantes dos GA, não foi possível centrar nesse objetivo, pois demandaria estar um grupo mais constante.

A partir do segundo semestre de 2006, acompanhando um pouco mais de perto a elaboração do conceito de minha orientadora, Cadeia Criativa (Fernanda Liberali), e me integrando aos poucos no referencial espinosano, decidimos direcionar a pesquisa para essas questões mais teórico-filosóficas, sem perder o contexto da organização dos GA. Esta seria a novidade da pesquisa no contexto da Lingüística Aplicada (LA). E assim, durante esse período, o estudo tomou corpo, e, obviamente, houve alterações nas perguntas direcionadoras da investigação até a última qualificação realizada em 17 de abril. As perguntas da pesquisa centralizaram, então, o significado da práxis do GA e a produção do significado do conceito de GA na cadeia criativa.

Como já fiz menção nas considerações parciais (1), os questionários respondidos mostram um GA engajado na proposta do LDA, trabalho consciente direcionado ao objetivo comum, centrado, inicialmente, nas questões colocadas pela DE Carapicuíba, somados, posteriormente, aos aspectos sociais da comunidade. No período investigado, 2005 e 2006, os recortes mostram que os GA não mediram esforços para que seu trabalho pudesse ser concretizado.

Os excertos evidenciam também uma prática ainda reprodutiva dos GA, tendo como parâmetro as oficinas ministradas pelos pesquisadores. Todavia, esse dado, em nenhuma hipótese, pode ser visto como negativo, pois na concepção vygotskiana, a criatividade se pauta em experiências prévias, conhecimentos construídos anteriormente e a capacidade de modificar as situações. Esse movimento implica reflexão, emoção, imaginação e mais; como enfatiza Liberali (2006 a, b), no externalizar, o participante já coloca no objeto a sua marca, surge o novo, portanto, torna-se criativo, propiciando, também, a evolução do significado.

Não diria que houve uma práxis revolucionária no sentido marxista que o termo abrange, discutida, também, por muitos teóricos neste estudo. Esta envolve, no dizer de Newman & Holzman (2002), uma ação particular “a”, mudando a totalidade das circunstâncias, ou seja, mudando cenários históricos da existência humana, o que implica, também, mudanças das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. No entanto, os mesmos pesquisadores enfatizam que a atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária (Newman & Holzman, 2002).

Reportando para os GA, isso equivale a dizer que as ações dos participantes motivadas e produzidas a partir das ações do outro para a criação de novos significados (Magalhães, 2009), a partir dos sentidos socializados, constituem elementos catalisadores para que essa atividade revolucionária possa acontecer. Nessa direção, diante das respostas dos questionários e pelas outras interações discutidas em cadeia, percebo que, no período investigado, algo diferente aconteceu. Poderia dizer que o LDA tirou esses participantes dos GA da zona de conforto, desafiando-os, provocando-os para a realização e envolvimento de um trabalho maior.

Na perspectiva espinosana, diria que o LDA promoveu relações de conveniência, interações adequadas, pautadas no desenvolvimento de afetos, o que gerou noções comuns entre os envolvidos. Lembrando que estas comungam mais aspectos com as idéias adequadas da Substância, uma vez que agregam mais partes da totalidade. Na ótica marxista, estendendo-se para a visão freireana, esses desafios impostos exigem reflexão-ação, crítica e organização que integra o sujeito ao mundo, no caso, o maior envolvimento dos GA com as demandas de suas escolas.

Esse “algo diferente”, o desafio ou a provocação instigada pelo LDA gerou, segundo questionários e relatos dos participantes, resultados positivos em suas aulas, no relacionamento supervisor-professor nas questões ensino-aprendizagem e, indubitavelmente, na realização pessoal e profissional para alguns participantes do Projeto, que sentiram necessidade de ampliar, aprofundar seus conhecimentos em suas respectivas áreas, ingressando em programas de mestrado nesta e em outras Instituições. Tive a oportunidade de acompanhar mais de perto, o trabalho de uma professora até sua

fase de qualificação e, por meio dos dados submetidos à análise, perceber o quanto sua prática se transformou.

Esse é um dado que traz ao debate a questão da autonomia dos GA, um dos objetivos do PAC, obviamente não deixando de lado as questões filosóficas do conceito (definir metas, agir com responsividade diante das escolhas, entre outros), mas considerando, sobretudo, o diálogo teoria e prática no fazer cotidiano do professor. Tendo em vista os projetos<sup>16</sup> desenvolvidos pelas escolas participantes em 2006, acredito que o LDA possibilitou para alguns participantes dos GA essa revisitação teoria-prática, conferindo-lhes maior liberdade para elaborar e estruturar suas atividades, como consta em nota de rodapé.

Nesse movimento que o LDA provocou, importante destacar o espaço virtual AVA-Teleduc, permitindo que várias ações pudessem ser estendidas e concretizadas além do contexto presencial, por exemplo, a interação entre pesquisador formador e GA na elaboração de material didático e, posteriormente, em sessões reflexivas. Ainda, como mencionei no capítulo 2, item 2.4.3.1, esse contexto possibilitou, também, a inclusão digital de alguns professores que não tinham tanta intimidade com o uso do computador em seus trabalhos.

Devo enfatizar, também, que o percurso do LDA não foi tão harmonioso naquele período, o que é comum em projetos desse porte. As mudanças nos quadros diretivos, remoções docentes, alguns contratempos administrativos tornaram o processo meio lento. Magalhães (2009) ressalta que muitas resistências veladas ou declaradas se fizeram no ambiente, pela não compreensão de seu aporte teórico, bem como pela descrença nas transformações que poderiam ocorrer.

Essa pesquisadora (comunicação pessoal) relata que um coordenador pedagógico de uma dada escola, em momento HTPC, inibiu aquela que seria a primeira apresentação do GA. Por razões que não cabem ao LDA, a coordenadora antecipou-se na exposição, confundindo-se nos preceitos teóricos e objetivos do Projeto, o que causou certo constrangimento para toda a equipe, e o não entendimento dos demais professores na proposta.

Em 2007, o LDA foi descontinuado devido às mudanças nas políticas educacionais promovida pelo governo estadual vigente. Os professores não poderiam se ausentar da sala de aula para participar de cursos ou projetos de formação docente, o que inviabilizou a proposta inicial do Projeto. Muitas reuniões foram realizadas entre a equipe LDA e supervisores na busca de uma alternativa para adequar o Projeto a sua nova realidade.

---

16 Em 2006, como já explicado, o LDA incluiu em seus objetivos a proposta em trabalhar o agir cidadão, estruturado a partir do conteúdo desenvolvido no material didático preparado pelos GA. Algumas escolas desenvolveram mini-projetos, entre eles, "Projeto de conscientização e eleição do uso do balcão térmico" para evitar o desperdício de alimentos na merenda escolar (ee BB); "Conservação do patrimônio" (ee DC); mini-fóruns, entre eles: "Ação cidadã - o que os pais pensam de tratarmos este assunto na escola: DST/AIDS, gravidez na adolescência, aborto, auto-estima" (ee BN).

Fuji (2008) comenta que após a divulgação do resultado do Saesp/2006, considerado ainda insatisfatório, houve um movimento de retomada das oficinas no final de 2007, especialmente, onde havia um pesquisador desenvolvendo seu trabalho acadêmico. Ainda em 2007, o Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA) aconteceu somente em duas escolas, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Cecília Magalhães; na verdade, o LEDA amplia a proposta do LDA, enfocando também a produção textual.

A fase 1 do PAC foi riquíssima em termos acadêmicos; desencadeou muitas pesquisas, artigos, livros, apresentações nacionais e internacionais e, até mesmo, um convite para realizar um documentário internacional abordando a formação docente fundamentada pelo aporte teórico vygotskiano. Muitas são as instituições interessadas em conhecer o trabalho do GP LACE e seus projetos, sua metodologia de pesquisa, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2002, 2004, 2006, 2009) que tem na linguagem seu foco maior.

Como já citado no início deste trabalho, *“a educação lingüística está no centro da vida contemporânea, porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social”* (Moita Lopes, 2003: 33) e, assim, tanto o discurso quanto o indivíduo vai se construindo dialeticamente. A pesquisa é para o nosso GP um modo de entender e reconstruir a vida social e a LA nos dá sustentação e orientação teórica para que os projetos aconteçam.

E então? E aí, o que fica?

Se o Programa me permitisse, ficaria, certamente mais um tempo com este estudo, porque ainda está inconcluso e, claro, sempre estará. Cada vez que leio o texto, encontro parágrafos que deveriam ser melhores desenvolvidos. Uma idéia nova surge ou aquele outro parágrafo que estava guardadinho em algum arquivo se abre e a vontade de discorrer aflora. Então, insisto é hora de acabar o que é inacabado...

Mesmo com toda essa vontade de ficar um pouco mais com o trabalho, com a intenção de melhorá-lo, é essencial esclarecer ao meu leitor que nada foi simples nesta produção textual: escolher o tema, elaborar as perguntas de pesquisa, artigos e resumos para participação em congressos, escrever e organizar este texto, enfim, um trabalho complexo que levou quatro anos e alguns meses. Obviamente, que nesse trilhar não sobreviveria sem compartilhar; o “outro” é constitutivo do meu “eu” e, por meio dele, negocieei sentidos, interagi com suas palavras para que se tornassem minhas “alheias próprias”, para que elas pudessem se materializar nesta produção textual, insisto inacabada.

Embora consciente das minhas limitações como pesquisadora, penso ter contribuído, razoavelmente, nas questões teórico-filosóficas, ao aprofundar nos estudos de conceitos presentes nos projetos do GP LACE, por exemplo, o significado de grupo de apoio. Idéia essa concebida por Daniels (2004 e colaboradores), mas que, aqui, no nosso contexto,

aconteceu no LDA e acontece em outros projetos de forma distinta. Da mesma forma, me inteirei um pouco mais no entendimento do conceito Cadeia Criativa, proposto por minha orientadora, Fernanda Liberali. Esse movimento em cadeia é instigante; ações se cruzando, transformando sentidos que vão se transformando infinitamente. Inacabamento ...

Busquei essa compreensão a partir do viés filosófico espinosano e marxista; este mais freqüente e próximo nos debates teóricos do grupo, cujo conceito maior é o método dialético, também constante no aporte vygotskiano; aquele, como já disse, ainda novo para mim e para os colegas do GP. Considerando que o próprio Vygotsky menciona em epígrafe no livro *Psicologia na Arte*, que seu “*pensamento constitui-se sob o signo das palavras de Espinosa*”, nada mais lógico em adentrar nesse universo espinosano e tentar interlocuções com a nossa área de atuação.

Nessa trilha, Fernanda e eu produzimos dois artigos (um deles publicado fora do país e o outro ainda no prelo) com esse intento, o que não significa que esgotamos a temática. Nunca! Acredito que avançamos um “bucadinho” em nossos estudos, o que me permitiu trazer, timidamente, o “signo espinosano” para esta tese. Ainda, estamos a estudar, a explorar conceitos espinosanos em nossos seminários de pesquisa, para a compreensão daqueles em Vygotsky e, obviamente, torná-los públicos. Acredito que este será o encaminhamento imediato desta produção textual; prosseguir o inacabado.

Contribuições pessoais? Sim. Diria muitos conflitos, eternas ZPDs nessa tentativa de olhar para as coisas “espinoseamente”. Posso exemplificar na organização desta tese: discuto a unidade na totalidade, mas não consegui, neste trabalho, organizá-lo de forma a discutir teoria-e-prática ao longo dos capítulos. Daí, minha percepção do quanto estou e sou dual, o quanto sou cartesiana e meu desapontamento por não conseguir fazer ou praticar essa minha “descoberta”.

De uma forma ou de outra, essas questões começam a fazer parte da minha vida cotidiana: idéias parciais, adequadas, totalidade, liberdade, conceitos espontâneos e verdadeiros, sentido, significado, afetividade (este depois da última qualificação!), enfim, toda essa miríade conceitual que deve ser praticada na vida, para responder ao outro com maior responsabilidade, para afetar e ser afetado, de modo a impulsionar positivamente ações humanas no âmbito social, enfim, fazer um pouco mais para e com o outro. Como lingüista que sou, acredito que todo esse processo aconteça dialogicamente pela linguagem; é por ela que os seres humanos têm sua consciência despertada e se descobrem ser.

Como ainda estou em processo, volto daqui a pouco!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W.M.J. & OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.* [online]. jun. 2006, vol.26, no.2 p.222-245. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>. Acesso em 07/05/09.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 2ª, São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª, São Paulo: Hucitec, 1975/1995.
- BAKHTIN, M. “Apontamentos 1970 -1971”. In: *Bakhtin, Estética da Criação Verbal*. Tradução: Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2000, pp.369-397.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini e equipe. Unesp, 4ª, São Paulo: Hucitec, 1975/1998, pp. 85-163.
- BAKHTIN, M. “O discurso em Dostoievski”. In: *Problemas da Poética de Dostoievski*. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª, São Paulo: Forense Universitária, 1975/1997, pp. 181-204.
- BARBOSA, G. C. *A Atividade de Avaliar no SARESP 2005*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- BOAVIDA, A M. & PONTE, J. P. (2002). “Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas”. In: GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002, pp. 43-45.
- BRAIT, B. “As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso”. In: BARROS, D. & FIORIN, J.L (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994, pp. 11-27.
- BRAIT, B. “Bakhtin e a natureza constitutiva dialógica da linguagem”. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, pp. 91-103.
- BRAIT, B. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001, pp. 7-37.
- BRAIT, B. “Análise e teoria do discurso”. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 9-32.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ter-*

ceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors, 2001.

BRONCKART, J.P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/1999.

BRONCKART, J.P. & MACHADO, A. R. “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional”. In: MACHADO, A. R. (org.). *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, pp133-163.

BREDO, E & FEINBERG, W. *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BYGATE, M. “Some current trends in applied linguistics: Towards a generic view”. In.: GASS, S. M. and MAKONI, S. (Eds.) *World Applied Linguistics*. AILA Review. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, vol, 2004, 17, p. 6-22.

CELANI, Maria A. A. “Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil”. In: Signorini, I. & Cavalcanti, M.C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 129-142.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 11<sup>a</sup>. São Paulo: Ática, 1999.

CLAUDINO, V. I. *A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico: um estudo no Programa Ação Cidadã 2008*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1984/2002.

COMTE-SPONVILLE, A. *Dicionário Filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, G.L.M. “Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação”. In: *VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - VI ANPed - SUL*, 07, 09 junho 2006, Santa Maria (RS). Anais. Santa Maria, 2006, p. 1-8 (CD-ROM).

CREESE, A. DANIELS, H. & NORWICH, M. *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Scholls*. London: Fulton, 1997.

DAMIANI, M.F. “Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em outro)”. In: *IV ANPed - SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. IV ANPed - SUL: Na contracorrente da univer-

sidade operacional. Florianópolis: Núcleo de Publicações - Centro de Ciências da Educação - UFSC, 2002. v.1. p.1 – 15

DAMIANI, M.F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10/12/2008.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Tradução: Milton Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, H. & NORWICH, B. *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London: Institute of Education, London University, 1992

DANIELS, H. & NORWICH, B. *Evaluating Teacher Support Team: a strategy for special needs in ordinary schools – final report tpo ESRC – award number R 000-23-3859*, 1997.

DAVIDOV, V.V. “On the place of the category of activity in modern theoretical psychology”. In: LEKTORSKY, V. A. *Activity: theories, methodology & problems*. Edited by V.A Lektorsky: 1990 by Paul Deutsch Press, chapter 10, 75-81.

DAVIDOV, V.V. “Yes, we need a monistic theory oh human existence”. In: LEKTORSKY, V. A. *Activity: theories, methodology & problems*. Edited by V.A Lektorsky: 1990 by Paul Deutsch Press, chapter 23, 149-156.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução: Daniel Lins e Fabien Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DEMO, P. *Política científica e educacional na universidade*. Disponível em <http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2001-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI>. Acesso em 01 de maio de 2008.

DEMO, P. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. *Saber pensar*. Revista eletrônica Abeno. Disponível [http://www.abeno.org.br/revista/arquivos\\_pdf/2005/Abeno\\_5-1.pdf#page=75](http://www.abeno.org.br/revista/arquivos_pdf/2005/Abeno_5-1.pdf#page=75). Acesso em 02 de novembro de 2008.

DEWEY, J. *Como pensamos*. Tradução: Haydée de Camargo Campos. 3ª. Atualidades Pedagógicas: 1959, v. 2

DOLZ, J. *Learning argumentative capacities: a study of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children*. Kluwer Academics Press, 1996.

DUARTE, N. *Vygotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana*. 2ª edição revista e ampliada. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. “Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev”. In: *A psicologia de A.N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea*. Caderno Cedes, vol.24, n. 62, Campinas: Unicamp, 2004, pp. 44-63.

ENGESTRÖM, Y. “Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team”. In: CARLGREN, I. HANDAL, G., VAAGE, S. *Teachers` minds and actions: research on teachers` thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: orienta-Konsultit, 1999.

ENGESTRÖM, Y. *Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget*. Disponível em [http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006\\_07.dir/att-0101/01-EngestromDevelopment](http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006_07.dir/att-0101/01-EngestromDevelopment), 1998. Acesso em 15 de Janeiro de 2008.

FABRÍCIO, B.F. “Linguística Aplicada como espaço de ‘desaprendizagem’: redescrições em curso”. In: MOITA LOPES (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola: São Paulo, 2006, pp. 45-65.

FIDALGO, S. *A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional*. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica – SP, 2006a.

FIDALGO, S. “Contextos imbricados e caminhos percorridos”. In: FIDALGO, S. & LIBERALI, F. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006b, pp. 23-39.

FIDALGO, S. & LIBERALI, F. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006, pp. 23-39.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970/1987.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. 9ª edição. São Paulo: Olho d’água, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 1997/2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 9ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 1992/2002.

- FREIRE, P. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1989/2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 34ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1996/2006.
- FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Tradução: Hélio Ferreira Porto. 5ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985/2002.
- FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução: Adriana Lopez. 10ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987/2003.
- FREITAS, M.T.A. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresa-assuncaofreitas.rtf>. Acesso em 10 de outubro de 2007.
- FUGA, V. “*Eu não sabia ...*” – *um estudo sobre a tomada de consciência*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Estudos em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC – SP, 2003.
- FUJI, S. N. *Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no projeto Leitura nas Diferentes Áreas*. 2008. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª. Tradução: Regina Garcez. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- GANDIM, D. *Escola e transformação Social*. 7ª. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- GENTILI, P. & ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 2ª. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GERALDI, J.W. “Alteridades: espaços e tempos de instabilidades”. In: L. NEGRI & OLIVEIRA, R.P. (orgs.). *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GIROUX, H. A. *Os professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw-Hill, 1998.
- HAWI, M.; SCHETTINI, R.H.; FUGA, V.P. “A universidade e as escolas: a formação de grupos de apoio ou por um entrelaçamento de experiências e aprendizados. In: FIDALGO, S. & LIBERALI, F. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006, pp. 110-121.
- HOLZMAN, L. *Psicologia Performática: um recurso não-utilizado por educadores*. Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_psicologia\\_performatica.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_psicologia_performatica.asp). Captu-

rado em 12/06/2004. Acessado em 30/04/2008.

JANTZEN, W. *El Programa Spinozista para a Psicologia*. Ecleta: San Luis Potasi, 2005b, vol III, 9, pp.16-20.

KLEIMEN, A. & MORAES, A. S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KLEN, V. S. *Leitura nas Diferentes Áreas: a inclusão de alunos com dificuldades de leitura e o Programa Ação Cidadã*. Iniciação Científica. Graduando em Letras, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

KOCH, I. *Argumentação e Linguagem*. 7ª. São Paulo: Cortez, 2002.

KYMLICKA, W. *Cidadania*. Tradução: Desidério Murcho. "Citizenship", in E. Craig (org.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge, 1998. Disponível em [http://www.didacticaeditora.pt/arte\\_de\\_pensar/leit\\_cidadania.html](http://www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar/leit_cidadania.html), acesso em 20 de julho de 2007.

LAVE, J & WENGER, E. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMOS, M. F. *A Atividade de Reforço na Escola Pública como Espaço para a construção da Cidadania*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LEONTIEV, A.N. *Activity, and conciousness. Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism*. Progress Pulbishers. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>. Acessado em 11 de junho 2003.

LEONTIEV, A.N. *Atividade, consciência e personalidade*. Tradução: Maria Silvia Cintra Martins, 1978. Disponível em <http://www.marxists.org/>. The Marxists Internet Archive. Acessado em 08/08/2004.

LESSA, A. LIBERALI, F. & FIDALGO, S. "A leitura em diferentes áreas". In: FIDALGO, S. & LIBERALI, F. (orgs.). *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006, pp.87-109.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C. "A formação crítica: bases teórico-metodológicas". In: FIDALGO, S. & LIBERALI, F. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006, p.19-22.

LIBERALI, F. C. *Cadeia Criativa: a argumentação na produção de significados compar*

tilhados. Research Project presented to the Supporting Agencies, 2006a.

LIBERALI, F. C. "Creative Chain in the process of becoming a whole". In: *The 7th International L.S. Vygotsky Memorial Conference*. Moscow, 2006b.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: Lucia Rottava; Sulany Silveira dos Santos. (Orgs.). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. 1 ed. Unijui: Editora da UNIJUI, 2006c, v. 1, p. 15-34.

LIBERALI, F. C. *Spinoza, Bachtin und Vygotskij, um Transformationen im Kontext benachteiligter brasilianischer Schulen zu verstehen*. Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, v. 1, p. 9-28, 2008.

LIBERALI, F. C. *Spinoza, Bachtin und Vygotskij, um Transformationen im Kontext benachteiligter brasilianischer Schulen zu verstehen*. Behinderten Pädagogik, v. 2, p. 167-180, 2008.

LIBERALI, F.C. "Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas". In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P.T.C (orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, pp. 233-254.

LIBERALI, F.C. Colaboração, Argumentação, Cadeia Criativa e Por Que Não Falar de Sonhos, Amizades e Realizações.... In: FIDALGO, S. S , SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. 01 ed. São Paulo: Ductor, 2007, p. 178-184.

LIBERALI, F.C. & FUGA, V. "Spinoza and Vygotsky in the Construction of the Concept of Reading". In: ALASEN, R. & PÖYHÖNEN, S. (org.). *Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 01, p. 101-124.

LIBERALI, F.C.; FUGA, V. & GONÇALVES, E. "Producing Citizenship as shared meaning". *The Specialist* (no prelo), 2009.

LIBERALI, F.C.; WOLFFOWITZ SANCHEZ, N. *O grupo gestor na educação bilíngüe*. Trabalho apresentado no 4º Fórum Linguagem em Atividades do Contexto Escolar, PUC/SP. 2008.

LIBERALI, F. C. *Comunicação pessoal*.

LINCOLN, Y. S. e GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

LOOS, H. & SANT'ANA, R.S. *Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir*. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10/05/2009. Scientific electronic library online, 2007.

MACHADO, I. "Os gêneros e o corpo do acabamento estético". In: BRAIT, B. *Bakhtin*,

*dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, pp.141-158.

MAGALHÃES, M. C. C. “Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores”. *The Specialist*. V. 17, no 1, p.01-18. São Paulo, 1996 a.

MAGALHÃES, M. C. C. “A Pragmática como Negociação de Sentidos”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 30, pp. 57-70. Campinas, 1996 b.

MAGALHÃES, M. C. C. “Teacher’s and researcher’s interactions in classroom discourse: different ways of organising salient and problematic actions”. In: Hedegaard, M (ed). *Learning in classrooms: a cultural-historical approach*. Oxford: Aarhus University Press, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. M. C. C. “O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa”. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Uel, 2002, pp. 39-57.

MAGALHÃES, M. C. C. “A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos”. In: *A formação do professor como um profissional crítico* (org.) Magalhães, M.C.C. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp.59-85.

MAGALHÃES, M.C.; LIBERALI F. & FIDALGO, S. “A formação crítica: bases teórico- metodológicas”. In: FIDALGO, S & LIBERALI, F. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006a, p.19-22.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo, 2006b p.48-55.

MAGALHÃES, M. C. C. A. Por Uma prática crítica de formação continuada de educadores. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo, 2006c, p. 88-96.

MAGALHÃES, M. C. C. ; FIDALGO, S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Org.). *Language in Action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 01, p. 329-352.

MAGALHÃES, M. C. C. “O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas”. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P.T.C (orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, pp. 53-58.

MARIOTTI, H. *O Conhecimento do conhecimento: a filosofia de Espinosa e o pen-*

samento complexo. Disponível em: <http://www.geocities.com/pluriversu>. Acessado em 05/05/06.

MARTINS, A. *Da natureza espinosiana: ontologia, epistemologia e ética*. Disponível em <http://www.saude.inf.br/filosofia/naturezaespinosiana.pdf>. Acessado em 08/06/2006.

MARTINS, L.M. “A natureza histórico-social da personalidade”. In: *A psicologia de A.N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea*. Cadernos Cedes, volume 24, n. 62, pp. 82-99. Campinas: Cortez, 2004.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política* – volume I. 5ª edição. Tradução: Reginaldo Sant’ Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, S.A, 1890/1980.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 3ª edição. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1883/2007.

MOITA LOPES, L.P. “A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil”. In: BARBARA, L. & RAMOS, R.C. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, pp.8-29.

MOITA LOPES, L.P. “Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa”. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola: São Paulo, 2006, pp. 85 – 107.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo, Cortez, 2002. 6ª edição.

Motta, L.M.V.M. “O uso do Teleduc no Programa Ação Cidadã”. In: FIDALGO, S. & LIBERALI, F. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006, pp. 141-156.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

*Novo dicionário Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa, século XXI*. 3ª. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

OLIVEIRA, N.A.R. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Estudos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2006.

OLIVETTI, M. D. *Argumentação e construção da cidadania na formação do educador: foco na análise do contexto escolar*. Iniciação Científica (Graduando em Letras) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2ª edição. Campinas: Pontes, 2005.

- PAGOTTI, E. *Painéis conceituais e discursos didático-definidores: a elaboração pedagógica do conhecimento científico segundo o método vygotskiano e sua teoria da formação dos conceitos*. Pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- PARRILA, A. & DANIELS, H. *Criação e Desenvolvimento de Grupo de Apoio Entre Professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- PENNYCOOK, A. “A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica” Tradução: Denise Braga e Maria Cecília S Fraga. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp 23-50.
- PENNYCOOK, A. “Critical Applied Linguistics”. In: *The handbook of Applied Linguistics*. Edit by Alan Davies and Catherine Elder, Blackwell Publishing: 2004.
- PENNYCOOK, A. “Uma Lingüística Aplicada Transgressiva”. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. Parábola: São Paulo, 2006, pp67-83.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V.M.N. (org.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, Fapesp, 2003.
- PINO, A. *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RATNER, C. *A Psicologia sócio-histórica de Vygotzky: aplicações contemporâneas*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1991/2002.
- ROBBINS, D. *Vygotsky’s Non-Classical Psychology of Language within the Metatheories of Holographic Movement and Synpatogenesis: Playing with a New Reality*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers, 2005a.
- ROBBINS, D. *Entendiendo la metapsicología de Vigotsky*. Eclética: San Luis Potasi, 2005b, vol III, 9, pp.16-20.
- ROJO, R. H. R. “Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento”. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. Parábola: São Paulo, 2006, pp67-83.
- SANTOS, M.M.B.; PINTO, D. ; BEANI, M & CARDANA, V.M. “Ação supervisora: a construção de uma proposta de formação de professores em cadeia num processo reflexivo de ação pedagógica”. In: FIDALGO, S. & LIBERALI, F. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: Unier, 2006, p.122-131.

SCHETTINI, R. H. *A Construção do Objeto em uma Rede de Sistemas de Atividade de Formação de Professores (RESAFOP)*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZS, J. “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZS (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 71-91.

SILVA, L. *Argumentação na Fala do Professor*. Trabalho de Iniciação Científica do Programa de Pós-Graduação Estudos em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2004.

SMYTH, J. *Teachers work and the politics of reflection*. American Educational Research Journal 29 (2), 1992.

SOBRAL, A. “Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas”. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, pp.103-121.

SPINOZA, B. *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Tradução: Jean Melville. São Paulo, Martin Claret, 1677/2003.

VYGOTSKY, L.S. *Sobre los sistemas psicológicos*. Obras Escogidas, vol.1, Madrid:Visor, 1934/1977.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1930/1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: José Cipolla Neto e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VYGOTSKY, L.S. *Psicología da Arte*. Tradução Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes: 2000c.

VYGOTSKY, L.S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VYGOTSKY, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2003.

VYGOTSKY, L.S. *Teoria e método em psicologia*. 3ª. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes, 1934/2004a.

VYGOTSKY, L.S. *Psicología Pedagógica*. 2ª. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo; Martins Fontes, 1934/2004b.

VYGOTSKY, L.S. *Vygotsky: Manuscrito de 1929*. Tradução: Alexandra Marenitch. Revista Educação e Sociedade, 2006, versão on line. Disponível <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 25 de outubro de 2007.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

AMORIM, M. “A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica”. In: FREITAS, M. T, SOUZA, S. & KRAMER, S. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003, pp.11-25.

BATISHCHEV, G.S. “The category of activity: inexhaustible possibilities and the limits of applicability”. In: LEKTORSKY, V. A. *Activity: theories, methodology & problems*. Edited by V.A Lektorsky: 1990 by Paul Deutsch Press.

BRUSHILINSKY, A.V. “The activity of the subject and psychic activity 1990”. In: LEKTORSKY, V. A. *Activity: theories, methodology & problems*. Edited by V.A Lektorsky: 1990 by Paul Deutsch Press.

CHAUÍ, M. *Uma filosofia da liberdade*. 2ª. São Paulo: 1995/2006.

DAVIDOV, V.V. *Problems of development teaching. The experiences of theoretical and experimental psychology research*. Parts 1-3 Sovietic Education: 1988, 30 (8-10).

*Dicionário de filosofia moral e política*, disponível em <http://www.ifl.pt/main/Portals/0/dic/cidadania.pdf>, acesso em 14/10/07.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº. 71, julho/00. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 9 de junho de 2007.

ESPINOSA, B. *Os Pensadores*. Tradução: Marilena Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1677/2004.

FAÏTA, D. “A noção de ‘gêneros discursivos’ em Bakhtin: uma mudança de paradigma”. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, pp.159-178.

FIORENTINI, D. “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. (orgs.) *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp.47-76.

FRIGOTO, G. & CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordi-

nação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Revista Educação e Sociedade*, versão on line. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 02/11/2007.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036/print>, acesso em 28 de julho de 2007. (texto tirado do livro “Escola S.A., Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili em 2004).

GLEIZER, M. A. *Espinosa & a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GONÇALVES, E. A. *Reflexão Crítica na Reunião Pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

IAROCHEVSKI, M.F. & GURGUENIDZE, G. S. “Epílogo”. In: Vygotsky, L.S – *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2004, pp.471-515.

KINCHELOE, J.L. *A Formação do professor como Compromisso Político: mapeando o pós moderno*. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28ª. São Paulo: Editora brasiliense, 1981/2007.

LEHER, R. *Para resistir ao apartheid educacional*. Disponível em <http://www.portoalegre2003.org/publicue/cgi/public/cgilua.exe/web>, acesso em 22/03/08.

MARANHÃO, H.P. *A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias*. Disponível em <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewPDFInterstitial/30/32>. Acesso em 02/11 de 2007.

MARX, K. “Introdução à crítica da economia política”. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1883/1996, pp. 25- 48.

MCLAREN, P. & GIROUX, H. “Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder”. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp.25-49.

MARCONDES, M. A. *Educação em contexto de globalização*. Disponível em [http://www.paulofreire.org/lusofona/educ\\_%20contexto\\_globa\\_martha.htm](http://www.paulofreire.org/lusofona/educ_%20contexto_globa_martha.htm), acesso em 9 março de 2008.

MATEUS, E. *Atividade de Aprendizagem colaborativa e Inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MÉZAROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2006.

MOREIRA, L. A. L. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.1, p.61-72, dez.2004 – Disponível em <http://www.revista/include/getdoc.php?id=168&article=55&mode=pdf>. Acesso em 09/12/2008.

MOTTA, L.M.V.M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MUNDO DOS FILÓSOFOS. “*Afinal o que é cidadania?*” Disponível em <http://www.mundodosfilosofos.com.br>, acesso em 21 de julho de 2007.

PINO, A. “O social e o cultural na obra de Vigotski”. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº. 71, julho/00. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 31 de julho 2006.

REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, Martins fontes: 2004.

RODRIGUES, T.C. “*Cidadania: multiplicidade conceitual*”. Caderno de Geografia, Belo Horizonte, v. 15, n. 24, p. 131-142, 1º sem. 2005. Disponível em <http://www.pucminas.br/documentos/geografia.pdf>. Acesso em 02/11/2007.

SAGATOVSKY, V.I. Activity: monism at any price or poliphony? In: LEKTORSKY, V. A. *Activity: theories, methodology & problems*. Edited by V.A Lektorsky: by Paul Deutsch Press.1990.

SAVIANI, D. “*Ética, Educação e Cidadania*”. In: *Areté Educar*. Disponível em <http://areteeducar.blogspot.com/2007/07/etica-educacao-e-cidadania.html>, acesso em 11/10/07.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCALA, A. *Espinosa*. Tradução: Tessa Moura Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade: 1998/2003.

SCHERER, D.A. “A educação no tempo do sentimento reflexivo”. In: *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 23, FCHLA 03, p. 133-146, Curitiba, out. 2001. Disponível em <http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/FCHLA/FCHLA>. Acesso em 12/11/2007.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers: 1987.

SCRUTON, R. *Espinosa*. Tradução: Angélica Könke. São Paulo: Unesp, 2000.

SOARES, M. “*Ler, verbo transitivo*”. Disponível em [http://www.leiabrasil.org.br/doc/leia-ecomente/verbo\\_transitivo.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/leia-ecomente/verbo_transitivo.doc). Acesso em 8 de março de 2008.

Teoria crítica ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_Cr%C3%ADtica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_Cr%C3%ADtica) obtida em 13 jan. 2008 14:13:43).

# ANEXOS

## QUESTIONÁRIO PAC: LDA 01/2005

1. Como vocês definiriam o grupo de apoio?
  2. O que vocês destacariam como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho de grupo de apoio na DE?
  3. Na escola, como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?
  4. Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alterações? Quais?
  5. Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?
  6. Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que se refere:
    - a. Ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio;
    - b. As implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho;
  7. Sugestões
- Outros comentários que julgarem necessários

### Respostas à solicitação da supervisão da Diretoria de Ensino de Carapicuíba

1. O grupo de apoio se traduz na rede de participantes do curso de competência leitora que se disponibilizam a multiplicar reflexões e ações geradas ao longo do curso para os demais profissionais da educação interessados. Os professores foram capacitados pelos especialistas da PUC para divulgar estratégias de abordagem de leitura nas diferentes áreas e auxiliar os demais professores nas dificuldades que surgirem.
2. O fato de que as escolas envolvidas no processo tiveram a opção de participar ou não, a meu ver gerou uma relação de compromisso entre os professores, coordenadores e equipe do curso. As reuniões, realizadas entre a equipe e as escolas, tiveram uma grande importância para a organização da apresentação. O apoio da PUC para a síntese dos aspectos importantes para a apresentação.
3. Os professores se reuniram no horário de HTPC juntamente com a coordenação para organizarem as atividades do curso e num segundo momento com a equipe da PUC e supervisão para organizar o trabalho em tópicos, onde cada professor se ocupou de uma das partes, alegamos o texto conjuntamente e pensamos em uma estratégia para o dia levando em consideração o tempo e nossos recursos materiais.
4. Na aplicação conseguimos apresentar o que havíamos planejado do ponto de vista do conteúdo. Porém tivemos problemas com a questão do tempo, pois as atividades eram amplas.
5. Muito bem, pois compartilhamos o conhecimento e as experiências vividas no decorrer do curso. Emergiram sentimentos de tranquilidade e cooperação.
6. a – Esse entendimento foi aprofundado no dia da reunião com a equipe da PUC, da coordenação e com o grupo de supervisores. Nessa ocasião tivemos a oportunidade de problematizar e depois uniformizar nossa compreensão sobre o que vem a ser um grupo de apoio.  
  
b – Para a construção desse tipo de trabalho se fez necessário o respeito pelas opiniões divergentes, a busca incessante pelo consenso na apresentação para os colegas e a divisão de tarefas. Dessa maneira proporcionando aos professores a oportunidade de conhecer e aprender por meio de nosso aprendizado multiplicador.  
  
c – Positivo: toda a experiência, desde o aprendizado, realização de exercícios, multimídia, debate entre os professores de áreas diferentes a divulgação até a apresentação das atividades.

### E.E. PB

1. O grupo de apoio foi definido através da seleção dos professores que lecionam nas séries do Ensino Fundamental, o qual o Projeto tinha como foco.
2. O engajamento e comprometimento com as atividades desenvolvidas.
3. Analisamos o perfil do corpo docente para que pudessem ser adotadas estratégias funcionais e que fossem alcançados os objetivos da proposta, onde buscamos fazer o uso de recursos materiais de apoio (projetores, textos na íntegra e com seus fragmentos).
4. Sim. Tudo o que foi planejado foi executado. Houve alteração no sentido positivo, mediante a participação do grupo.
5. A apresentação aconteceu da melhor forma possível, houve uma favorável adesão e destacável simpatia pelo grupo de participantes, que proferiram suas dúvidas e registravam seus procedimentos. Ficava o sentimento nobre de compartilhar do conhecimento adquirido.
6. Relatamos:
  - a) O grupo de apoio deve ter noção da sua responsabilidade e do seu compromisso perante o objeto e suas propostas.
  - b) As implicações percebidas, como é natural, apresentam suas variantes, uma vez que também variam as concepções profissionais dos diversos entes envolvidos.
  - c) Consideramos que o projeto é inteiro positivo, uma vez que apontar itens negativos seria precipitação, pois todas as formas e tentativas são válidas, num momento em que vivemos inconstantes transformações e nos deparamos com uma diversidade de informações.
7. Todos estão inclusos neste relatório.
8. Sugestões: Que continuem projetos desta natureza, pois a busca pela qualidade e segurança deve ser constante e perseverante, onde errar muitas vezes é o caminho.

### E.E. SD

1. Como vocês definiriam o grupo de apoio?

**Resp.:** Os grupos de apoio são formados por professores que estão sendo preparados para servirem de elo entre os “workshops” e a escola., tendo como principal objetivo transmitir aos colegas os conhecimentos adquiridos durante os encontros.

2. O que vocês destacariam como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho do grupo de apoio na DE?

**Resp.:** Durante a fase de planejamento, seria necessário que houvesse outros encontros na DE.

3. Na escola, como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?

**Resp.:** Para a preparação da apresentação do trabalho, nós usamos alguns HTPCs e nos reunimos na casa de uma professora. Tivemos todo o apoio da Coordenação.

4. Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alterações? Quais?

**Resp.:** Conseguimos realizar quase tudo que havíamos planejado.

5. Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?

**Resp.:** Durante a aplicação, no início, nos sentimos um pouco constrangidas, mas ao longo do desenvolvimento da atividade, esse sentimento se amenizou, pois os colegas da escola estavam descontraídos, o que facilitou a apresentação.

6. Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que se refere:

- a) Ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio;

**Resp.:** Esse processo fez-nos despertar da rotineira inércia que estávamos em sala de aula. Após o entendimento, do conceito “grupo de apoio”, percebemos que a nossa responsabilidade era dobrada, uma vez que passaríamos a atuar como divulgadoras dos conhecimentos adquiridos durante nossas reuniões na DE.

b) As implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho;

**Resp.:** Percebemos que esse trabalho exigia de nós, uma atuação fora da sala de aula. Precisamos cronometrar, as nossas atividades diárias para encontrarmos um momento às nossas reflexões sobre o mesmo. Os horários de HTPCs foram pequenos para a elaboração das atividades que iríamos apresentar na data. Fomos obrigadas a lançar mão dos “e-mails” e telefonemas extras, quando não nos era possível pessoalmente.

c) O que consideram positivo / negativo nessa experiência?

#### **Positivos**

- 1) A nossa interação diária, quando trocávamos idéias sobre as atividades que apresentaríamos na data;
- 2) A efetiva participação da coordenadora pedagógica – Prof<sup>ª</sup> Miriam intermediando as nossas ações;
- 3) A participação dos nossos colegas, antes, durante e depois da apresentação do trabalho. Não se opuseram em realizar as atividades, trocaram palavras entre si, e se interessaram em utilizar semelhantes dinâmicas em suas disciplinas;
- 4) A presença dos gestores Prof<sup>º</sup> Jorge, Prof<sup>ª</sup> Dercy e a coordenadora pedagógica durante a elaboração do trabalho: colocaram a sede à disposição para apresentação, bem como suas participações nas dinâmicas que incluímos neste.
- 5) A presença constante da Prof<sup>ª</sup> Dra Livia Motta, orientando-nos através da sala de bate papo, do telefone, bem como através de “e mais” telefonemas.

#### **Negativos**

O nosso estresse antecipado por medo da apresentação do trabalho não sair a contento de todos os participantes. Falhas existiram, mas como se trata de nossa primeira apresentação do gênero, procuraremos corrigi-las para as futuras apresentações.

#### **Sugestões**

- 1) Utilização de “slides” elaborados através do “power point”, dispondo os participantes em equipes, nos computadores da sala de informática da escola;
- 2) Utilização de trabalhos elaborados por nossos alunos, desde que esteja em consonância com o tema elaborado.

## **EE BC**

### **Respostas**

- 1) Grupo de educadores comprometido com um trabalho diferenciado, com o objetivo de multiplicar seu aprendizado e assessorar os demais colegas a realizarem projetos interdisciplinares, visando uma melhoria no desempenho dos alunos quanto às habilidades exigidas nas provas do SARESP, relacionadas à leitura e à escrita.
- 2) Identificamos os seguintes aspectos relevantes: troca de informações e esclarecimento de dúvidas surgidas durante os workshops na DE.
- 3) Nós organizamos através de encontros, fora do horário de aula planejando as etapas do trabalho, desde o momento da apresentação do grupo de apoio até as atividades que seriam realizadas com os colegas.
- 4) Sim. Não.
- 5) A princípio sentimos uma certa apreensão, porém nunca insegurança, devido ao nosso preparo em vários e divertidos encontros anteriores e também à interação do grupo e eficácia das orientações recebidas durante as capacitações. Emergiram um sentimento de cumplicidade, cooperação, integração, apoio e valorização da potencialidade dos colegas.

- 6) a) Um grupo onde acontecem trocas de experiência em grande escala.  
b) Profissionalmente todos os envolvidos no trabalho possuem um potencial e na troca de idéias e ideais etc. esse potencial foi emergindo, crescendo e se lapidando.  
c) Positivo: um maior entrelaçamento entre os profissionais, fortalecendo a amizade. Aqueles que não conheciam “mais a fundo” passaram a se conhecer; a cumplicidade.  
Negativo: devido aos horários de aula e acúmulo, os encontros foram feitos à noite, ultrapassando as vinte e duas horas.
- 7) Foi bom e gratificante.
- 8) Se possível, a dispensa das aulas nos dias das capacitações.

### **Escola**

- 1) Professores que fazem a intermediação entre o curso de “Competência Leitora” e a equipe da escola.
- 2) Apoio dos professores da PUC e da supervisora na organização do material.
- 3) Reunião dos professores do grupo de apoio para o planejamento e a apresentação do trabalho.
- 4) O trabalho foi realizado satisfatoriamente com a participação constante do grupo docente.
- 5) No início, um pouco de insegurança, porém, com a participação da equipe escolar foi possível realizar as tarefas com tranquilidade e bom humor.
- 6) A princípio insegurança de saber que seríamos o elo de ligação entre o curso e a U.E.  
Esse tipo de trabalho exige uma desenvoltura para a aplicação, seja ela oral ou escrita. Embora essa relação exista entre professor / aluno se torna nova e desafiadora entre professor / professor.  
Assim, foi uma experiência inovadora, a troca de saberes de forma positiva e satisfatória.

### **E.E. BM**

- 1) Como vocês definiriam grupo de apoio?  
Um grupo de apoio é aquele que transfere o novo método de trabalho para um outro grupo que está necessitando de uma transformação, ou seja, uma mudança de comportamento no que se refere à forma de trabalhar. Como já foi denominado são pessoas multiplicadoras de um novo método de trabalho.
- 2) O que vocês destacariam como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho de grupo de apoio na DE?  
Os aspectos mais relevantes na fase de planejamento do trabalho do grupo de apoio na DE foram: as orientações das professoras, que esclareceram dúvidas de como trabalhar com o grupo, na escola, para que eles entendessem o objetivo do projeto.
- 3) Na escola, como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?  
A nossa organização na escola ocorreu durante alguns HTPCs, onde dividimos as tarefas e fizemos um ensaio.
- 4) Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alterações? Quais?  
Sim, conseguimos realizar o que planejamos, não fizemos alterações, observamos que o grupo entendeu o que era para ser feito durante a dinâmica e que houve interesse em debater o que estava sendo proposto.
- 5) Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?  
Durante a apresentação estávamos tranquilas a maior parte do tempo.
- 6) Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que se refere:  
a) ao entendimento do conceito sobre grupo de apoio;

Inicialmente, estávamos com algumas dúvidas de como colocar o projeto para o grupo de professores, mas com a orientação na DE, aos poucos conseguimos planejar, passo a passo, a aplicação da atividade.

b) as implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho;

Planejar uma atividade requer tempo, disposição e responsabilidade, pois estamos trabalhando para transformar outras pessoas. Temos que fazer um bom trabalho para que elas entendam o objetivo e mudem de comportamento.

c) o que consideram positivo / negativo nessa experiência.

Esta experiência foi totalmente positiva, pois os professores não tiveram a formação necessária para trabalhar com este método e achamos que deve ter continuidade para que num futuro próximo possamos observar os resultados.

7) Outros comentários que julgarem necessários.

As apresentações poderiam ser bimestrais com os professores do grupo da escola.

8) Sugestões

#### **E.E. BN**

1. Como vocês definiriam grupo de apoio?

R.: São grupos de professores capacitados, no caso, pelo projeto Ação Cidadã, para atuarem na discussão de como usar a leitura como base nas diferentes áreas. Esses grupos trabalham nas escolas transformando-as em organizações aprendentes, em espaços de compartilhamento, possibilitando assim a multiplicação de práticas pedagógicas.

2. O que vocês destacariam como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho do grupo de apoio na DE?

R.: Um dos principais aspectos, foi a capacidade de percebermos que a importância está no conjunto, na participação mútua; a percepção da necessidade da construção colaborativa, a começar pela aceitação de nossa DE, a colaboração da equipe e por fim a força de vontade de todos os professores.

3. Na escola, como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?

R.: Dentre todos os textos trabalhados durante as oficinas, um foi escolhido pelo grupo e numa data agendada, fez-se o planejamento acompanhado pela equipe do projeto, discutindo os objetos e a importância dessa organização. Na escola decidiu-se que, em uma HTPC, fosse apresentado aos outros professores todos os procedimentos.

4. Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alterações? Quais?

R.Sim. Tudo transcorreu como era esperado. É claro que durante a apresentação, sempre são levantadas questões interessantes e tentamos respondê-las da melhor maneira e com isso alterava o tempo que havia sido estabelecido, contudo, esse momento de questionamento serviu para o grupo adquirir mais credibilidade junto aos colegas, na medida que favoreceu a discussão sobre o projeto apresentado.

5. Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?

R. Falar a outros, causa grande ansiedade, por isso, o medo e a insegurança de não atender as expectativas é muito grande, então o grupo não deixou que os colegas percebessem o nervosismo e foi assim construindo a credibilidade necessária.

6. Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que se refere:

a) ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio;

R.: O grupo desde o início absorveu a idéia do que seria um grupo de apoio. A partir do entendimento total, procurou da melhor maneira iniciar o compartilhamento aos outros colegas.

b) às implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho;

R.: Tudo que foi trabalhado, apresentado, se tornou de suma importância para o grupo, tornando-se indispensável no que tange ao profissional, na medida que destaca o papel do grupo de apoio enquanto multiplicador, associando-o a uma cultura colaborativa, e promotor de uma integração tão necessária na escola.

c) o que consideram positivo / negativo nessa experiência;

R.: Durante a participação nas oficinas, o grupo teve a possibilidade de entender quais as dificuldades que poderiam aparecer quanto a aceitação do projeto, tendo em vista o trabalho com foco na linguagem (Linguística Aplicada); no entanto, acreditamos que é só o começo de um trabalho árduo e de “formiguinha”, que não se esgota em um primeiro passo.

7. Outros comentários que julgarem necessários.

R.: O grupo acredita que respondendo à esse questionário, já estará comentando e avaliando todo esse processo que considera de grande valia, para a nossa formação e atuação profissional, quanto em resposta aos problemas enfrentados pela escola.

8. Sugestões

R.: Sugerimos a continuidade desse projeto e que não só algumas escolas participem, pois o que precisamos é de que mais pessoas se envolvam, no sentido de buscar a transformação necessária para o quadro que vivenciamos. A extensão do projeto possibilitaria também uma reflexão contínua de nossa prática, permitindo o estímulo à crítica e um novo aprendizado.

**E.E. LT.**

1. Grupos de educadores cujo objetivo maior está focado ao bem comum da comunidade escolar; pessoas qualificadas em buscar metodologias mais eficazes de aprendizagem. Há trocas de experiências e avaliação de prós e contras.
2. Aspectos relevantes a serem destacados: compromisso e engajamento no projeto, recursos materiais dispensados nas apresentações, discurso eloqüente, fácil compreensão e domínio da proposta de trabalho.
3. Discussão em HTPCs, apresentação da proposta do projeto, do material a ser utilizado, possibilidades de trabalho, objetivos a serem alcançados, sugestões para aplicação, trocas de idéias.
4. Em parte. Infelizmente, muitos eventos antes programados no calendário, retardaram um pouco a dinâmica do projeto. Em algumas salas, houve a participação noutras, um pouco de resistência. Alguns educandos não conseguiram desenvolver a proposta, mas asseguraram que será executada em outro momento. Enfim, o saldo foi positivo.
5. A primeira reação foi a de ansiedade e autodomínio. Percebemos que a explanação sobre o projeto foi satisfatória e clara. “Demos conta do recado”.
6. a) O amadurecimento da proposta foi sistematizado no decorrer do curso e, com a apresentação e aplicação, estamos vivenciando a situação de grupo de apoio.  
b) São necessários, o empenho, a aceitação de desafios, as críticas e as sugestões.  
c) Positivo: os resultados observados em sala de aula, quando o trabalho é direcionado. O engajamento dos docentes objetivando a proposta.  
Negativo: A resistência por parte de alguns professores e também de alunos.
7. Esperamos que este projeto não se finde com o término do período letivo, que os alunos absorvam os conceitos e os apliquem em qualquer interpretação textual.
8. Sugestão: Um pouco mais de metodologia dinâmica. O curso foi muito bom. Parabéns à equipe.

**E.E. BC**

1. É o grupo de professores facilitadores que tem como finalidade direcionar o projeto “Ação Cidadã” – na DE ou na EU – é o grupo “intermediário”.

2. São muitos os aspectos relevantes, dentre eles podemos citar:
  - a) o apoio dos professores orientadores da PUC e dos Supervisores envolvidos no projeto;
  - b) a orientação sobre uma nova maneira de ler o texto – uma nova visão da leitura;
  - c) o engajamento da leitura em outras áreas – que não Língua Portuguesa – e diferentes gêneros;
  - d) a promoção da união do grupo de professores.
3. Foram realizados alguns encontros do grupo – professores e PCP – onde fizemos revisão das atividades já vistas e preparamos a apresentação do projeto na escola.
4. Sim, tudo o que planejamos conseguimos realizar e sem alterações.
5. A princípio, alguns, de nós, estavam um pouco apreensivos, diferentes dos demais, que estavam tranquilos, mas essa apreensão foi superada durante a apresentação.
6.
  - a) No início do projeto, não sabíamos qual era a finalidade da formação dos grupos, ou seja, o que eram os Grupos de Apoio. No decorrer das atividades, ficou-nos claro que nós, os professores, somos “o apoio” e que temos como objetivo apoiar os demais colegas no desenvolvimento da atividade na EU.
  - b) Uma prática diferente no processo de leitura dos diferentes gêneros, do entendimento textual e do próprio trabalho com textos.
  - c) Como positivo:
    - o aprendizado que estamos adquirindo com o projeto;
    - a troca de experiência no trabalho coletivo do Grupo de Apoio;
    - a leitura dos textos de forma não contextualizada.

Como negativo:

  - a indisponibilidade de tempo para reuniões e realizações do trabalho coletivo;
  - a falta de recursos financeiros para ser usado com material de apoio no desenvolver de atividades.
7. Apesar dos encontros serem realizados no nosso horário de aula, concordamos que há um “provável” atraso no pagamento dos recursos financeiros destinados ao auxílio de transporte, o que acaba acarretando, para alguns, transtorno na locomoção para o local dos encontros.
8. Incluir, na carga horária do Projeto, as horas de atividades usadas na EU para a realização do mesmo.

#### **E.E. XE**

1. Como vocês definiriam grupo de apoio?

Um grupo de conscientização da importância da leitura, não só nas aulas de Português como nas demais disciplinas.
9. O que você destacaria como aspectos relevantes durante a fase de planejamento do trabalho do grupo de apoio na DE?

O companheirismo e a troca de idéias (trocas de experiência).
10. Na escola como vocês se organizaram para continuar a preparação da apresentação?

Nós nos reunimos nas últimas aulas do período vespertino (o grupo de apoio), para a preparação da continuidade do trabalho que havia iniciado na D.E.
11. Na aplicação, vocês conseguiram realizar o que tinham planejado? Houve alteração? Quais?

Sim. Não houve alteração alguma.
12. Como se sentiram durante a apresentação? Que sentimentos emergiram?

Na apresentação nos sentimos nervosos, pois o grupo estava sendo observado por pessoas (professores) sá-

bias. Medo, insegurança e ansiedade.

13. Como vocês relatariam esse processo desde a orientação até a aplicação da atividade no que refere:

a) Ao entendimento do conceito sobre o grupo de apoio;

A conscientizar o grupo de professores da importância da leitura.

b) As implicações profissionais percebidas por vocês na construção desse tipo de trabalho;

O não conhecimento das outras áreas, dificultando o trabalho.

c) O que consideram positivo / negativo nessa experiência.

Positivo: A troca de idéias, companheirismo, trabalho em equipe.

Negativo: Falta de integração maior do grupo (falta de tempo para o desenvolvimento do trabalho).

14. Outros comentários que julgarem necessários.

Nós precisaríamos de mais tempo para a apresentação para o grupo de professores para melhor conscientização.

15. Sugestões

Facilitar o site para o acompanhamento do trabalho “workshop” (pois há uma grande dificuldade para entrar no site).

#### **E.E. UF**

1. Entendemos que o grupo de apoio se ancora em todos os participantes do Projeto “Ação Cidadã”, que se incumbem de disseminar o trabalho: Leitura nas Diferentes Áreas, de modo a orientar todo o grupo de professores para que juntos, desenvolvam a capacidade de leitura, dos alunos, de gêneros nas diferentes áreas.
2. Houve muitos aspectos relevantes no planejamento do trabalho tais quais: idéias quanto à aplicação de textos, à organização do material a ser trabalhado, à seleção dos textos, estratégias para a aplicação desses, organização do grupo para apresentação e o mais importante, interação harmoniosa entre o grupo.
3. Pensamos em selecionar materiais para as discussões nas HTPCs, tendo em vista os objetivos do projeto; nos períodos: diurno e noturno.
4. Achamos que conseguimos retransmitir os objetivos do projeto mediante planejamento das ações que convergimos na sala de aula, tendo em vista o respaldo dado pelos professores na aplicação da proposta. Não houve alterações de aplicação pelo fato de termos planejado e discutido com antecedência, todas as designações da aplicabilidade do nosso trabalho.
5. No começo nos sentimos um pouco apreensivos e preocupados com os resultados da apresentação, bem como do ofício em conseguir engajar todo o grupo de professores no foco do curso. Nos preocupamos também com a compreensão do grupo, mediante a nossa apresentação do projeto de leitura.
6. No início do curso surgiram muitas interrogações sobre o propósito do projeto, bem como do que seria o grupo de apoio e quais incumbências seriam designadas a ele. Com o decorrer dos encontros, percebemos claramente que o projeto é colaborativo, de formação de professores e surgiu em decorrência do baixo índice de rendimento dos alunos no SARESP. Percebemos também que o grupo de apoio teria a missão de servir como suporte para o desenvolvimento do trabalho. A leitura nas diferentes áreas. Nesse sentido, existe um macro objetivo que só se dará se o curso se desenvolver e conseguir multiplicar junto com todos os professores, a compreensão deste no sentido de desenvolver a compreensão das competências de leitura em todas as áreas, e as habilidades necessárias para a compreensão e produção de cada tipo de texto. Com esta percepção, espera-se que todos os professores em todas as áreas consigam desenvolver a capacidade de leitura dos alunos, de diferentes gêneros e disciplinas. Quanto às implicações profissionais que se resultaram desse trabalho, entendo que ocorreram mudanças quanto ao nosso comportamento, tendo em vista as escolhas lexicais, o manuseio do texto, a compreensão global diante dos aspectos mobilizadores na produção e compreensão de textos. Consideramos a experiência inovadora e esperamos resultados positivos com relação aos próximos Sistemas de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; bem como na concepção geral do aluno quanto à compreensão e produção de textos.

7. Achamos que o trabalho se faz necessário, já que percebemos que as maiores dificuldades do nosso aluno em todas as disciplinas referem-se à leitura e compreensão de textos (em todos os gêneros).
8. Sugerimos novos encontros na escola, com participação dos formadores, supervisores e todo o grupo de apoio da escola para podermos discutir as ações que estão se desenvolvendo em nossa escola.

#### E.E. TL

1. É um grupo para dar suporte aos professores da U.E., auxiliando-os a fazerem um trabalho em parceria; enfocando a leitura em todas as áreas.
2. A orientação dos “passos” da apresentação e elaboração do projeto pela coordenação da PUC e a facilidade da nossa comunicação via Internet.
3. Dividindo tarefas e se reunindo apenas uma vez para discutir e planejar.
4. Sim, fomos até além do planejado e a equipe da PUC nos apoiou em alguns aspectos. Não houve alterações.
5. Á vontade, com liberdade na apresentação junto com os professores da U.E.; sentimento de partilha e de auxiliar em algo que motive os colegas em suas aulas e que isso traga resultados satisfatórios junto a seus alunos.
6. a) O conceito “grupo de apoio” é novo para nós, mas os professores entendem seu objetivo e demonstram interesse.  
b) É um trabalho interessante, além de produtivo e inovador, porém levará um tempo até que o grupo se adapte a essa nova estrutura de trabalho, que é a de “caminhar junto”.  
c) Positivo: é um caminho para o progresso na educação e no desenvolvimento de habilidades e competências.  
Negativo: a relutância de alguns em não aceitá-la, sentimentos derrotistas de achar que não dá certo.
7. Que quando houver apresentação do grupo de apoio, haja maior número de professores presentes da U.E.
8. Que a equipe da PUC se apresente na escola pelo menos uma vez ao ano ou no semestre, para que os docentes percebam a grandeza do projeto e de sua importância no sucesso escolar.

### Questionário/2006

Elaborado por Mona Hawi e Rosemary Schettini

Colaboração: Elaine Mateus / Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Cardozo

#### Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica?
- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

#### Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, que sugestões você apresenta?
2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?
3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões na DE?
4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?
5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?
7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?
8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?
- 8.1. Equipe PUC:
- 8.2. Supervisora:
9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?
10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:  
( ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula; ( ) colega observador; ( ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores; ( ) outros : Explique.
11. Faça avaliação quanto: sua participação como parte integrante do GA em sua escola; os encontros na DE Carapicuíba; participação das supervisoras na escola.

Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica? (graduação, onde, especialização, etc)

Ciências Matemática, Pedagogia Adm.

- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Pós graduação, na área da educação

Sobre o Grupo de Apoio

A troca de experiência foi satisfatória, na elaboração de projetos.

Análise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

- Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?  
Sim uma forma inovadora e interessante para desenvolver a leitura.
- Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê? Sim quando não consegui interagir com meu grupo de matemática. Me senti isolada.
- Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?  
Importante para compreensão do projeto e estabelecer metas.
- E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS? Fundamental para discussão e elaboração do trabalho a realizar na unidade escolar.
- Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?  
Sim
- Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?  
Sim, na elaboração das aulas. Aprendi muito com as apresentações de meus colegas
- Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?  
Fundamental.

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

Como uma motivação, isso mostra de certa forma a seriedade do trabalho e trazendo incentivo a todos os professores da unidade escolar.

8.1. Equipe PUC:

Scima

8.2. Supervisora:

Scima

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Gostaria que o espaço usado para os cursos fosse o núcleo tecnológico

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula

( 4 ) colega observador

( ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores

( ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de Carapicuíba

A participação das supervisoras na escola

## Relatório de avaliação/2006

Sobre você

a ) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

Letras, FAI – Vila Mariana – Português/Inglês

b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Fazer Pedagogia e Assistência Social

Sobre o Grupo de Apoio

Análise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, mostrando novas formas de abordar velhos temas.

2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

Sim, no primeiro encontro, porque eu não sabia absolutamente nada sobre o que seria.

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

Expor e absorver opiniões e experiências para ajuda mútua.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Direcionou de forma concisa e clara.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?  
Sim, o problema é sempre que alguns no grupo não vêem relevância no trabalho.
6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?  
Na minha sala de aula, sim.
7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?  
Ajudou a esclarecer alguns aspectos e direcionar os assuntos.
8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?  
Muito bom, as pessoas, por incrível que pareça, dão mais ouvidos à estranhos que aos pares.
- 8.1. Equipe PUC:
- 8.2. Supervisora:  
Fernanda
9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?  
No mesmo esquema.
10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:  
( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula  
( 4 ) colega observador  
( 1 ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores  
( ) outros : explique
11. Faça avaliação quanto:  
À sua participação como parte integrante do GA em sua escola  
Achei importante e levantamos assuntos importantes para os nossos alunos sem esquecer o conteúdo de cada um. Trabalhar temas de interesse dos alunos nos dá grande abertura para aproximação, com esta podemos direcionar qualquer assunto.
- Os encontros na DE de Carapicuíba  
Achei que foram importantes, troca de experiências é sempre importante.  
A participação das supervisoras na escola  
Muito bom, mostra que o projeto não está restrito somente a um pequeno grupo, a intenção é fazer com que todos da escola tenham acesso.

## Relatório de avaliação

Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)  
Sou formado em Ciências Biológicas e Pedagogia.
- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?  
Como professores sabemos a importância de estarmos em constante evolução acadêmica, portanto temos projetos de darmos continuidade a este processo.

### Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, notamos que a partir do momento em que a equipe da PUC nos orientou a nossa prática pedagógica foi-se aprimorando no decorrer dos encontros.

Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

Não, em nenhum momento sentimos isso, pois a troca de experiência e conhecimentos nunca foi uma perda de tempo.

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

O grupo de apoio teve um papel fundamental nos encontros, pois, além de esclarecer dúvidas, trouxe-nos novas idéias e perspectivas de metodologias pedagógicas.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Foi bastante esclarecedor e os professores mostraram-se receptivos e propensos a mudanças nas suas práticas pedagógicas.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

SIM, pois houve uma boa receptividade dos colegas.

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?

Como havíamos falado anteriormente o grupo aceitou muito bem as novas práticas pedagógicas.

7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

A equipe foi muito importante, pois nos auxiliou no momento em que nós precisamos.

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

8.1. Equipe PUC: Foi muito gratificante e enriquecedor

8.2. Supervisora: É muito importante poder contar com o seu apoio.

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Apresentar novos cursos e procurar envolver todo o corpo docente da UE.

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula

( 4 ) colega observador

( 1 ) encontros mais freqüentes entre supervisores e professores

( 3 ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de CarapicuíbaA participação das supervisoras na escola

Percebemos que houve uma melhor interação entre o grupo de professores.

Os encontros foram proveitosos, embora alguns momentos houvesse situações de dúvidas.

## Relatório de avaliação

Sobre você

a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

matemática-unoest-especialização teia do saber

b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Mestrado em educação matemática

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, mesmo tendo iniciado hoje, a professora que já estava fazendo me auxiliou bastante

2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

Acredito que não ,pois tudo que aprendemos serve para aperfeiçoar-nos

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

O grupo de apoio que foi na escola , mostrou que o projeto era interessante e resolvi participar

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Não houve tempo, pois iniciei hoje

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

Sim, mesmo tendo sido apenas algumas vezes ,gerou discussões para melhor.

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, pois trabalhar com leitura nas diferentes áreas é muito interessante e obtive melhor participação dos alunos

7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

Muito bom, trouxeram uma maneira diferente de integração aluno-professor-e GA.

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

Bom, pois há maior curiosidade por parte dos alunos em estar mostrando o trabalho realizado

8.1. Equipe PUC:

Importante para melhorar a equipe , e trabalhar no coletivo

8.2. Supervisora:

idem , a puc

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Aumentar a quantidade de visitas nas escolas

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da pratica em sala de aula

( 2 ) colega observador

( 1 ) encontros mais freqüentes entre supervisores e professores

( ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de Carapicuíba

A participação das supervisoras na escola

Mesmo estando iniciando hoje, mas já trabalhando com uma professora que já fazia parte da equipe do projeto, acho que é fundamental a participação em grupos ,que nos traga

Melhorias pedagógicas para as escolas ,e para nós mesmas.

## Relatório de avaliação

Sobre você

a ) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc) Pós-graduação: Lato sensu em Educação Matemática – Faculdades Osvaldo Cruz – São Paulo – SP.

b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos? Não estão elaborados ainda.

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta? Sim, melhorou a minha postura em classe, como mediadora de ensino.
2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê? Não, uma vez que todas as reuniões foram benéficas para o meu desenvolvimento profissional, onde novas dinâmicas foram incluídas em meu dia-a-dia.
3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE? Aprimoramento da didática para uso do profissional da educação, em sala-de-aula.
4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS? Tem um papel muito importante, porque poder haver uma troca de informações entre os professores e o grupo de apoio da unidade de ensino.
5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC? Sim, uma vez que o GA atua como intermediário entre os colegas em HTPC e o PROJETO AÇÃO CIDADÃ.
6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta? Sim, através de orientações que ampliaram o meu campo de atuação, como profissional da educação, e e as das quais, não as aceitava à priori.
7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS? Foi positivo, pois atuou como orientador das atividades a serem expostas na data.
8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola? Muito bom, levando em conta que pode haver uma troca de informações que só enriquecerá a nossa didática em classe.
  - 8.1. Equipe PUC: Profª Lívia, Profª Fernanda e Marianka.
  - 8.2. Supervisora: Profª Lívia
9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa? Em frente. É um projeto que deve ser ampliado seu campo de atuação, de forma a atender às demandas da Secretaria da Educação.
10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( X ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula

( ) colega observador

( X ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores

( ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola : Atuação em 2005: foi ótima;

Este ano – em outro estabelecimento de ensino, ainda não foi possível fazer esta avaliação.

Os encontros na DE de Carapicuíba: Foram ótimos

A participação das supervisoras na escola: Foi boa, apesar de ter ocorrido desencontro de informações.

## Relatório de avaliação

Sobre você

a ) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

R: Licenciatura em Educação Física, ESEFAP;

Licenciatura em Arte, Faculdade Paulista de Arte;

Pedagogia, Campos Sales.

b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

R: especialização em Medicina Alternativa

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

R: Acabei de entrar no curso e não sei bem ainda como funcionam as coisas, por isso não sei ainda os impactos que ele vem causando em minha prática docente. Mas estou de olhos bem abertos, pois o curso me interessou bastante.

2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

R: Não

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

R: Foi de extrema importância, pois cada um traz seus conhecimentos em suas áreas formando um conjunto de idéias.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

R: importante, pois nós do GA podemos auxiliar aos demais professores, com isso as informações podem virar conhecimento e não meras palavras.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

R: Sim

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?

R: Idem à questão 1

7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

R: De extrema valia, pois elas nos ajudaram a esclarecer dúvidas, fizeram comentários e acrescentaram visões que não tivemos no transcorrer da apresentação.

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

R: De grande valia, pois traz mais credibilidade ao trabalho.

8.1. Equipe PUC:

R: De grande valia, afinal elas são nossas professoras e nos completam a todo momento.

8.2. Supervisora:

R: Muito importante, pois isso mostra que o projeto tem apoio da diretoria.

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

R: Mais reuniões. Leituras de outras formas como filmes por exemplo.

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula

( 1 ) colega observador

( 1 ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores

( 4 ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola: Sou nova no curso, mas sei que sou uma peça importante para o desenvolvimento do projeto na escola.

Os encontros na DE de Carapicuíba: Ótimos

A participação das supervisoras na escola: Excelente

## Relatório de avaliação

a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

Tenho bacharelado e licenciatura em Física pela PUC/SP, tenho especialização em processamento de dados.

b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Fazer mestrado na área de psicologia da educação.

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, estou preparando minhas aulas de forma diferente para atrair mais a atenção do aluno para que entenda a importância da matemática em sua vida.

2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

Não, toda experiência é válida, discutir novas proposta de ensino não é perder tempo.

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

De trazer os problemas encontrados em nossa escola para continuar o trabalho e aprender a trabalhar com esta nova proposta.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Procuramos transmitir aos professores o que aprendemos no curso, mostrando as vantagens de trabalhar interdisciplinarmente.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

Sim. E tem nos ajudado para trabalhar também no Ensino Médio em Rede.

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, os professores da escola passam a perguntar mais sobre o nosso trabalho, e acabam por mudar sua forma de trabalho.

7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

Foi de grande ajuda, esclarecendo dúvidas e apoiando a exposição.

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

8.1. Equipe PUC:

São de grande ajuda, pois nos dão apoio e segurança.

8.2. Supervisora:

Minha opinião é a mesma com relação a Equipe da PUC.

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Continuando com os outros tipos de textos.

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 3 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula

( 2 ) colega observador

( 1 ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores

( 4 ) outros : trabalhar mais com os professores da escola, buscando mais textos de forma conjunta.

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de Carapicuíba

A participação das supervisoras na escola

Tenho feito o possível para aproveitar tudo que aprendi e trabalhado c/outros professores de disciplinas diferentes. Os encontros foram de máxima importância

Para tirar dúvidas e discutir novas formas de trabalho. Quanto as supervisoras.

## Relatório de avaliação

Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

Sou graduada em Letras Pela Faculdade Hoyley (Vargem grande Paulista)

- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Pretendo fazer especialização na PUC na área de Literatura.

Sobre o Grupo de Apoio

Análise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim. As minhas aulas estão mais atrativas, pois estou conseguindo ampliar o conhecimento do aluno através de uma aula cheia de expectativas, os alunos adoram, pr quando trabalho com Hqs, sucesso absoluto!

2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

Sim. No começo do Curso em 2005 me senti perdida e incapaz para aplicar esse trabalho com os alunos, mas depois com o decorrer dos encontros achei tudo muito simples e fácil. Adoro criar atividades diferentes e ver a satisfação do aluno e melhor ver que eles estão aprendendo a interpretar.

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

É muito importante porque temos várias opiniões diferentes que ajudam a ampliar nossa criatividade.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Bom, porque cada professor dá idéias diferentes para o trabalho ficar mais atrativo para os alunos.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

Sim. Os professores que mais se interessam são da disciplina de Português, os outros colocam obstáculos por causa das atividades serem interdisciplinares.

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?

Para nós que estamos no curso sim, pois alguns professores acham inúteis o nosso trabalho, eles não acreditam que com essas atividades o aluno irá conseguir sanar esses problemas de interpretação. Quando apresentamos esse trabalho na escola há mais críticas do que sugestões para a melhora das atividades. Isso é muito triste mas, não iremos desistir!

7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

Ótimo, elas nos apóiam durante as críticas e nos passam segurança durante a apresentação

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

8.1. Equipe PUC: Normal e essencial

8.2. Supervisora: Normal e essencial

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Continuar do jeito que está.

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da pratica em sala de aula

( 4 ) colega observador

( 1 ) encontros mais freqüentes entre supervisores e professores

( ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de Carapicuíba

A participação das supervisoras na escola

Minha participação é tão importante quanto a das minhas colegas, sem os outras integrantes não haveria sucesso nesse trabalho. Os encontros da D.E são essenciais para tirarmos nossas dúvidas e recolher maiores informações. A participação da supervisora também é de extrema importância, pois demonstra interesse e valoriza-nos.

## Relatório de avaliação

Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

Sou formado em Matematica;

- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Como professores sabemos a importância de estarmos em constante evolução acadêmica, portanto temos projetos de darmos continuidade a este processo.

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, notamos que a partir do momento em que a equipe da PUC nos orientou a nossa prática pedagógica foi-se aprimorando no decorrer dos encontros.

Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

Não, em nenhum momento sentimos isso, pois a troca de experiência e conhecimentos nunca foi uma perda de tempo.

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

O grupo de apoio teve um papel fundamental nos encontros, pois, além de esclarecer dúvidas, trouxe-nos novas idéias e perspectivas de metodologias pedagógicas.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Foi bastante esclarecedor e os professores mostraram-se receptivos e propensos a mudanças nas suas práticas pedagógicas.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

SIM, pois houve uma boa receptividade dos colegas.

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?

Como havíamos falado anteriormente o grupo aceitou muito bem as novas práticas pedagógicas.

7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

A equipe foi muito importante, pois nos auxiliou no momento em que nós precisamos.

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

8.1. Equipe PUC: Foi muito gratificante e enriquecedor

8.2. Supervisora: É muito importante poder contar com o seu apoio.

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Apresentar novos cursos e procurar envolver todo o corpo docente da UE.

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula

( 4 ) colega observador

( 1 ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores

( 3 ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de CarapicuíbaA participação das supervisoras na escola

Percebemos que houve uma melhor interação entre o grupo de professores.

Os encontros foram proveitosos, embora alguns momentos houvesse situações de dúvidas.

## Relatório de avaliação

Sobre você

a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

Sou formada e Letras;

b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

Como professores sabemos a importância de estarmos em constante evolução acadêmica, portanto temos projetos de darmos continuidade a este processo.

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?

Sim, notamos que a partir do momento em que a equipe da PUC nos orientou a nossa prática pedagógica foi-se aprimorando no decorrer dos encontros.

2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?

Não, em nenhum momento sentimos isso, pois a troca de experiência e conhecimentos nunca foi uma perda de tempo.

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

O grupo de apoio teve um papel fundamental nos encontros, pois, além de esclarecer dúvidas, trouxe-nos novas idéias e perspectivas de metodologias pedagógicas.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCs?

Foi bastante esclarecedor e os professores mostraram-se receptivos e propensos a mudanças nas suas práticas pedagógicas.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

SIM, pois houve uma boa receptividade dos colegas.

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?  
Como havíamos falado anteriormente o grupo aceitou muito bem as novas praticas pedagógicas.
7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?A equipe foi muito importante, pois nos auxiliou no momento em que nós precisamos.
8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?
  - 8.1. Equipe PUC: Foi muito gratificante e enriquecedor
  - 8.2. Supervisora: É muito importante poder contar com o seu apoio.
9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?  
Apresentar novos cursos e procurar envolver todo o corpo docente da UE.
10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:
  - ( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da pratica em sala de aula
  - ( 4 ) colega observador
  - ( 1 ) encontros mais freqüentes entre supervisores e professores
  - ( 3 ) outros : explique
11. Faça avaliação quanto:
  - À sua participação como parte integrante do GA em sua escola
  - Os encontros na DE de CarapicuíbaA participação das supervisoras na escola
  - Percebemos que houve uma melhor interação entre o grupo de professores.
  - Os encontros foram proveitosos, embora alguns momentos houvesse situações de duvidas.

## Relatório de avaliação

Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde,especialização, etc)  
Sou formada em Jornalismo; Educação Artística(Cênicas);Pós Graduada em Educação Especial;
- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?  
Como professores sabemos a importância de estarmos em constante evolução acadêmica, portanto temos projetos de darmos continuidade a este processo.

Sobre o Grupo de Apoio

Análise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?  
Sim, notamos que a partir do momento em que a equipe da PUC nos orientou a nossa prática pedagógica foi-se aprimorando no decorrer dos encontros.
2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?  
Não, em nenhum momento sentimos isso, pois a troca de experiência e conhecimentos nunca foi uma perda de tempo.

3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

O grupo de apoio teve um papel fundamental nos encontros, pois, além de esclarecer dúvidas, trouxe-nos novas idéias e perspectivas de metodologias pedagógicas.

4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Foi bastante esclarecedor e os professores mostraram-se receptivos e propensos a mudanças nas suas práticas pedagógicas.

5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

SIM, pois houve uma boa receptividade dos colegas.

6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?

Como havíamos falado anteriormente o grupo aceitou muito bem as novas práticas pedagógicas.

7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

A equipe foi muito importante, pois nos auxiliou no momento em que nós precisamos.

8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?

8.1. Equipe PUC: Foi muito gratificante e enriquecedor

8.2. Supervisora: É muito importante poder contar com o seu apoio.

9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Apresentar novos cursos e procurar envolver todo o corpo docente da UE.

10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:

( 1 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da prática em sala de aula

( 4 ) colega observador

( 1 ) encontros mais frequentes entre supervisores e professores

( 3 ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de Carapicuíba

A participação das supervisoras na escola

Percebemos que houve uma melhor interação entre o grupo de professores.

Os encontros foram proveitosos, embora alguns momentos houvesse situações de dúvidas.

## Relatório de avaliação

Sobre você

- a) Qual é a sua formação pedagógica? ( graduação, onde, especialização, etc)

Professor de geografia, UNIFIEO

2-Gerson Escarabello-Prof. Mat.(UNIFIEO)

- b) Quais são os seus próximos projetos acadêmicos?

1-Fazer pós graduação em meio-ambiente

2-Fazer mestrado em educação matemática.

Sobre o Grupo de Apoio

Analise e avalie sua participação / participação de seu grupo e equipe da PUC-SP, considerando as seguintes questões:

1. Os encontros realizados na DE têm influenciado sua prática em sala de aula? Se sim, de que formas? Se não, que sugestões você apresenta?
  - 1-Sim, fazendo com que eu consiga abordar os conteúdos de uma maneira diferente e mais objetiva.
  - 2-Sim,Trabalhando de forma diferenciada em diferentes conteúdos da minha disciplina.
2. Houve situações nos encontros realizados na DE em que você sentiu estar perdendo tempo? Quando? Por quê?
  - 1-Não
  - 2-Não
3. Em sua opinião, qual foi o papel do Grupo de Apoio durante as discussões, na DE?

Importante, pois nos mostrou diferentes abordagens em nossos conteúdos.
4. E o papel do GA para o planejamento das atividades, posteriormente desenvolvidas nas HTPCS?

Foi, primeiramente bem aceito pelos professores e nosso trabalho foi um sucesso.
5. Os encontros com o GA contribuíram para a discussão com os colegas em HTPC?

Sim, pois nos deu embasamento para sugerir e solucionar problemas referentes as atividades desenvolvidas pelos professores.
6. Esses encontros com o GA contribuíram para a transformação da prática em sala de aula e na escola? Se sim, como? Se não, que sugestões você apresenta?
  - 1-Sim, pois apresentou novas maneiras para se trabalhar o conteúdo, tornando as aulas mais atrativas para o aluno.
  - 2-Sim,pois me mostrou novos caminhos, ampliando meu horizonte quanto a pratica em sala de aula.
7. Qual foi o papel da equipe PUC nas apresentações das atividades nas HTPCS?

Fundamental para as nossas realizações terem sucesso.
8. Como você avalia a presença de um elemento estranho ao grupo escola?
  - 8.1. Equipe PUC:

Excelente como suporte e orientação.
  - 8.2. Supervisora:

Fundamental para a credibilidade e desenvolvimento do projeto.
9. Como você acha que deveríamos seguir com o programa?

Da mesma forma pois esta tendo um excelente resultado.
10. Além dos encontros na DE e da participação da PUC nas HTPCs, o que você acha que poderia ser feito? Marque 1 para a mais importante e 4 para a menos importante:
  - ( 4 ) gravação de aulas com participação da PUC nas aulas, para análise conjunta da pratica em sala de aula
  - ( 3 ) colega observador
  - ( 1 ) encontros mais freqüentes entre supervisores e professores
  - ( 4 ) outros : explique

11. Faça avaliação quanto:

À sua participação como parte integrante do GA em sua escola

Os encontros na DE de Carapicuíba

A participação das supervisoras na escola

1e2-Importante como suporte para os demais colegas,

1e2-Muito produtivos e esclarecedores.

1e2-Fundamental para o desenvolvimento do projeto.

## **Reunião na DE Carapicuíba em 25 de julho de 2005 Transcritas por Val**

### **Temática: o acompanhamento nas tarefas dos Grupos de Apoio**

Observação: a conversa é pausada, raramente alguém rouba o turno de alguém, cada um fala, o outro escuta se colocando de maneira bem clara. Isso, talvez, por conta de 'pensarem alto', como coloca Fernanda em um dos turnos. Os turnos são longos e, como dito, as interferências são mínimas. Por vezes, há alguns sons na sala que encobrem as vozes

Mx: É bom. Então, daí, cada supervisor pode ter noção de que escolas suas estão participando, quantos professores. Eu tinha pedido pras escolas do meu setor e da Mxx enviarem os horários das HTPCs, mas como era férias nem todo o mundo respondeu. Às vezes vai dar com alguma outra atividade que a gente já tenha aí é praticamente impossível.

Fernanda: ... mas de repente pega aquelas que vocês estejam presentes, mas na pior das hipóteses também a gente vai poder ir, naquele que vocês não puderem, em alguns casos. A idéia é que a gente fizesse as reuniões nossas, montasse esse grupo mais dirigido, por trabalho com os GA pra que eles possam montar a atividade que eles vão fazer lá. Então, a gente precisaria ver com esses professores, direitinho, que vocês vão selecionar um dia, pra que nesse dia, vamos supor, Mxx. Vamos supor que a Val vai ficar com a Mx. Então, a Val vem com a Mxx pra trabalhar com esse grupo, planejar o que eles vão fazer, porque é diferente do que a gente tá fazendo aqui. Aqui, a gente tá preparando coisas, fazendo as atividades. Tem que ver como eles vão trabalhar lá com os professores das escolas.

(...)

Fernanda: ... Porque tudo é muita novidade pra eles. Daí tem que fazer o outro que é de outra área. Depois se o cara é de português, ele se sente, pelo menos, seguro com relação à língua. Agora se o cara não é... eu acho que, eu não acho que eles têm que fazer uma reprodução do trabalho que a gente fez com eles, porque não tem condições. O que eles poderiam fazer nas escolas é mostrar como trabalhar o texto na área que ele for mais segura pra eles, sei lá... Eu acho assim, vamos supor uma pessoa que seja de matemática. A pessoa vai ter que levar pra reunião um texto de matemática e trabalhar com o grupo aquele texto de matemática. O outro que é de ciências, o de ciências faz o trabalho com o texto de ciências pra ver como eles estão trabalhando o texto de ciências, mais pra exemplificar um trabalho. Eles não vão poder fazer lá o que a gente faz com eles aqui. Vão fazer como se os colegas fossem alunos pra eles discutirem, "E aí? ... o que a gente fez com vocês ... como é que a gente trabalhou a leitura?" Daí, eles vão ter que fazer um trabalho a mais, como aqueles que a gente fez com eles também. No início a gente dá uma aula com o texto pra eles, como aluno. Eu acho que é essa a etapa que eles têm que fazer e depois discutir o que a gente fez, como foi que a gente trabalhou e aí ele tem a segurança da área dele. Mas se ele vai fazer de uma área que não tem nada a ver com a dele, eu acho que é mais difícil. É, a gente vai ter que trabalhar, vamos supor, se eu fui do grupo que fez, xô vê qual .... do elevador lá. Então eu vou trabalhar com o elevador pra fazer um trabalho com meus colegas com o texto do elevador, ne? Eles tem que mostrar pra os colegas como é que pode trabalhar os textos. Os colegas vão ter que tentar fazer .... (inaudível) extrapolar ... e a gente tem que dar segurança pra isso, porque não é difícil pra eles. Eu acho que quem é de Português é uma questão de transferir alguma nomenclatura que aprendeu de um jeito, pra uma nomenclatura de outro jeito e abraçar novas formas de abraçar o texto. Agora pra quem é de outra área, é mais difícil. (comentários gerias inaudíveis). Lembra o que a gente falou? "Ah, eu to vendo de outro jeito, eu nunca tinha pensado nisso, tal". Então, eu acho que a gente teria

que pensar como é que a gente ... eles vão ter que treinar mesmo fazer “Dá uma aula aqui pra gente, pra gente ver como você faria lá com os professores?!”, pra eles poderem se sentirem seguros, como a gente faz aqui no workshop, né?.

Val: como na cultura ... como no workshop da cultura..

Fernanda: Mais ou menos daquele jeito e depois ... uma coisa que a gente pode fazer é montar com eles uma planilhinha com perguntas pra eles darem pros colegas na reunião, pra os colegas poderem discutir a aula que eles deram, daí fica mais fácil.

Márcia: Mas aí teria que ter ... 132 alunos-professores, vai pegar todo mundo? Vocês pensaram em pegar algumas escolas específicas? Se fosse com todo o mundo, poderia tá fazendo uma oficina mesmo durante o curso.

Mx: Mas eu acho que é muita gente. A gente não vai ter perna pra acompanhar. A gente tem que fazer pouca coisa bem feita... (comentários inaudíveis).

Fernanda: Talvez a gente pudesse ... eu não sei ... tô pensando alto ... se a gente conseguisse pegar aqueles de cada escola que se sentisse mais seguros pra participar, então, vamos supor, escola x, escola y, z, a gente pegaria pelo menos depois de cada escola, um e cada escola ...

Supervisora X: ..não, a escola que a gente sabe que tem mais dificuldade ...

Supervisor X: ... porque não tenho que correr atrás da instituição assim, então..

Fernanda: talvez eu acho que pra começar o trabalho, a gente talvez tivesse que pegar esses que estão aqui, nem que depois a gente abra pra outros, mas pra começar, até pra gente ter o gostinho que dá certo, de que é possível...

Supervisor X: e que é possível também apresentar resultados

Fernanda: precisa como da outra vez. A gente pode planejar uma coisa que pro final do ano, a gente possa ter um evento, em que eles apresentem em forma de pôster, que a gente convide as escolas pra vire assistir, a gente pode programar uma coisa assim, que é uma coisa legal, divulgar a imagem deles por colegas, a gente fa ...

Mx: até nesse ponto de vista é de ??, mas , por exemplo, se a gente abrir pra participação voluntária a gente vai cair num outro problema que pode ser que escolas que os supervisores não esteja acompanhando...

Fernanda: queiram ..

Mx: queiram e ai nós não temos como...

Fernanda: ai tem que ser voluntária entre os professores

Mx: porque não é? Se escolher uma outra escola ... como é que a gente vai entrar no HTPC, uma escola de outro supervisor ... complicado. Outro supervisor não vai querer mais esse serviço.

Supervisor X: desses voluntários aqui, quantos seriam, porque pode ser que a gente também tenha que traçar, desses que estejam interessados, talvez a gente não consiga atender todos nesse momento e aí, tem que traçar o perfil, por exemplo... que esteja acompanhando, alguma coisa assim..

Márcia: porque a outra proposta são 11 escolas selecionadas, via Cemp, 11 escolas que tiveram treinamento pra trabalhar com leitura-escrita.. e essas 11 escolas talvez estejam aqui, mas... sé se fechar com as 11 escolas. Será que os dados alteraram em 2004? Resultado... de lá só faltavam...

Fernanda: o que voces acham? Val..

Val: eu não sabia... pra mim todos os supervisores estavam envolvidos, né, mas não é o grupo todo.

Mx: nós somos em oito.

Val: eu achei que a maioria estivesse envolvida, pra mim e novidade, é complicado mesmo. Mas tem isso que a Fê acabou de falar, né?. Se existe, há um grupo que não pertence as escolas que vocês dirigem, não sei, é complicado, porque eles vão se sentir excluídos também... e de repente na hora do vamu vê “Num posso porque meu supervisor não tá junto”. Então ...

Mx: ... vai ter que dar respaldo, num é... porque não é um trabalho que você possa usar ...

Fernanda: a mesma coisa em relação ao supervisor, se o supervisor tá fora ...

Val: o que pode acontecer é esse que não pertence ao grupo, fazer uma coisa legal também, dentro daquilo que a gente pode oferecer e animar esse supervisor pra que se junte ao grupo.

Fernanda: é também é legal.

Val: é uma maneira, num sei ...

Fernanda: Agora, como a idéia era que a gente reunisse o supervisor, o GA e um de nós, pra acompanhar esse supervisor, fica difícil, porque daí que é que vai reunir com esse que não tem supervisor participando? Eu acho que pra começar não dá pra ser assim...

Mona: acho que pra começar tem que ser com supervisor, faz com quem quer e com o supervisor

VOZES

Mxx: quantas escolas você pensaram atingir nesse primeiro momento?

Fernanda: a gente tinha pensado por supervisor

Mx: por supervisor? Então isso é fácil, porque somos 4, 5, aqui, a Mara, 6 ...

(todos começam a fazer cálculos de quantos são)

Mx: o problema é o horário, se vocês vão conseguir acompanhar as HTPCs.

Fernanda: que é na hora do almoço, NE?

(...)

Fernanda: o que a gente pode fazer é assim, isso tudo que a gente preparar a gente disponibiliza tudo no site, pros outros que querem entrar ... arrumadinho, direitinho,,sabe, com dinâmica de grupos que eles vão organizar, eles vão conduzir, mas a gente vai preparar tudo com eles, desde a aula que eles vão dar até a discussão que eles vão fazer. E a gente faz tudo no power point, pra gente disponibilizar na rede, porque daí ... mesmo sem o apoio da gente.

Supervisor X: Ah, então eles vão ter esse suporte pra essa montagem..uma de minhas preocupações, eu tava aqui pensando....você viu no grupo da tarde, eu achei interessante, eu fiquei acompanhando...

Fernanda: nossa esse grupo tá muito legal...risos

Alguém do grupo: quem? : uma riqueza muito grande...no início quando ela passou a coordenar, mudaram tudo "afinal o que nós estamos fazendo?" inaudível...e eles foram, eles cresceram assim, ai realmente chegou assim no final...por isso que eu falei, matemática é importantíssimo e eles não fariam, nesse momento, se não estivessem preparados,porque praticamente descobriram na última reunião, não foi??

Fernanda: hoje de manhã, o pessoal de história, deu um shooow estão envoldidíssimos, aquele povo de história e geografia, impressionante, como eles estão interessados, trazem textos, ai eu falei "vocês precisam procurar.." "Como a gente vai fazer?como a gente vai ligar isso com a aula.." como eles já receberam os textos, porque de manhã a gente não conseguiu fazer. A gente deu pra eles, então eu falei pra eles "agora vocês têm que pegar material de vocês, que você usam pra trabalho com isso tal, tal". Mas eles estavam assim orissados , achei muito legal.

Mona: e de matemática ...

Fernanda: tem, tem aquele cara..

X: tem o professor de física, na primeira reunião ele tava bem avesso, ele tá participando.

Fernanda: tem uma japonesinha, ela não fala no grupão, mas no grupinho..

Alguém: tem outra de educação física..

Mona: a gente não tem a tarde pessoas de educação física

Fernanda: a gente umas duas ou três, é muito legal, muito legal... (inaudível) e depois a gente procura trazer textos de todas as áreas ... isso é legal. "Quem é de educação física?" inaudível...

Mona: uma sugestão que teve na última reunião, uma das professoras de história inclusive “ a gente podia misturar porque eu teria interesse de ver como que historia tá , como geografia tá”.

Fernanda: (inaudível)...mas eu acho que a gente pode começar a fazer

Supervisor X: acho que no começo, acredito eles se agruparem por atividade, mesma forma como a gente vem pra cá, a gente pretende que ele vá pra lá, uai...a escola tem computador nã tem? Se não tiver computador, agente vê com retroprojektor ... que eles saiam daqui com a coisa colada.,

## Sessão Virtual em 24 de outubro 2005

(14:50:27) Edna Carmen Entra na sala...

(15:01:31) Livia Entra na sala...

(15:06:25) Edna Carmen fala para Todos: Olá, professora! Tudo bem?

(15:07:22) Edna Carmen fala para Livia: Olá, professora Livia! Tudo bem?

(.....)

(15:14:56) Livia fala para Todos: E aí, como foi a avaliação que os professores fizeram do ws?

(.....)

15:16:36) Edna Carmen fala para Todos: Os professores nos elogiaram muito e alguns disseram que temos que repetir.

(.....)

(15:18:05) Livia fala para Todos: Que bom! Vamos então conversar sobre o ws, com o objetivo de refletir sobre alguns pontos.

(15:18:44) Livia fala para Todos: Como vcs se sentiram ao trabalhar o material preparado com os professores? Vcs conseguiram fazer o que tinham planejado?

(15:19:23) Edna Carmen fala para Todos: Ótimo, pois gostaríamos de sugestões para melhorar o nosso trabalho.

(15:20:27) Edna Carmen fala para Todos: O objetivo principal nós alcançamos, mas poderia ter sido melhor.

(15:20:53) Livia fala para Todos: Por que? O que poderia ter sido melhor na visão de vcs?

(15:24:11) Edna Carmen fala para Todos: Eu acho que faltou um pouco de tempo.

(15:24:27) Livia fala para Todos: Eu quero ressaltar alguns aspectos que foram muito positivos, como por exemplo a preparação que vcs fizeram do ws.

(15:25:50) Livia fala para Todos: Vcs conseguiram expandir o tópico, aprofundaram os aspectos teóricos, fizeram perguntas pertinentes para o estudo do texto.

(15:26:05) Livia fala para Todos: Faltou tempo para que?

(15:26:18) Livia fala para Todos: De que forma vcs gerenciaram o tempo?

(15:26:39) Edna Carmen fala para Todos: A preparação do trabalho nos acrescentou muito, pois tivemos que estudar .

(15:26:45) Livia fala para Todos: Quando exploraram a figura da Torre de Babel, o que aconteceu?

(.....)

15:28:19) Edna Carmen fala para Todos: Houve argumentação no momento que mostramos a imagem.

(15:30:50) Edna Carmen fala para Todos: Alguns associaram à torre até a nossa pirâmide social...

(15:32:17) Livia fala para Todos: Isso, mas acabaram ficando muito tempo nisso, não foi? É importante sistematizar o que os professores participantes falam e quais opiniões se relacionam com o texto.

(.....)

(15:34:18) Livia fala para Todos: O que mais com relação à falta de tempo?

(15:34:35) Edna Carmen fala para Todos: Sim,estou de acordo com a professora... porém, alguns colegas viajaram demais na observação da figura...

(15:40:30) Livia fala para Todos: Já falo com vcs. Pensem sobre o que mais foi problemático com relação ao tempo.

(15:41:06) Edna Carmen fala para Todos: Professora Livia, sobre a falta de tempo foi um ponto abordado pela Eva durante o bate-papo.

(.....)

(15:44:49) Livia fala para Todos: então, vou deixar algumas perguntas para vcs para podermos continuar nossa reflexão.

(.....)

(15:45:06) Livia fala para Todos: O que fazer quando os alunos começam a viajar na interpretação?

(15:45:25) Livia fala para Todos: Qual é o papel do professor neste caso?

(15:46:26) Livia fala para Todos: Vcs deram as perguntas sobre o texto para os professores. Eles fizeram e vcs começaram a dar as respostas. Por que?

(15:47:27) Livia fala para Todos: Como relacionaram com os aspectos teóricos apresentados no início?

(15:47:52) Livia fala para Todos: Pensem sobre isso e vamos nos reunir novamente para discutir, ok?

(.....)

(15:59:54) Livia fala para Todos: ok, Eva. Beijo grande para vc e até quinta.

(16:00:50) Edna Carmen fala para Todos: até quinta, abraços da Miriam

(16:01:21) Livia Sai da sala...

(16:01:39) Edna Carmen Sai da sala...

Início: 24/10/2005 14:50:27; Fim: 24/10/2005 16:01:39

## Evento PAC no TUCA PUC-SP 24/05/2006

E eu vejo esse projeto em dois momentos muito importantes: o primeiro momento e quando nós estamos ali na sessão, recebendo realmente essa informação, e é muito interessante porque ele não é uma coisa fechada ele te permite uma troca, você esta ouvindo, mas você também ta falando, é como uma colega disse “fala e eu escuto”, e um segundo momento onde eu acho que o projeto se torna perfeito e porque aquilo não vai ficar pra mim, porque eu tenho que chegar depois na minha unidade, com os meus professores e eu vou ter que partilhar aquilo e isso me torna mais responsável, porque eu tenho que assimilar aquilo, eu tenho que interagir muito bem com aquilo, porque eu vou ter que compartilhar aquilo ali.

(L6) Eu vou falar de outras coisas, mas pra frente, em uma apresentação que nós fizemos...

(L6) O que nós percebemos é que as professoras, elas nos dava outra mostra desse fazer, porque toda a vez que elas falavam todas as aulas, elas falavam com paixão, elas acreditavam no que elas estavam falando e você via o brilho no olhar, elas também foram as professoras do brilhaço no olhar, ninguém fala isso assim da boca pra fora, tem que está movido pelo que esta falando, então você fala eu tenho que ser isso para ele, é isso que eu tenho que fazer. Então, nesse momento não só a informação, mas toda essa paixão que vinha daquela que ela estava me falando, daquilo que estavam colocando, então a gente sabia que aquilo tinha fundamento e que era consistente.

(L6) E ai chegou o segundo momento que foi muito ansioso pra gente, mas muito gratificante mesmo, não esperava que teria a dimensão que teve, apesar de eu acreditar, de saber que era bom, mas não que chegaria naquela dimensão; foi o momento de chegar na nossa unidade, levar aquilo para os professores que a leitura realmente é uma responsabilidade de todos, que a leitura se da nas diversas áreas e ai a gente teve uma felicidade muito grande, porque a nossa escola é ótima de trabalhar, muito receptiva, nosso núcleo de direção, direção e

coordenação, eles investem ...e realizar para que aquele segundo momento se deve da melhor forma possível e realmente foi o que aconteceu.

(L6)... Esteve sempre com a gente, pra gente era um momento também especial de ver onde estava chegando, tanto eu como o professor Fabio, que fazia parte do grupo de apoio e que estava presente ali comigo no dia da exposição, e o que nós percebemos?...e os professores eles realmente estavam ávidos de algum apoio e quando nós chegamos e expulsamos, olha esse é um projeto que está, nós estamos estudando, estamos trazendo aqui para ta discutindo com vocês, o que está acontecendo, o que essa questão da leitura, então parecia que já havia essa esperança, porque às vezes a gente ta esperando respostas de todos os lados, então nós desenvolvemos uma aula de HTPC que durou cerca de três aproximadamente, e acho que foi uma das coisas mais produtivas que a gente já fez. Nós mostramos o que nós já fizemos e eles se colocaram como alunos e de acordo com as estratégias de texto, as estratégias de leitura, de entendimento, eles viram que aquilo era importante e que poderia ser um grande auxílio dentro da sala de aula, como é o que aconteceu. Após os trabalhos que nós elaboramos que nos desenvolvemos, eles realmente questionavam eu quero fazer isso com meu aluno... Porque isso é muito mais do que você dar um texto com uma relação de perguntas e dizer pro aluno e dizer agora respondam e ele vai com o dedinho parágrafo por parágrafo pra ver qual pode responder aquilo ali ou o que se parece com aquilo, ele vai percebendo que ele pode realmente identificar o pensamento de quem escreveu e porque que escreveu. E o que é mais importante interferir naquilo ali, nós fizemos isso em sala de aula, então era muito legal porque às vezes o professor de historia ou de ciências, agente se trombava no corredor, chegava e falava eu fazia isso com esse texto será que vai dar certo? Vai sim, a gente olhava o texto e falava “da certo”, e lia e depois perguntava e ai como é que foi? Então parece que todo mundo acaba sendo meio pai da coisa; então assim, foi muito bacana e a gente via que estava acontecendo e o aluno também, nas primeiras aulas, depois que nós fizemos aquilo depois de fazer uma pequena visão do nosso procedimento, parece que eles ficaram assim tão fascinados, acho que eles estavam cansados de ver textos e responder perguntas que eles perguntavam “professor hoje à gente não vai fazer interpretação de texto?”

(L6) Eles queriam fazer o que eu vinha fazendo e ele queria fazer aquilo. E era muito emocionante quando eles chegavam com alguma folha, com algum anuncio que eles pegavam e falavam: “olha eu vi isto aqui na revista, está falando isso, mas você não acha que também pode ser isso aquilo?”... Que através daquilo poderia ter um apelo ou uma sugestão, então ele estava fazendo uma leitura cidadã, isso é muito importante...

## Oficina 30/06/2006

**Fernanda:** com os participantes... quem produz... quem recebe...quem usa esse texto... então... com certeza eu estou trabalhando organização textual porque eu tenho essa finalidade e vou organizar o texto dessa maneira...mas quando eu faço essas perguntinhas...eu estou trabalhando a situação de ação....não precisa vocês saberem nomear isso...por que estou perguntando isso se não precisa saber isso? porque não precisa o aluno saber disso...que isso é situação de ação...mas vocês precisam porque vocês são produtores... vocês vão trabalhar com os colegas...então...tem que saber o que é o que...senão não consegue ajudar o colega... isso... gente.. é a diferença...sendo professor... que usa a unidade... e o grupo de apoio é formador..se vocês estivessem aqui só para usar com os alunos de vocês..bastaria saber que ali é uma pergunta...que vai levar ao gênero...mas não é isso.. vocês são formadores de professores....nesse momento...e como formadores de professores...vocês têm que saber a teoria que está por trás...ninguém fala para o professor sem dar uma base teórica para dar sustentação... a gente não fica aqui quando não sabe o que vai ser falado...não na prática... eu posso dar uma excelente aula... mas eu tenho que saber o que eu estou fazendo.. e isso é necessário para o formador...porque muitas vezes vocês fazem um monte de curso aí.. aprendem milhões de coisas... e chega lá na escola...olha gente.. fiz um curso.. aprendi isso... isso... isso é repassar.. nós não queremos que vocês repassem ... a gente quer que vocês FORMEM... vocês têm que se ver em uma outra posição...não simplesmente os colegas.. naquela hora...vocês são formadores... nesse momento... são vocês... na natureza da responsabilidade... vocês têm o mesmo papel do que eu aqui...lá...vocês têm que entender isso...vocês já têm tarimba para isso... vocês têm que sentir isso... que vocês são formadores...e.. em relação ao grupo de apoio...perguntei para o (???) e o que você quer que eu aborde no livro.. sobre o trabalho da gente...eu quero que vocês contem para mim.. os professores assumiram uma outra posição dentro da escola.. porque eles não podem se ver da mesma maneira...ou seja... a mesma coisa...estou dando uma aula diferente... estou repassando para o colega.. não... estou numa nova função dentro da escola...mesmo que oficialmente essa posição não exista... quem sabe a gente não faça com que ela venha a existir...vocês têm que se olhar

diferente...se liga na escola...o que desencadeia essa história? isso...eu estou trabalhando o que?...situação de ação... aspectos lingüísticos...

## Oficina 11/08/2006

**Mona:** (...) que os alunos façam o trabalho na comunidade.... é esse o diferencial...esse é o diferencial agora... vocês vão montar essa atividade... para que isso aconteça...vocês vão partir de um texto trabalhado...ou se vocês quiserem um outro texto....mas nós fechamos com HQs...vocês poderiam escolher ou as HQs que nós já trabalhamos...ou uma coisa qualquer... a elaboração da HQ vai ser feita considerando a situação de ação...a organização textual...os aspectos lingüísticos...e nesse momento vocês serão grupo de apoio.... como é que vocês.... como grupo de apoio....vão dar uma atividade para os professores... para que eles...depois...trabalhem em suas aulas de aula?...nesse momento vocês serão os professores... e os professores das escolas de vocês serão os alunos... só que antes disso vocês terão que colocar o objetivo geral...a justificativa...a interdisciplinaridade... e os objetivos específicos do projeto...com HQ... o que o professor pode desenvolver em Português... em História... em Matemática...em Ciências...qual o diferencial que entra aí? O tipo de ação social... como vai desenvolver... e quais os passos metodológicos que eu vou ter com essa ação.. que vai ser apresentada em outubro na comunidade...é novidade para vocês? então...mãos à obra...ah:: um outro lembrete também...vocês sabem que nós vamos fazer o lançamento do Ação Cidadã...dia primeiro de setembro...e:: vai ser o dia inteiro.. das nove até às quatro da tarde e as escolas que foram convidadas vão apresentar um pôster...os professores vão apresentar um pôster...sobre as atividades feitas...sobre o trabalho desenvolvido... vocês poderão fazer...esses pôster vão ser apresentados...de como....Alzira trouxe... ela pode falar...

(...)

**Profa.:** então... as pessoas vão falar...depois a Fernanda vai falar... tentar convencer os diretores...lembram?... para eles darem mais espaços...a Fernanda vai falar sobre esses novos projetos...a gente está tentando aprovar uma parceria...entre a (???) e daí...uma das cláusulas que vocês poderiam colocar seria a emissão de certificados... já que a gente não consegue pela CENP.. por enquanto...talvez consiga a partir daí...a certificação...depois vai ter um lanche...por volta de meio dia...lá embaixo...e depois do lanche...provavelmente vamos ter os pôsters... e a Fernanda vai querer que vocês apresentem um pôster...um por um... e convidaremos os diretores que puderem para assistir...mas essa tarde a gente deixou mais para nós mesmos... depois parece que vai ter uma oficina...com a Alzira... então... até a apresentação dos posters... até a realização da oficina... a gente acha que já vão ser quatro horas da tarde...está bom? alguma pergunta? se alguém quiser ajudar... a gente está aberta a isso...

## Evento PAC na DE 01/09/2006

**L8** (...) eu vô falá da primeira parte que as professoras aqui já falaram ... o curso competência leitora teve três pontos importantes e fundamentais pra escola ... primeiro é a questão do apoio a escola ... tirou-se a filosofia que leitura é coisa exclusiva de português... essa leitura nas diferentes áreas vem contribuir pra que todas as áreas se responsabilizasse por/por essa habilidade... outra questão também é esse apoio a escola... essa informação e essa conversa entre todos os professores... essa diversidade ... e isso é muito importante pra gente... enquanto isso o:: Edílson ... cadê meu ( ) ... e a gente vai falá o que é HTPC... porque a Angela já comentô a questão do coletivo... (ai obrigada)... eu vô falá exclusivamente do HTPC ... dentro da escola não se pode jamais... eu sô professora desse aluno... não... na HTPC a gente tem a visão do coletivo e que o aluno não é meu... o aluno não é seu... o aluno é da escola... porém ele é de responsabilidade de todos... e que espaço é esse? da HTPC... então nós temos várias partes do espaço de HTPC [

**L11** ( ) tá tirando a atenção do Exxx

**L8** pode ir passando que eu vô falando... sempre os professores têm que tê a visão que a formação dele é contínua... e a maior parte dessa formação se dá na escola... com a presença dos colegas... com as informações e como a moça da Conexão aqui falô... a gente ensina e a gente aprende... então a escola é um dos maiores de formação desses educadores e essa (articulação) vem pra que a gente possa fazê essa troca de experiência... esse espaço de planejamento e replanejamento é:: pra que aconteça essa gestão democrática... que gestão democrática é essa? é o professor protagonista e:: o :: ação cidadã né... des/nós tivemos em jan/fevereiro

um curso em Lindóia... com a equipe de oficina pedagógica ... Mônica ( ) está aqui ... surgiu essa questão do professor protagonista... mas com a competência leitora as HTPCs ficaram por conta dos professores que fizeram parte do grupo de apoio... então essa troca de experiências os professores iam buscá... eu não sei trabalhá a questão da leitura em matemática... então os professores que estavam fazendo parte do grupo de apoio fizeram então esse trabalho pra coordenação... trabalharam com essas habilidades né? espaço de discussão do cotidiano escolar por quê? porque através disso a gente faz essa integração entre os projetos (na) escola ... pra que desse a formação em (serviço) tá? a escola é ponto principal ... o curso de formação na DE e a oficina têm nos auxiliado bastante ... com material pedagógico... com as capacitações... que vêm pela ( ) (e a ajuda dessas parceiras) que a gente agradece muito... essa questão da parceria... pra que a gente pudesse desenvolver nossos projetos internos... esse projeto interno é::: a gente tá colocando aqui... ação cidadã é pra trabalhá leitura? é ... mais essa ação cidadã nada mais é que veio esse ano ... é o aluno protagonista... ele agi na escola pra que isso reflita na comunidade... que esse ano a intenção é essa... não é ficá na escola... é o aluno se fazê protagonista onde ele mora... não adianta o aluno está na escola estudando alguma coisa e o bairro dele não tem é::: o necessário para sobrevivência... então esse ação prota/esse aluno protagonista é o aluno do game superação que nós mostramos... então não é um projeto isolado é o projeto compartilhando com os outros e isso que a diretora falô é muito importante... não é mais um projeto pra escola... não... é um engajamento entre os projetos... é a articulação entre os projetos... eu tenho uma visão crítica? tenho... mais não há visão crítica sem comportamento... sem a ação... não há... esqueçam... não adianta eu ensiná pro meu aluno e ficá ali... não... é o agir cidadão... e como que eu vô fazê esse aluno agir... é na comunidade é inclui esse aluno como membro... nós temos um aluno que é o aluno da escola... mas nós temos o aluno que é um ser... um cidadão... e esse cidadão tem que fazê diferença... e essas diferenças nós ( ) várias perspectivas por quê? é condição de trabalho e desenvolvimento profissional coletivo né? o professor tem que sempre é::: estar junto com o outro... tá? é um projeto da escola não é um projeto meu pra quê? pra que haja essa valorização tá? a professora (falando aqui) tá desvalorizando? tá ... é fato né? mais nós... coletivamente vai buscá essa valorização por quê? porque essa é valorização interna... são saberes né? é o conhecimento ... pra que tenha esse ambiente agradável e acolhedor... esse ambiente agradável e acolhedor... os professores fazem isso na hora do HTPC... há discussões? há... várias porque senão se a gente não conserta... não so obrigada a confirmar o sempre estar de acordo com você ... eu tenho minha opinião... são as divergências... e nas HTPCs acontece isso mais de forma produtiva... construtiva e positiva... é::: contribuição de todos... é o professor protagonista... o que eu faço na escola? eu tenho o HTPC porque eu preciso dele... mas o professor mostra o seu conhecimento... então ele prepara as HTPCs... ele faz a propaganda dele durante a semana tá... pra que os outros vão na HTPC já sabendo o que vai acontecê... não sou eu Edna quem preparo... eu auxilio... eu apoio... e os professores realizam essas HTPCs compartilhada... é o delegar tarefas por quê? porque nós temos vários cursos... nós temos várias é::: questões a fazê... e essas capacitações que os ( ) não tem como você está todos os dias na escola... mais se você não estiver o professor ta ali e ele garante a HTPC pros outros... porque é sempre um espaço de formação... e essa ação cidadã é o aluno... é o professor... e a escola... e essa/esse equipe escolar não se dá entre docentes e direção... não... é a comunidade escolar... pai... aluno... a gente agradece também a presença da supervisora (da escola que nos tem auxiliado bastante) ao diretor (Theodoro) que está presente ta... a::: dirigente o nosso muito obrigada e a todas as escolas por quê? porque o livro é (um) pedacinho de cada um... isso é muito interessante... lá no salão azul tem um pedacinho de toda a história da ação cidadã... de dois mil e cinco a dois mil e seis... e ta muito bonito... parabéns às pessoas da PUC... nosso muito obrigada e muito obrigada pelas professoras da minha escola e à oficina pedagógica... muito obrigada...

## HTPC 08/09/2006 EE BN

**Tamires:** bom... o trabalho que eu e a Dirce vamos estar apresentando...é um trabalho que nós começamos em abril do ano passado...uma parceria entre a PUC e a DE... Universidade Viva...envolia de início várias escolas...e foram se formando vários grupos de apoio...que eu poderia estar apresentando para vocês...que seriam grupos responsáveis por estarem ampliando o trabalho que nós estávamos desenvolvendo na DE...durante esse curso...esse ano...o curso se focalizou nesses grupos de apoio e daqui do AMOS...permaneceu eu e a Dxx... e o ano passado era eu... a Dxe... a Vxx... e a Mxxa...a Mxxa mudou de escola...a Vx foi para o noturno...e permaneceu eu e a Dirce... esse curso chama-se...leitura em diferentes áreas...só estou dando uma repassada porque tem muita gente nova esse ano... e a gente trabalha...o nosso objetivo principal é desenvolver a

prática da leitura... mas não a leitura para ler por ler...mas entender o que se lê...primeiro nós aprendemos os vários gêneros textuais...e aí.. nós começamos a agir...com o informativo...e mais no final do ano começamos a trabalhar com HQ...que são histórias em quadrinhos...e eu trouxe hoje...uma HQ...do Chico Bento...porque ele é o mais fofo...então...é aquela tirinha de final da revista...são só 4 quadradinhos...e eu trouxe a atividade... só que a atividade...eu não quero que vocês façam a atividade...são modelos...esse texto e as atividades... façam juntos com os alunos...não vou dar dica agora... depois nós vamos estar discutindo de novo a HPTC...e vocês vão estar descobrindo junto com os alunos...eu tirei 6 cópias...e vou distribuir.. para vocês conhecerem a HQ...e depois se precisar eu tiro mais cópias...mas o objetivo é que vocês solucionem juntos...e as dúvidas a gente resolve juntos...e...claro.. esse texto tem uma atividade de três páginas...e envolve muito mais do que uma só disciplina... dentro dele está nossa ação de hoje...que é o Agir Cidadão...então...não basta trazerem nossas experiências para os professores...é para eles passarem para os nossos alunos...e os nossos alunos passarem para a nossa comunidade... para crescer... e então...nós começamos a trabalhar...desde o ano passado... com alunos...alguns professores foram desenvolvendo...e nós temos aí turmas que trabalham com esse tipo de atividade...desde o ano passado...e agora... o nosso agir cidadão vai enfocar...dentro desse tema... basicamente a nutrição...a área de saúde...mas isso não impede que envolva outras áreas...como vou estar passando para vocês aqui...o objetivo geral é desenvolver com os alunos a leitura... para uma ação crítica em suas comunidades...não adianta a gente só colocar para eles o que vamos fazer... assim... nós vamos fazer uma horta...não... mas como a gente chegou na atividade da horta... tem que vir por base...uma leitura... e aí...através dessa historinha... por que essa historinha? por que pensamos em horta? em plantio?

### HTPC: 13 de setembro 2006

**Profa.:** no projeto.. na verdade... a gente vai usar a história em quadrinhos como “desculpa” para chegarmos ao ponto final...Ação Cidadã... a gente vai fazer em um dia.. dia 23 de outubro...para fazer atividades com o próprio aluno...o projeto... não é para vir mais dor de cabeça... a gente está trazendo para auxiliar no próprio conteúdo de vocês...a Fernanda...conversando...ela falou.. não quero saber de outros problemas...falar de outros assuntos...ele tem que inserir o assunto que ele for dar...então vamos mostrar algumas idéias para vocês...os alunos... a leitura em várias áreas... para ele perceber que Matemática dá para ler...Física... Ciências... qualquer uma dessas áreas tem leitura... apesar de que nessa leitura a gente vai formar quem? o cidadão... com uma visão crítica... ele não vai ser mais aquele leitor passivo...o nosso objetivo geral é fazer com que o aluno seja ativo...consiga ler ..entendendo o que aquela leitura quer passar...aquilo... que de repente muda alguma coisa na vida dele...os objetivos específicos...falando sobre energia elétrica...a gente viu que poderia trabalhar.. a correlação de recursos hídricos...com eletricidade...a importância da água...que é uma coisa que ninguém imagina... a gente usa à vontade... desperdiça à vontade...lá na frente vai também causar vários danos a nossa eletricidade...apagão... por conta do mau uso da água...e é uma coisa que ninguém percebe.. nós não temos essa relação... o significado de leitura...às vezes... a gente chega ao nosso conteúdo... o aluno fala... ah... professora.... texto de novo? Com o HQ...já desperta a atenção... banca de jornal...participa do dia a dia deles... e eles vão perceber que vão poder fazer uma leitura séria... a turma da Mônica.. por exemplo... tem vários objetivos...de informação... sobre dengue...sobre uso da água...e a tarefa deve ser aprender em várias disciplinas... através do HQ...vai ser uma forma passada para compreender e se divertindo.. ao mesmo tempo...e quando vai ver...já aprendeu... é o que o Marcos disse... ( interrupção)) que outras...a gente também pode trabalhar...como vou trabalhar Ética e Cidadania em Matemática? Ética e Cidadania em Ciências? como vai fazer com essa linha transversal da cidadania? Os procedimentos... algumas idéias que nós tivemos... é como a gente vai apresentar isso para os alunos...isso aqui e a idéia... a gente fala faz... e a gente fica assim.. como? Então... a gente está trazendo e mostrando como fazer... claro que você não vai estar amarrado ao que a gente está trazendo aqui...vocês são criativos...então... podem ser aulas expositivas.. trabalhos em grupo... cartazes... diário... diálogo...uso da conta de luz... pesquisas de consumo..

### EE BM 26/09/2006

**Profa;** a nossa propostas em HQ é isso mesmo... criar uma polêmica...se é assim com os professores... imagina com os alunos...é isso que a gente quer...por isso somos grupo de apoio...para mexer com a vida do aluno... por que? a partir da HQ... o que vamos fazer? É uma linguagem banal... do dia a dia... pode ser...mas porque a partir disso daqui...desenvolvendo os 3 tópicos mais importantes...estamos desenvolvendo a criticidade do

aluno...as portas se abrem... o leque de opções enorme... não existe certo ou errado... então...bola para frente...vamos dar o melhor de nós...vamos continuar... então...a situação de ação é o que? a vivência do aluno... o conhecimento do aluno...segundo tópico importante... organização textual... o que seria isso? organizar as idéias dos alunos... a leitura... comparar aqui.. por que o Chico Bento fala assim? quais as palavras que eu falo igual ao Chico Bento? e diferente? interagir o aluno com aquilo para expandir seu conhecimento...depois nós temos outro tópico importante...os aspectos lingüísticos...do coloquial vamos para a norma culta...vamos dar um desfecho diferente...está diferente? como está? tem que ser assim no final? posso fazer o Chico Bento falar diferente? posso...posso criar uma HQ... a história... ele... vamos interagir com ele.. fazer com que ele converse direitinho...não é verdade? cada professor pode escolher algo aí... não tem que se limitar... o que queremos... temos que desenvolver a criatividade do aluno... não pense que aluno não faz nada...às vezes falam...aluno não faz nada... não...falam que tudo parece fácil... mas não é fácil... mas a gente faz a diferença... por isso somos grupos de apoio...e é possível.... e tanto é possível que tem dois alunos aqui que vão falar na classe se gostaram.. se funcionou...o que acharam difícil...

**Profa.:** inclusive... o grupo de apoio... como o próprio nome já diz... somos grupo de apoio... não é que nós vamos mandar...façam isso.. façam aquilo para os colegas... estamos fazemos o curso apra orientar como se deve fazer...e não chegar e impor.. tem que fazer isso ou aquilo..