



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**GYZELY SUELY LIMA**

**UMA ANÁLISE NARRATIVA DE MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM  
BUSCA DO TRABALHO COLABORATIVO**

**UBERLÂNDIA – MG**

**2016**

**GYZELY SUELY LIMA**

**UMA ANÁLISE NARRATIVA DE MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM  
BUSCA DO TRABALHO COLABORATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, tendo como área de pesquisa os estudos em Linguística Aplicada e como linha de pesquisa os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilma Maria de Mello.

**UBERLÂNDIA – MG**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

L732a Lima, Gyzely Suely,  
2016            Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do  
                  trabalho colaborativo / Gyzely Suely Lima. - 2016.  
                  172 f. : il.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.  
Tese (doutorado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.  
Língua inglesa - Formação de professores - Teses. I. Mello, Dilma Maria  
de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

**GYZELY SUELY LIMA**

**UMA ANÁLISE NARRATIVA DE MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM  
BUSCA DO TRABALHO COLABORATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutor.

**Área de concentração:** Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

**Linha de pesquisa:** Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Uberlândia, 29 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilma Maria de Mello  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará  
Examinadora Titular Externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM)  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
Examinadora Titular Externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Vasconcelos Felice  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Examinadora Titular Interna

---

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Examinador Interno

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares e amigos que me apoiaram e entenderam os meus momentos de ausência e pouca disponibilidade no nosso dia-a-dia.

Sou imensamente grata aos meus colegas, amigos, estudantes e interlocutores diretos que convivem e/ou conviveram diariamente comigo nessa empreitada.

Reconheço o carinho e a atenção dedicados por cada professor que leu e debateu esta tese comigo durante seminários, congressos e os momentos de qualificação. Estejam certos de que em cada linha desta tese há a contribuição dos questionamentos e sugestões de leitura que fizeram e que enriqueceram minha pesquisa.

Muito obrigada a Shaun Murphy, que me aproximou dos estudos canadenses relacionados à Pesquisa Narrativa por meio de sugestões de leitura durante nossas conversas informais.

Obrigada a cada membro do GPNEP que, ao longo desses quatro anos, me ouviu durante o compartilhar de minhas histórias, me auxiliado nos momentos de indecisão e me fortaleceu teórica e metodologicamente no desenvolvimento deste trabalho.

Especialmente, agradeço à professora Dilma Mello que me fez entender que a desconstrução é importante para compreender o fazer de uma pesquisa. Despi-me de minhas certezas e verdades de forma dolorosa. Vejo-me, hoje, como uma professora-pesquisadora disposta a ouvir e a aprender com o outro.

## RESUMO

Como professora-pesquisadora-participante nesta pesquisa analisei narrativamente como acontece o processo de mudança da minha prática docente para tentar viver uma experiência de trabalho colaborativo com meus alunos. Especificamente, desenvolvo uma investigação de como a minha concepção de trabalho colaborativo reflete em minha prática na experiência de ensino de inglês no contexto permeado pelas tecnologias digitais. A problematização da temática parte do recontar de histórias sobre minhas experiências em sala de aula, as quais me despertaram indagações que me fazem refletir sobre a minha prática. Assim sendo, esta tese norteou-se por duas questões de pesquisa, principalmente: a) Qual concepção de trabalho colaborativo é construída por mim como professora-pesquisadora-participante? b) Quais as implicações dessa concepção de colaboração construída por mim no processo de ensino e aprendizagem de inglês? Durante essa reflexão, apresento a discussão de teóricos que se referem a concepções de colaboração, tais como: Tinzmann, Jones, Fennimore, Bakker, Fine, Pierce (1990), Panitz (1996), Friesen (1997), Wenger (1998, 2006, 2009) Dillenbourg (1999), Magalhães (2002), Magalhães e Celani (2000), Liberalli (2002); Mello (2012). Como o objeto de estudo foi a minha experiência docente, encontrei como base teórico-metodológica a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 1998, 2000, 2011). A pesquisa narrativa se caracteriza por ser um processo de investigação que considera o espaço tridimensional: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Clandinin e Connally (2010, p. 85) esclarecem que os estudos narrativos “têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares”. O contexto de minha pesquisa foram as aulas de Inglês Instrumental em um curso superior de Logística oferecido por um instituto federal de uma cidade de Minas Gerais, envolvendo 15 participantes indiretos e 04 participantes diretos, sendo 3 alunos-participantes e eu mesma como professora-pesquisadora-participante. No processo de produção dos textos de campo foram usados como instrumentos de pesquisa: os relatos de experiência, narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa, notas de campo, meus planos de aula e o material didático produzido pelos participantes durante as aulas. Para analisar narrativamente os textos de campo tomei como fundamentação na composição de sentidos os princípios sugeridos por Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001). Durante esta pesquisa, percebi o quanto minhas histórias destacaram minhas tensões sobre o meu binarismo e a minha confusão entre concepções de colaboração como professora-pesquisadora. A partir de reflexões, questionei minhas próprias convicções para entender como uma professora pode construir o conhecimento sobre a prática colaborativa em sala de aula. Acredito que os resultados dessa pesquisa poderão ser uma ponte entre as minhas histórias e de outros professores e pesquisadores, criando a oportunidade de reflexão e discussão sobre a construção de conhecimento de prática docente colaborativa no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

**Palavras-chave:** Colaboração; Pesquisa Narrativa; Ensino e aprendizagem de Inglês.

## ABSTRACT

As the teacher-researcher-participant in this study I analysed how occurred my process of attempting to move from my teacher's practice to live an experience in a collaborative perspective in a classroom. Furthermore, the purpose was to investigate how my conception of collaborative work is reflected in my own practice during the experience of teaching English by using digital technologies. The issues related to it appeared from retelling my stories of my classroom experiences, which made me wonder about my own teaching practice. Thus, some of the following questions guided the research, mainly: a) Which conception of collaboration has been built by myself as a researcher-teacher? b) What are the implications of the conception of collaboration built up by myself in English teaching- learning process? In order to reflect about them, I discuss some of the scholars' theories related to the concepts of collaboration, such as: Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990), Panitz (1996), Friesen (1997), Wenger (1998, 2006, 2009) Dillenbourg (1999), Magalhães (2002), Magalhães and Celani (2000), Liberalli (2002) and Mello (2012). As my research object is my own experience, the most appropriate methodology to be used was Narrative Inquiry (CLANDININ e CONNELLY, 1998, 2000, 2011). Narrative Inquiry consists in a process of investigation by considering a metaphorical three-dimensional space: personal and social (interaction); past, present, and future (continuity); combined with the notion of place (situation). Clandinin e Connally (2000, p. 50) explain that "studies have temporal dimensions and address temporal matters; they focus on the personal and the social in a balance appropriate to the inquiry; and they occur in specific places or sequences of places". The research context was English For Specific Purpose (ESP) classes in an undergraduate course, Logistics, offered by a federal public institution in Minas Gerais, Brazil. There were 15 indirect participants, 4 direct participants, three student-participants and myself as a teacher-researcher-participant. In order to compose the field texts the researching tools I have used: narratives about the experience; stories written by the participants; field notes; and also my lesson plans and the material produced by the participants during the classes. For analysing the research texts I based on principles stated by Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001). Throughout this study, I realized how my stories pointed out my tensions related to my binarism and my confusion about conceptions of collaboration. From reflecting, I questioned my own convictions in order to understand how a teacher may build knowledge while seeking for a collaborative work in a classroom. I do believe that these research results may be a bridge between my life stories and the stories of other teachers and researchers by creating the opportunity for reflecting and discussing about building the knowledge of teacher's practice in a collaborative perspective during the process of teaching and learning English.

**Keywords:** Collaboration; Narrative Inquiry; English Teaching and Learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1-</b> Fluxograma do curso superior de Tecnologia em Logística-----	52
<b>QUADRO 2 -</b> Excerto da ementa da disciplina de Inglês Instrumental do curso superior de Tecnologia em Logística-----	54
<b>QUADRO 3 -</b> Primeira versão de proposta de planejamento sintético das aulas-----	88
<b>QUADRO 4 -</b> Segunda versão de proposta de planejamento sintético das aulas-----	90
<b>QUADRO 5 -</b> Terceira versão de proposta de planejamento sintético das aulas -----	96
<b>QUADRO 6 -</b> Versão final de proposta de planejamento sintético das aulas-----	99
<b>QUADRO 7 -</b> Excerto do plano de aula do dia 01/08/2014. -----	107
<b>QUADRO 8-</b> Narrativa 1 produzida por Láh -----	113
<b>QUADRO 9 -</b> Narrativa 1 produzida por Aicitel -----	116
<b>QUADRO 10-</b> Excerto do plano de aula do dia 11/08/2014.-----	121
<b>QUADRO 11 -</b> Narrativa 2 produzida por Láh -----	123
<b>QUADRO 12-</b> Narrativa 1 produzida por Jennifer -----	124
<b>QUADRO 13 -</b> Excerto do plano de aula do dia 18/08/2014. -----	125
<b>QUADRO 14 –</b> Respostas apresentadas ao alunos -----	127
<b>QUADRO 15 –</b> Atividades propostas-----	128
<b>QUADRO 16 –</b> Refletindo sobre o gênero -----	129
<b>QUADRO 17-</b> Roteiro de Atividades da Aula 5 -----	139
<b>QUADRO 18 –</b> Roteiro de Atividades Aula 6-----	140
<b>QUADRO 19 –</b> Roteiro de Atividades Aula 7-----	142
<b>QUADRO 20 –</b> Narrativa da Participante Jennifer -----	143
<b>QUADRO 21-</b> Narrativa da Particiante Lah-----	144
<b>QUADRO 22-</b> Roteiro de Atividades semana 8-----	145
<b>QUADRO 23 –</b> Roteiro de Atividades 9 -----	146
<b>QUADRO 24-</b> Narrativa 6 , participante Jeniffer, 08/12/2014-----	152
<b>QUADRO 25 –</b> Narrativa Aicitel -----	153
<b>QUADRO 26-</b> Narrativa de Lah -----	154
<b>FIGURA 1 -</b> Perfil de Justin Bieber no Twitter .....	14
<b>FIGURA 2 -</b> Infográfico sobre as fronteiras entre as correntes filosóficas e a pesquisa narrativa. .....	41
<b>FIGURA 3-</b> Foto do laboratório de informática.....	55
<b>FIGURA 4 -</b> Foto da sala de aula .....	55
<b>FIGURA 5 -</b> Imagens de slides produzidos por um dos participantes, 2014 .....	122
<b>FIGURA 6 -</b> Nuvem de palavras com os objetivos individuais dos alunos-participantes.....	127
<b>FIGURA 7 –</b> e-mail narrativa da participante Jennifer .....	133
<b>FIGURA 8 –</b> Narrativa participante Aicitel .....	134

## **Sumário**

INTRODUÇÃO .....	10
INQUIETAÇÕES: O INÍCIO DESTA TESE .....	10
<i>Usando o Twitter nas aulas de inglês.....</i>	11
<i>Uma professora “colaborativa”.....</i>	16
<i>Trabalho em equipe: ao lado ou à frente de todos?.....</i>	17
<i>Professora ou pesquisadora?.....</i>	19
<i>Games online nas aulas de inglês.....</i>	23
Considerando outros estudos de Linguística Aplicada sobre colaboração.....	27
CAPÍTULO 1 .....	35
MERGULHANDO NA PESQUISA NARRATIVA .....	35
O que é a pesquisa narrativa?.....	36
Por que a pesquisa narrativa.....	48
Procedimentos de pesquisa: contexto, participantes e instrumentos de pesquisa .....	50
Contexto das aulas de Inglês Instrumental .....	56
Sobre os participantes da pesquisa.....	59
Sobre os instrumentos de pesquisa para produção dos textos de campo .....	63
Sobre a composição de sentidos.....	65
CAPÍTULO 2 .....	67
ENTENDENDO O TRABALHO COLABORATIVO .....	67
Sobre as concepções de colaboração .....	68
Relação entre Colaboração e Cooperação .....	72
O papel da liderança na perspectiva colaborativa.....	74
O que se entende por comunidade prática e comunidade de aprendizagem.....	77
Concepção de colaboração na comunidade de prática e de aprendizagem .....	80
Concepção de conhecimento prático profissional do professor .....	83
CAPÍTULO 3 .....	86
MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE POR MEIO DAS HISTÓRIAS .....	86
Elaborando o curso de Inglês Instrumental .....	86
Primeiro contato com o contexto da pesquisa de campo .....	86
Como encontrar o caminho que devo seguir?.....	102
Minha primeira aula com a turma: o interesse em conhecer o outro.....	105

O primeiro encontro com os alunos .....	105
<b>O que os alunos queriam saber sobre mim.....</b>	<b>108</b>
Primeira aula no laboratório de informática .....	108
Who are you?.....	109
Parte 1- Alunos : objetivos, experiências com inglês e expectativas.....	111
Parte 2: O que os alunos esperam da professora .....	112
Como aconteceram as aulas de inglês instrumental .....	119
<i>Cutucando os alunos: qual nosso papel no processo de ensino e aprendizagem de inglês?.....</i>	<i>131</i>
Sobre o encerramento da disciplina .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA .....	157
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta seção apresento a contextualização de como surgiram as inquietações desta tese sobre a prática colaborativa nas aulas de língua inglesa. Para tanto, utilizo-me de histórias que precederam o momento de investigação da minha experiência, objeto de estudo em questão, com o intuito de entender como o meu olhar de professora-pesquisadora estava sendo desenvolvido embasado teórica e metodologicamente na Pesquisa Narrativa.

### INQUIETAÇÕES: O INÍCIO DESTA TESE

*“Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, (...) e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar”.*

(CONNELLY ; CLANDININ, 2011, p. 22)

Percebo quão variadas, subjetivas ou objetivas, podem ser as razões que motivam o desencadear de uma pesquisa acadêmica em qualquer área de estudo. Da perspectiva do observador, daquele que se sente instigado a buscar respostas, toda e qualquer razão torna-se plausível e verdadeira em seu contexto. Nesse mesmo sentido, a empreitada da leitura deste texto pode ser motivada por diversos fatores, dentre eles, a curiosidade em buscar a originalidade de minha tese que consiste na análise narrativa de minha experiência como professora de inglês na busca pelo trabalho colaborativo. Convido o meu leitor a se engajar nessa viagem para o meu mundo onde está o contexto desta pesquisa. Estando receptivo a compreender a perspectiva teórica pela qual esta pesquisa aconteceu, aquele que me lê pode entender a minha tese de que ao assumir o papel de professor-pesquisador-participante foi possível analisar narrativamente a minha experiência docente no processo de investigação sobre a minha prática docente nas aulas de inglês em um contexto permeado pelas tecnologias digitais.

Vale esclarecer que esta tese envolve o processo de descrever, informar, observar na minha prática as questões teórico-metodológicas e de reconstruir o entendimento ao compreender minha experiência como objeto de estudo. Conforme Zeichner (2008)

destaca que a concepção de professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön (1983) denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino pode começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber construído unicamente da experiência de outras pessoas pode ser considerado insuficiente para que ele entenda sua própria prática docente.

Com esse advento das redes sociais no século XXI, compartilhar tornou-se um verbo que descreve uma ação rotineira e aparece constantemente nas conversas em que um sempre solicita que o outro compartilhe com ele uma foto, uma notícia, uma dica, um vídeo. Por isso, como uma entusiasta contemporânea desse momento, compartilhar minha experiência é o meu desejo com esta tese. Assim, este é um convite de se estabelecer um diálogo com qualquer pessoa que esteja interessada em conhecer a narrativa de minha experiência como professora de inglês e que esteja disposto a compor seus próprios sentidos dessa minha história que vai sendo descrita ao longo dos capítulos que se seguem.

Na introdução desta tese, apresento cinco histórias em que registro as minhas inquietações iniciais em relação à minha prática pedagógica durante o desenvolvimento de um trabalho de línguas com meus alunos do primeiro e segundo anos de cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma escola pública no interior de Minas Gerais, no primeiro semestre de 2011. Essas histórias reconstruídas de memória<sup>1</sup> não compõem os textos de campo que serão analisados no capítulo 3 desta tese, mas estão relacionadas aqui para a contextualização das minhas indagações iniciais de pesquisa. Escolhi apresentar minhas narrativas em uma formatação de fonte distinta com o intuito de destacá-las ao longo deste texto.

### Usando o Twitter nas aulas de inglês

‘Minhas primeiras semanas de trabalho nessa escola e estou impressionada com toda essa infraestrutura novinha. Muito bom trabalhar com os alunos tendo os laboratórios de informática com internet à vontade’- contava eu as vantagens para meus amigos e

---

<sup>1</sup> Tradução do termo *memory reconstruction* que na pesquisa narrativa se refere à composição de narrativas a partir da retomada de lembranças e memórias de experiências passadas.

familiares quando me perguntavam sobre o novo trabalho em uma escola pública federal. Na sala dos professores, o comentário sobre os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio eram os mais empolgantes e unânime a sensação de que as experiências pedagógicas poderiam ser bem sucedidas. Eu me contagiou e quis elaborar aulas usando as tecnologias digitais. Que vontade de colocar em prática as sugestões que tanto discutimos durante o curso de Letras e nas palestras de eventos acadêmicos. 'Eba, vou trazer muitas novidades para minhas aulas. Quero ter aulas mais dinâmicas e colaborativas com meus alunos'.

Comecei a procurar ferramentas online que propiciassem os trabalhos colaborativos. Fiquei até de madrugada, pesquisando, copiando, adaptando e criando em uma ansiedade louca para ver a aula acontecendo. Na manhã seguinte, enquanto eu dirigia eu ia comentando a minha nova proposta com minha colega de trabalho que era professora de espanhol das mesmas turmas do primeiro ano. 'O que você acha? Ficou legal né?' Ela só repetiu a minha última frase. Mais uma mania minha, faço a pergunta e dou a resposta.

Cheguei na sala de aula, apresentei a proposta para os alunos. 'Pessoal, vamos desenvolver um trabalho com o uso do Twitter.' 'Teacher, a gente pode usar Twitter na escola?' 'Por que estão surpresos? Gente, vai ser uma forma legal de vocês aprenderem inglês com seus próprios colegas de sala, com outras pessoas e, até mesmo, com celebridades'. 'Professora, todo mundo vai ter que ter uma conta no Twitter então? Eu não quero, além de ser tudo em inglês eu ouvi dizer que as pessoas usam isso só pra fazer fofoca ou falar bobagem.' Surpreendi-me com a resistência de alguns, mas os convenci a dar uma chance. 'Vamos fazer essa sequência de atividades como o trabalho do trimestre valendo pontos, ok?' 'Pode ser em duplas?' - perguntou um aluno. 'Sim, vamos trabalhar em duplas. Vamos subir para o laboratório'. (Narrativa, autora, 2011)

Em minha mente estava tudo muito claro, o Twitter como rede social é um espaço para compartilhar e eu poderia mostrar para meus alunos como tirar proveito desse recurso para praticarem a língua inglesa colaborando entre si e interagindo com outras pessoas, até mesmo usuários proficientes em inglês. Sobre essas vantagens eu havia lido na *Wikipedia*<sup>2</sup> que atestava que seria possível ter um trabalho colaborativo com meus alunos pelo uso do *microblog*. Durante a discussão com a turma, destacamos que a geração de nativos digitais estaria crescendo com ferramentas digitais colaborativas, tais como: *Wikipedia*, *Twitter*, *Facebook*, *Flipboard* e *Pinterest*, de modo a construir a confiança entre os usuários e a abertura de suas comunidades online. Pronto! Tudo preparado para iniciarmos as atividades.

*Chegamos ao laboratório. Agora, todos deveriam criar uma conta no Twitter. Escrevi no quadro o passo a passo em inglês. Acompanhem pelo projetor a minha tela do computador para encontrar os links cada qual em seu computador. ‘Teacher, não tem a versão em português disso não?’ ‘Twitter é só pra fofoca, pra que a gente tá mexendo com isso?’ ‘Eu nem gosto de Twitter, vou me cadastrar só pra fazer esse trabalho e depois vou deletar a conta’. ‘Pessoal, aqueles que já usam o Twitter, ajudem seus colegas a se cadastrarem’.* Nossa, essa primeira parte levou mais da metade da aula, mais tempo do que eu imaginava. Alguns alunos não conseguiram porque não receberam o link de confirmação, algum problema no e-mail deles, e me disseram que tentariam novamente depois da aula.

Na semana seguinte, iniciamos a nossa aula no laboratório de informática. Retomei as orientações da aula anterior e projetei na tela para toda a turma a página do Twitter de Justin Bieber.

---

<sup>2</sup> Texto sobre Twitter disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Twitter>

**FIGURA 1 - Perfil de Justin Bieber no Twitter**

The screenshot shows Justin Bieber's Twitter profile. At the top, it displays his name, a blue verified checkmark, and his handle @justinbieber. Below this, his statistics are shown: TWEETS 30.6K, FOLLOWING 255K, FOLLOWERS 75.4M, LIKES 2,837, and LISTS 3. The main feed shows three tweets from him:

- Justin Bieber (@justinbieber) · Jan 29  
It wasn't juSt me. We all did. And everyone would do the same thing.  
A woman was hit off her bike by a car... then Justin Bieber came to the rescue nydn.us/1NEbgHs
- Justin Bieber (@justinbieber) · Jan 29  
Me too  
Rob Galley (@RobAutumnRuin)  
Never thought I'd get into a twitter argument defending Justin Bieber..  
Well then..
- Justin Bieber (@justinbieber) · Jan 29  
Me too  
Lily Pebbles (@lilypebbles)  
I'm a full on Justin Bieber fan. How did this happen? I used to despise him. 2015 got me. I have 'Love Yourself' on repeat. I know every word.

**Fonte:** Imagem gerada a partir do perfil disponível em <https://twitter.com/justinbieber?lang=pt>

'Ok, ok. Quem ainda não conseguiu o cadastro faça a próxima atividade em duplas com colegas que têm acesso ao Twitter. Olhando a página do Twitter de Justin Bieber, observem as postagens em inglês e me digam o que vocês identificam como características: que tipo de linguagem é usada? Qual é o assunto? Vocês sabem o que é um microblog?' – assim iniciei a segunda aula sobre o trabalho.

Obtive algumas respostas e entreguei uma cópia impressa do texto em inglês de uma página que escolhi do site da BBC, *How Twitter makes it real<sup>3</sup>*. 'Vamos rever algumas estratégias de leitura que temos estudado. Quais são mesmo? Scanning, skimming e cognatos'. 'Vamos ler o texto e discutir sobre a origem dessa rede social. Antes, alguém aqui sabe como o Twitter surgiu? O que esse nome significa em inglês?' Encerramos a aula após a leitura, não conseguimos aprofundar a discussão. O professor do horário seguinte chegou à porta. Eu ainda não tinha me acostumado sem o tradicional som da

<sup>3</sup> Texto online disponível em <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/7287536.stm>

sirene para anunciar as trocas de horário que sempre estava presente nas outras escolas.

Comecei a terceira aula, já no laboratório de informática, provocando uma discussão a partir das seguintes perguntas: ‘Vocês já viram que algumas pessoas postam fotos sensuais em redes sociais?’ ‘Eu já, tem meninas que fazem biquinho e poses’, comentou um dos alunos. ‘Só as meninas, e os meninos que tiram foto sem camisa em frente ao espelho’, revidou uma aluna.

Falamos sobre netiqueta, *Sexting*<sup>4</sup> e o crescente uso do Twitter no Brasil. ‘Pessoal, agora em duplas, vocês vão criar um perfil em inglês com um nome criativo e original para compartilharem na rede pensamentos e frases. Vocês já viram perfis assim?’ ‘Tem um muito legal que eu sigo, Seu Madruga. Tem postagens de frases que ele fala no seriado e que matam a gente de rir’ - compartilhou um dos alunos com a turma. ‘Bom exemplo, vejam se vocês encontram esse perfil que o colega mencionou aí. Vocês vão fazer algo parecido só que em inglês’.

Escrevi em português, no quadro, a sequência do que eles tinham de fazer. Criar um perfil, escolher um nome criativo, imagem para identificá-lo e elaborar as postagens que iriam fazer. Cada aluno deveria seguir os perfis criados pelos colegas e postar comentários em inglês. Muitos alunos usaram muito ferramentas online de tradução como o Google Tradutor e pediam a minha ajuda para saber se estava certo o que estavam escrevendo. (Narrativa, autora, 2011)

Depois de uma sequência de quatro aulas de inglês trabalhando com essa atividade, muitos alunos me contaram que continuaram usando o *Twitter* como uma rede social para se comunicarem entre eles, comentarem sobre a escola e sua vida pessoal. Mas, me disseram que postavam tudo em português mesmo. Ao término do trimestre, durante o encerramento das atividades, perguntei se alguém havia continuado a usar o *Twitter*

---

<sup>4</sup> Sexting consiste em enviar conteúdos sexuais provocatórios como imagens, mensagens ou clips de vídeo, através do telefone ou da internet. Definição disponível em:  
[http://www.jn.pt/paginainicial/nacional/interior.aspx?content\\_id=2417117](http://www.jn.pt/paginainicial/nacional/interior.aspx?content_id=2417117)

para aprender mais da língua inglesa. A maioria dos alunos reclamou que não entendiam as abreviações em inglês que eram usadas nas postagens do *Twitter*. Tentei retomar algumas das abreviações que haviam identificado e expliquei escrevendo no quadro um glossário. Frustrada, não continuei o projeto de uso do *Twitter* no trimestre seguinte.

Passo agora para outra história que envolveu esses mesmos alunos da narrativa anterior em um momento de decisão sobre os instrumentos de avaliação que iríamos usar em um dos trimestres.

### Uma professora “colaborativa”

Naquela manhã fria de abril de 2011, iniciei a aula de inglês relatando aos alunos que eles iriam me ajudar a decidir quais instrumentos de avaliação deveríamos usar ao longo do trimestre que se iniciava. Expliquei que a decisão seria democrática e que faríamos votação. No quadro branco, escrevi uma lista de oito atividades avaliativas, os temas e as possíveis datas. Após explicar o que eu tinha pensado sobre cada uma, os alunos votaram a partir da lista cinco atividades que a turma iria fazer. O que a maioria decidiu coube a todos desenvolverem. ‘Teacher, eu votei só em duas, não quero fazer as outras. Posso fazer só duas?’ Como soberana, ratifiquei a sentença: ‘Todos devem fazer o que a maioria decidiu’. (Narrativa, autora, 2011)

Naquela situação eu pensava que estava sendo democrática por permitir que os alunos escolhessem como queriam ser avaliados, contudo deveriam escolher a partir da minha lista e nem foi questionada a possibilidade de eles mesmos sugerirem a distribuição de pontos para cada atividade. Como era estabelecido esse diálogo dos alunos comigo?

A terceira história que se segue descreve a experiência que tivemos com esse mesmo grupo de alunos durante a realização de um projeto de extensão, que envolvia o conteúdo das nossas aulas de inglês e português – eu era a professora das duas disciplinas nessa mesma turma- e de outras disciplinas. Portanto, seria um projeto interdisciplinar.

### Trabalho em equipe: ao lado ou à frente de todos?

'Bom dia, pessoal. Início de trimestre, todo mundo com as energias revigoradas. A minha proposta de atividades avaliativas envolve o trabalho de equipe para o desenvolvimento de projetos'. 'Projeto dá trabalho, professora.' Enquanto eu escrevia a data no quadro e organizava minhas coisas sobre a mesa, eu ouvia a agitação do anúncio pelo burburinho dos comentários. Ressaltei que a minha preocupação seria observar o processo de construção do conhecimento durante o trabalho dos grupos e que todos os alunos deveriam identificar suas afinidades tomando parte no grupo de trabalho que mais lhe interessasse. Com um sorriso, destaquei que deveríamos trabalhar felizes, pois, para que os projetos fossem bem sucedidos, deveríamos fazer o que gostávamos. Cada grupo de trabalho deveria procurar um professor das áreas técnicas específicas para atuar como coorientador das atividades. Deixei claro que eu não faria esse contato com nenhum docente e que ficava como responsabilidade de cada grupo apresentar a proposta do projeto.

'Toda semana, os representantes dos grupos de trabalho se reúnem comigo, que tenho o papel de coordenadora dos projetos gerais e orientadora dos grupos.' - expliquei. 'Compartilhamos informações sobre o andamento dos grupos de trabalho, tentamos buscar alternativas para as dificuldades que se apresentam e aprendemos o que significa trabalhar em equipe.' Assim, os representantes foram eleitos pelos integrantes de cada grupo de trabalho e exercem a função de comunicação entre a orientadora e os outros grupos de trabalho. Eles são os articuladores e apresentam um perfil pró-ativo.

Em uma dessas reuniões, após um mês de trabalho, estávamos ajustando as ações propostas por cada grupo quando perguntei o que os outros integrantes do grupo da divulgação haviam sugerido. Naquela manhã, alguns alunos do grupo haviam reclamado que não sabiam do que estava acontecendo no projeto porque o representante não passava nenhuma informação para eles. Matt, o representante

do referido grupo, endireitou-se na cadeira e com um risinho constrangido disse que eles não tinham sugerido nada. Então, eu quis saber quando havia acontecido a última reunião que ele fez com o grupo. Ele disse que não tinha feito reunião nenhuma e que tinha conversado apenas com dois colegas do grupo de oito integrantes. Ainda, afirmou que o design do cartaz, a criação e moderação do blog e do Twitter estavam sendo feitos por ele mesmo porque ele já tinha a ‘manha’ e que os outros não fariam bem feito. Identifiquei tal atitude como inapropriada para a proposta de trabalho que tínhamos estabelecido, eu exigi que fosse repensado tal comportamento e que o quanto antes ele se reunisse com o grupo para informá-los do que já havia sido realizado trocando ideias sobre as ações. Após a minha fala, Matt desabafou que isso era muito difícil para ele. Os outros representantes de outros grupos apoiaram a declaração e listaram as dificuldades de horário para se reunirem, a falta de compromisso de um ou outro integrante, etc. A minha réplica foi lembrá-los do que apresentei no primeiro dia em que estávamos planejando as atividades dos projetos. O que me interessa observar é como o processo está acontecendo e acrescentei que eu nunca considerei o conteúdo técnico ou as limitações de cada aluno como obstáculos a serem superados. Eu já havia previsto que o trabalho em equipe seria a maior dificuldade de todos, pois cada um já apresentava um perfil de estudo cada vez mais individualizado e começava a se intensificar o grau de competitividade entre os alunos na sala de aula. Todos concordaram com minha fala, nos despedimos e saíram. Algumas semanas depois, Matt e o seu grupo vieram até mim para comunicar a decisão de trocarem o representante e que o Matt continuaria atuando no grupo, mas não com a posição de liderança.

Algum tempo depois, durante uma conversa com um dos diretores, fiquei enfurecida ao perceber que algo que deveria ter sido apresentado por um colega do projeto não havia sido feito. O diretor

*disse que reconhecia a relevância dos projetos que eu estava à frente e que se comprometia em auxiliar no que fosse possível. Nessa fala, ficou clara que a falha do meu colega era diretamente culpa minha, pois eu quem estava à frente. Concluí tal interpretação automaticamente. Expus os nomes dos outros docentes e servidores envolvidos nos projetos e reforcei o trabalho em equipe. (Narrativa, autora, 2012)*

Ao recontar essa história, me lembro de que naquele momento da reunião com o diretor, me reconheci nessa mesma frustração do Matt: desejo de fazer tudo sozinha porque ninguém faria melhor do que eu. O assunto ficou em minha mente por horas após o término da reunião com o diretor. Busquei uma colega para dialogar sobre a conversa com o diretor, e ela calmamente por meio de perguntas e considerações me fez perceber que, como o Matt, eu sempre estava à frente da equipe e não ao lado. De certa forma, eu sempre estava observando, controlando as ações delegadas aos outros da equipe e verificando se estavam sendo cumpridas dentro dos prazos que havíamos estabelecido. A seguir, descrevo como começo a refletir sobre meu papel de professora-pesquisadora.

### Professora ou pesquisadora?

*Que mistura de ansiedade e nervosismo. ‘Pessoal, esse é a primeira vez que vou participar do SEPELLA<sup>5</sup>, como devo elaborar o meu resumo expandido? Quais informações têm de ter esse texto completo para enviar para o professor debatedor?’*

*Eu, cheia de perguntas e os membros do GPNEP<sup>6</sup> tão companheiro em todos os sentidos, os recém-chegados ao grupo estavam com as mesmas dúvidas enquanto os mais antigos nos ajudavam com a experiência que já tinham.*

---

<sup>5</sup> O SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada, já em sua décima edição, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, foi instituído pelo Colegiado de Cursos do Programa em 06 de julho de 2006, pela resolução 001/2006. Este seminário é realizado ao final de cada ano letivo por meio de sessões de debates, palestras e minicursos. As sessões do SEPELLA são Organizadas por Linhas de Pesquisa e de acordo com o estágio em que se encontra o projeto de pesquisa do pós-graduando: inicial, qualificado ou concluído.

<sup>6</sup> GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores é liderado pela profa. Drª. Dilma Maria de Mello e registrado no diretório dos grupos de pesquisa no Brasil do CNPq. O GPNEP é um grupo de pesquisa sobre Pesquisa Narrativa e Formação de Professores que conta com a participação da Professora Jean Clandinin, da Universidade de Alberta - Canadá, especialista e uma das precursoras dos estudos sobre formação de professores na perspectiva da Pesquisa Narrativa.

Nas semanas seguintes, cada um foi lendo o seu texto. Notei que os comentários de melhoria de um trabalho ou outro sempre me ajudavam porque as dúvidas eram parecidas. Eu estava muito ansiosa porque eu não estava segura do meu objetivo de pesquisa ainda. Senti-me insegura e ansiosa para definir o que eu queria estudar. Minha certeza é que eu queria partir de minha experiência com meus alunos. Ao apresentar os meus objetivos que escrevi no projeto de pesquisa a minha orientadora destacou que no meu texto estava a Gyzely professora e me questionou onde estava a pesquisadora. Meus colegas me chamaram a atenção para notar que meus objetivos propostos pareciam mais com objetivos de ensino e não de pesquisa. ‘Como que eu devo fazer então?’ - eu pensava. Eu queria uma receita, seguir um manual para elaborar meu texto. ‘Qual é a minha proposta de pesquisa?’ - essa pergunta me acompanhou durante meu dia e noite. Como eu me preocupo e me sinto desafiada a mostrar que eu consigo fazer algo nesse tipo de situação. Decidi seguir as recomendações, comecei a escrever minhas narrativas, a reler as anteriores... ‘Como ninguém está entendendo o que eu quero pesquisar? Para mim, está claro, eu quero estudar e aprender mais sobre as atividades online que eu tenho feito com meus alunos nas aulas de inglês. Esse trabalho com as tecnologias digitais tem sido enriquecedor porque é diferente para mim e para eles, eu acho. Isso, eu não sei se de fato como meus alunos estão percebendo essas atividades, acho que encontrei a minha pergunta de pesquisa’.

Corri para o computador para digitar minha ideia antes que ela fugisse. Já era tarde da noite. Não resisti em trocar uma palavra por meio de mensagem com a minha orientadora quando a vi online no chat do e-mail. Ela me disse que poderíamos ver essa mudança no próximo encontro. Redigi o texto do meu resumo expandido e compartilhei por e-mail com o grupo. No encontro presencial, eu o apresentei. E li com toda entonação de quem acha que fez uma grande descoberta: ‘Meus objetivos são: conhecer quais tipos de

atividades online meus alunos estão envolvidos para relacionar tais experiências à possibilidade de que o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira (inglês) faça sentido para os alunos e para mim, como professora; e analisar como as tecnologias digitais podem ser usadas por meus alunos e por mim, como professora, na seleção e elaboração de material de ensino e aprendizagem de línguas'. Eu esperava o veredito de que agora estava certo, bom, adequado, mas após a discussão a minha orientadora sugeriu para levarmos dessa forma para o debatedor e aguardarmos os comentários e questionamentos dele.

Naquela manhã quando saí eufórica de casa, pensei que iria arrasar na minha nova proposta. Apresentei-a, mas eu não fiquei satisfeita. Parece que eu ainda não "peguei o jeito da coisa". Nos dias seguintes, travei, "me deu um branco" e não consegui nem terminar de redigir meu trabalho completo para enviar em tempo hábil para o professor debatedor. Mandei só o resumo expandido mesmo. Pensei que, ao caprichar nos slides, poderia aproveitar meu tempo de fala para apresentar minha proposta. 'Grave a minha apresentação e os comentários do professor, por favor. Quero poder revê-los depois'- pedi ao meu colega. Minha excitação e ansiedade estavam a mil, eu tinha certeza que seria difícil me concentrar nos comentários e eu não queria perder nada que pudesse contribuir para meu trabalho.

Fui a última a apresentar. Preparei os slides com imagens das atividades no ambiente online q fiz com meus alunos. Eu queria mostrar que era verdade a rica experiência que eu estava vivendo numa escola pública. Falei, contei, mostrei e extrapolei meu tempo limite de exposição. 'Ah, sou a última mesmo, vou falar só mais um pouquinho'- pensei comigo mesma. 'Eu sei que meu tempo acabou mas eu quero mostrar só esses últimos slides' e lá se iam mais dez minutos. Quando eu dei oportunidade para o professor debatedor falar, eu percebi que para ele não tinha ficado claro meus objetivos. Voltei nos slides e expliquei-os novamente. O professor tentava me

explicar a sua impressão e eu o interrompia com mais comentários meus. Até, que ele com um jeitinho pediu para eu deixá-lo falar porque era a sua vez. Deixei-o falar e tentei ouvir suas considerações.

Dois dias depois, tive minha reunião de orientação individual e fui questionada sobre o que havia sido apresentado por mim. Segundo minha orientadora, o que eu havia feito foi apenas apresentar as atividades que fazia com meus alunos, não houve a apresentação do meu projeto de pesquisa. Essa conversa me provocou e intensificou ainda mais a minha inquietação. ‘Como me tornar uma professora-pesquisadora?’ Eu tenho os meus próprios problemas em sala de aula, na minha prática com meus alunos e quero entendê-los para melhorar meu trabalho com meus alunos. Não quero lamentar as dificuldades que a escola pública enfrenta e que podem minguar o meu trabalho como professora. Eu quero ver o meu espaço e as minhas relações com meus alunos, exatamente onde estão os problemas. ‘Mas como é difícil achar que eu estou falhando como professora. Sempre me dedico para ser a professora nota 10. Odeio errar ou ser julgada como errada’. A última frase saiu em voz alta enquanto eu caminhava de volta para o apartamento depois da reunião. Mania de falar sozinha, principalmente em momentos em que estou me sentindo pressionada. E a minha pressão era o desejo de me tornar pesquisadora. ‘Não, não é só pelo título de doutora. Por isso, quero pesquisar algo da minha realidade, do meu contexto.’ Essa era a minha resposta para quem me perguntava porque eu ingressei em um processo de doutoramento. (Narrativa, autora, 2012)

Essa história descreve o confronto que me vi envolvida naquele momento de definição do projeto de pesquisa desta tese. Ao recontar essa experiência percebo como estava latente em mim o desejo de pesquisar o que, a meu ver, era sucesso e estava dando certo: o uso das tecnologias digitais com meus alunos nas aulas de inglês. Foi a partir desse confronto que passei a me sentir totalmente fora da minha zona de conforto. Comecei a refletir sobre o que era fazer pesquisa, como estava sendo a minha postura

como professora e como professora-pesquisadora qual seria o meu papel no estudo de minha experiência docente.

A última história dessa seção é o recontar de uma experiência com outro grupo de alunos do ensino médio na mesma instituição de ensino. Nesta narrativa, eu queria descrever uma atividade em que tive o objetivo de criar a oportunidade de trabalho colaborativo com os alunos nas aulas de inglês.

### *Games online nas aulas de inglês*

*Eu era uma das discentes mais empolgadas com as aulas de uma disciplina da pós-graduação sobre o uso de ferramentas digitais no ensino de línguas. Naquela semana havíamos conhecido o uso de games online e lido sobre os benefícios apontados pelo teórico Paul Gee<sup>7</sup>. O assunto era novo para mim e pensei que seria muito bom usar aquela possibilidade em minhas aulas. Em casa, elaborei uma proposta de trabalho para meus alunos do primeiro ano do ensino médio. Já estávamos usando o moodle para interagirmos além dos 50 minutos que tínhamos durante a semana em sala de aula. Na aula seguinte cheguei à sala de aula já fazendo um levantamento sobre o tema que eu queria apresentar para eles: ‘Pessoal, quem aqui aprendeu alguma expressão ou vocabulário novo a partir de jogos online e vídeo games?’ A maioria levantou a mão e começaram a me compartilhar suas experiências e comentários sobre os jogos online. ‘Bem, conheço um ou dois desses que vocês falaram’. ‘Que isso, teacher, você tem de jogar mais. Eu te empresto uma cópia que eu tenho’. (Narrativa, autora, 2013)*

Ao reler essa narrativa, hoje, percebo que ainda assumindo uma postura de nada colaborativa, eu escolhi o jogo que a turma deveria usar para desenvolver nossa atividade. Como está descrito na história, havia alunos que já usavam videogames e aprendiam vocabulário em inglês por meio desses jogos. Eu poderia ter criado um espaço para que os próprios alunos me apresentassem suas descobertas, para que compartilhassem entre si e comigo suas sugestões sobre aprender inglês por meio de videogames. O que havia de

---

<sup>7</sup> GEE, James Paul. Video Games, Learning, and “Content”. In: Miller, Christopher Thomas (org.). Purpose and Potential in Education. Nova York: Springer, 2008 .

colaboração naquele momento então? Naquela época, penso que minha confusão em achar que por estar utilizando um ambiente *online*, um material diferente do livro didático e por querer ouvir os comentários dos alunos poderiam ser indícios para uma proposta colaborativa de trabalho. Isso não garantia a colaboração dos alunos comigo e nem sequer entre eles.

Ao recontar essas cinco histórias, surgiram indagações sobre quais possibilidades de colaboração estavam sendo propiciadas na minha prática. Percebi que sempre houve em mim uma urgente necessidade de me afirmar como uma professora melhor. Mas, eu queria ser melhor para quem, para mim mesma ou para meus alunos? O que significa ser melhor? Melhor do que o quê? Que referência de melhor eu estava me baseando nessa busca profissional? Tentar ser uma professora colaborativa era tentar ser melhor? Se eu não era melhor eu era pior professora?

Como Dewey (1938, 2011) eu comprehendo que educação é vida e que as histórias que compõem minha vida são aquelas que eu vivencio durante as minhas experiências. Entendo que por meio das histórias de minhas experiências eu poderia entender as minhas concepções como professora e, assim, conduzi a investigação desta tese. Por isso, inicio esta tese refletindo sobre histórias de experiências que tenho vivido como professora-pesquisadora-participante.

Ao reler a história da experiência com o *Twitter* nas aulas de inglês, anos depois, a minha frustração é maior porque eu consigo ver que não eram apenas os alunos que se envolviam com a atividade somente dentro do proposto, percebo que como professora eu fui superficial, tomei as decisões por conta própria sem a participação dos alunos e me questiono por que me descrevia como engajada em atividades colaborativas. O que eu entendia por engajamento como professora? O que se entende por atividades colaborativas em sala de aula? O que me levou a tentar ser colaborativa em sala de aula com meus alunos foi a vontade de fugir do ensino tradicional da gramática, porém lá estavam os alunos escrevendo as frases em português e traduzindo-as para o inglês com a minha ajuda ou com o *Google tradutor*. Capacitei-me no uso da rede social para elaborar uma sequência de atividades, mas como teria sido essa experiência se fosse um trabalho colaborativo? Se eu tivesse compartilhado com os meus alunos as minhas dúvidas, esperando que aqueles que já usavam a ferramenta me ajudassem naquele trabalho de planejamento da atividade?

Nesse sentido, entendo que o meu despertar para identificar e compreender essa minha atitude contraditória ocorreu durante o contar de minhas histórias por meio de narrativas compartilhadas com meus pares no grupo de pesquisa narrativa e educação de professores (GPNEP). Esse fato vai ao encontro do pensamento de Clandinin e Connelly (1998) “*começamos a pensar e escrever sobre vidas e educação em termos de cultivar, despertar e transformação, baseando nas questões: Como recontaremos nossas histórias com uma compreensão diferente? Como reviveremos nossas histórias com mudança de práticas em nossas vidas?*”<sup>8</sup> Dessa maneira, entendo o uso de narrativas por professores como uma possibilidade de prepará-los para o crescimento, o despertar e as transformações, apresentando como indagações o modo como é possível recontar nossas histórias como novos *insights* e como nossas histórias podem ser revividas com práticas transformadas.

Durante algum tempo, considerei-me uma professora que prezava a colaboração dos alunos no planejamento das aulas, entretanto eu elaborava sozinha e apresentava propostas que consistiam em eles decidirem se queriam fazer a tarefa A ou B, do modo A ou B dentro das possibilidades que eu mesma havia estabelecido, planejado e me preparado. Porque essas escolhas eram feitas por meio de votação, eu pensava que estava sendo democrática e dando uma abertura para elaborarmos juntos nossas aulas.

Tomando essa contextualização em que o estudo se iniciou, ressalto o objetivo desta minha pesquisa de doutorado que consistiu em analisar narrativamente como acontece o meu processo de mudança da minha prática docente para tentar viver uma experiência de trabalho colaborativo com meus alunos. Especificamente, investiguei como a minha concepção de trabalho colaborativo reflete em minha prática na experiência de ensino de inglês. Tendo em vista os meus objetivos de pesquisa, as questões que nortearam o este estudo foram:

- a) Qual concepção de trabalho colaborativo é construída por mim como professora-pesquisadora?
- b) Quais as implicações da minha concepção de colaboração na minha prática docente para a participação dos alunos?

---

<sup>8</sup> Tradução minha de: “We began thinking and writing about lives and education in terms of cultivations, awakenings and transformations, and phrased in these terms our questions become ‘How will we retell our stories with new insights?’ and ‘How will we relive them with changed practices in our lives?’”. (CLANDININ ; CONNELLY, 1998, p.250)

Como referencial teórico para tratar das concepções de colaboração no ensino-aprendizagem de inglês encontrei subsídio para discussão em Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990), Panitz (1996), Friesen (1997), Wenger (1998, 2009) Dillenbourg (1999), Magalhães (2002), Magalhães e Celani (2000), Liberalli (2002) e Mello (2012). Sobre as concepções de comunidade de prática baseio-me em Wenger (1998, 2006, 2009). Como fundamentação teórico-metodológica desta tese a Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 1998, 2000, 2011), que se caracteriza por ser um processo de investigação que considera o espaço tridimensional: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Clandinin e Connelly (2010, p. 85) esclarecem que os estudos narrativos “*têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares*”. Outra característica da pesquisa narrativa que consideramos nesta tese é o seu caráter colaborativo em que participante e pesquisador interagem desde a produção dos textos de campo à composição de sentidos, de modo que há a preocupação em produzir juntos e respeitar os sentidos produzidos por todos envolvidos na pesquisa. Nessa perspectiva, Clandinin e Huber (2010) afirmam que alguns pesquisadores narrativos se veem juntamente com seus participantes em uma composição conjunta de cada aspecto da pesquisa e de suas vidas. Segundo Connelly e Clandinin (2011, p.75), as histórias vividas e contadas podem trazer contribuições para a educação não só de nós mesmos, mas também dos outros, pois “a contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área”. Dessa forma, esta tese é uma percepção de pesquisa distinta de como uma professora pode construir o conhecimento para ter uma prática colaborativa em sala de aula.

O contexto de minha pesquisa é uma escola pública federal de uma cidade de Minas Gerais, em que eu leciono a disciplina de Inglês Instrumental em um curso de graduação. São usados como instrumentos de pesquisa: relatos de experiência, narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa, notas de campo, bem como planos de aula elaborados por mim e o material didático produzido pelos estudantes durante as aulas. Devido ao enfoque desta pesquisa, torno-me a participante direta nessa investigação como professora-pesquisadora-participante. Por ser professora ministrante da disciplina de

Inglês Instrumental, trabalho com 15 participantes indiretos, os quais são alunos regularmente matriculados no 3º período do curso superior de Tecnologia em Logística. Há três participantes diretos, além de mim mesma como professora-pesquisadora-participante, que são meus interlocutores colaborativos na produção dos textos de campo e na negociação de sentidos dos textos de campo. O envolvimento dos participantes diretos aconteceu ao demonstrarem interesse em participar desta pesquisa, durante a produção dos textos de campos, percebi que os três participantes diretos apresentavam experiências de aprendizagem com diferentes perfis. Interagindo comigo durante nossas aulas, meus participantes diretos me auxiliaram na produção dos textos de campo.

Da produção dos textos de campo à composição de sentidos, esta tese fundamenta-se nos pressupostos teóricos propostos por Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), uma vez que a composição de sentidos assume a interpretação como o resultado da interação entre os textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais na colaboração com os participantes da pesquisa. Nesse sentido, as autoras sugerem que a escrita na composição e articulação de sentido no processo da pesquisa qualitativa possibilita compor sentido dos textos de campo e apresentá-los de forma significativa, considerando produtivo compor os sentidos que os dados conduzem o pesquisador a compreender, uma vez que a concepção de realidade é relacional, criamos nossa própria realidade em relação às pessoas ou situações.

Tendo em vista a proposta desta tese, apresento a seguir uma relação de estudos acadêmicos de pesquisadores da área da Linguística Aplicada. Considero importante relacionar as descobertas desses estudiosos nesta tese refletindo sobre as fronteiras entre suas pesquisas e a minha no que tange às concepções e experiências para a construção de conhecimento no trabalho colaborativo nas aulas de línguas.

### **Considerando outros estudos de Linguística Aplicada sobre colaboração**

Nessa seção, apresento um breve levantamento de pesquisas acadêmicas brasileiras sobre temáticas relacionadas à colaboração no ensino de línguas que ora se aproximam ora se distanciam de minha tese. Meu o intuito foi conhecer e elencar o que tem sido estudado sobre as práticas colaborativas no ensino de línguas, sobre a formação de professores de línguas e sobre a mudança na prática pedagógica do professor de línguas.

Para tanto, faço referência aos trabalhos de dissertações e teses de Pinheiro (2011), Rego (2010), De Grande (2010), Vianna (2009), Santos (2010), Mateus (2005), Estefogo (2001), Ferreira (2014), Iachak (2014) por serem recentes sobre tais temáticas na área da Linguística Aplicada (LA).

Sobre práticas colaborativas no ensino de línguas no contexto das tecnologias digitais, Pinheiro (2011) estudou a temática de práticas colaborativas desenvolvendo uma pesquisa com uma professora de língua portuguesa e um grupo de 19 alunos durante a produção de um jornal *online* por meio do uso de tecnologias digitais como a conversa instantânea e o correio eletrônico. O pesquisador utilizou a pesquisa-ação como a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa e teve como objetivo mostrar que as práticas colaborativas de escrita se constituem como processos de aprendizagem, que são sempre mediados por artefatos sociais, históricos e culturais diversos. A partir dos resultados, Pinheiro (2011) defende sua tese de que é possível afirmar que muitas ferramentas digitais são propiciadas pela internet e podem ser usadas de modo a possibilitar que alunos e professores se engajem em práticas colaborativas de escrita efetiva na sala de aula. Dessa pesquisa publicada há cinco anos, penso que sua contribuição foi consolidar os estudos sobre os recursos didáticos que podem propiciar a colaboração. Nesse sentido, a minha tese se aproxima de seus resultados, porém analisei narrativamente como ocorre o trabalho do professor que busca ser colaborativo com seus alunos em sala de aula. Enquanto Pinheiro (2011) aponta o que é possível, nesta minha tese propus analisar a experiência de vivenciar a possibilidade do trabalho colaborativo problematizando o uso das ferramentas digitais, que por si só não garantem a colaboração.

Sobre o uso de ferramentas digitais nas aulas de línguas, o estudo de Rego (2010) trata da incorporação de tecnologias digitais em aulas de línguas, especificamente da língua espanhola, e destaca as possibilidades e dificuldades encontradas na produção de um texto publicitário. Partindo do pressuposto de que o uso das tecnologias digitais é necessário para a atualização do ensino de língua estrangeira de acordo com as demandas do contexto atual em que se inserem os estudantes universitários, a pesquisa traz uma reflexão sobre o descompasso que há entre as metodologias de ensino de língua estrangeira e as necessidades comunicativas da atualidade. Ademais, o estudo indica que a tarefa de produção de texto em espanhol proposta favoreceu a aprendizagem da língua espanhola, o desenvolvimento da reflexão social crítica e permitiu levantar questões

sobre a competência dos alunos testados em relação à leitura e produção de textos multimodais. Neste estudo de Rego, apesar de apresentar os resultados bem sucedidos do uso das tecnologias digitais, sua pesquisa não teve o enfoque em discutir questões relacionadas à colaboração.

Ainda sobre o uso de ferramentas digitais nas aulas de línguas, o resultado da pesquisa de Brandão (2011) se aproxima da mesma problematização apresentada na minha tese. Brandão assegura que não é a Internet, nem o tandem<sup>9</sup> por si só que fariam com que as pessoas aprendam e ensinem línguas. Segundo a pesquisadora, não se trata apenas de inserir os alunos em projetos colaborativos, é preciso convidá-los para refletir sobre o processo de aprendizagem, no qual estão inseridos. Trabalhando com a metodologia da pesquisa narrativa, Brandão (2011) apresenta uma pesquisa sobre o processo de busca por parceiros de tandem, abordando conceitos relacionados à aprendizagem de língua mediada por computador, às concepções de aprendizagem colaborativa, e a estudos sobre aprendizagem em contexto de tandem. Ela parte da composição de sentidos por meio da análise dos textos de campo gerados no contexto que envolveu, os textos introdutórios postados nos perfis de sites de intercâmbio linguístico, as mensagens de convite enviadas pelas alunas-participantes a membros de sites de intercâmbio linguístico, interações entre essas alunas e os membros nos próprios sites e no MSN Messenger, além de narrativas escritas por elas e pela pesquisadora. Com isso, a pesquisa revela que as tentativas feitas pelas alunas-participantes não se constituíram como convites colaborativos. Tais resultados de Brandão (2011) corroboram a reflexão apresentada na minha tese, a postura do professor e dos alunos está diretamente relacionada e é fundamental para garantir a colaboração. No capítulo 3 desta tese, apresento detalhadamente os textos de campo referentes a esse tema.

Retomando uma das tensões que surgiram nas narrativas iniciais nesta seção, penso ser importante observar estudos que como minha pesquisa envolvem a temática de colaboração no processo de formação como professora e pesquisadora. Por isso, busquei por estudos da área de Linguística Aplicada relacionados à formação continuada do professor de línguas e o trabalho colaborativo. Encontramos trabalhos como o da

---

<sup>9</sup> Segundo Telles; Vassallo (2008) Tandem consiste em um trabalho em pares, recíproco, autônomo e colaborativo; é realizado em sessões regulares bilíngües por falantes competentes de duas línguas diferentes que querem aprender cada um a língua do outro. As sessões de tandem são divididas em duas partes, dedicadas cada uma somente a uma língua. Nelas, os parceiros revezam-se nos papéis de aprendiz e de falante competente, dependendo da língua de competência de cada um. Cada parte da sessão geralmente dura pelo menos uma hora e pode chegar a duas ou mais.

pesquisadora De Grande (2010) que investiga a construção de identidades profissionais de professores em uma experiência de formação continuada. Seu estudo qualitativo-interpretativista analisou dados gerados em um curso do programa paulista Teia do Saber, o qual foi desenvolvido a partir da parceria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, no período de junho a novembro de 2006. Baseando-se na concepção de que o processo de formação profissional é identitário, a pesquisa busca entender como vão se construindo as identificações de professores com práticas, conceitos, teorias na relação e no embate entre os co-enunciadores. Em suas considerações finais, a pesquisadora relata que para se constituírem identitariamente os professores ora dialogam com vozes de outros cursos de formação, ora retomam o formador se alinham à perspectiva do curso observado.

Vianna (2009), por sua vez, apresenta considerações sobre a colaboração em sala de aula e relata algumas possibilidades na formação continuada de professores a partir da análise de dados coletados durante a investigação do curso-piloto Letramento realizado na modalidade semipresencial pelo Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (CEFIEL) no ano de 2005. Ao refletir sobre os processos de formação de professores, a pesquisa aponta que o fator determinante para as diversas especificidades encontradas nas interações e produções colaborativas do curso não estão diretamente relacionadas ao fato da maior parte do curso ter sido desenvolvida na modalidade a distância. Considerando os resultados obtidos, a pesquisadora ressalta que o que determina se essas tecnologias digitais serão utilizadas em favor de uma aula menos centralizada no professor e colaborativa depende exclusivamente da metodologia adotada pelos professores.

Ainda, sobre a temática da formação de professores de línguas, Santos (2010) apresenta a sua tese que destaca a necessidade de se construírem currículos interculturais de formação de educadores capazes de trabalhar com a diferença de modo produtivo e respeitoso. Sua pesquisa qualitativo/interpretativista aborda as representações construídas acerca da negritude e da indianidade dada à relevância desses grupos étnicos localmente a partir da análise de dados gerados durante atividades escritas e interações em sala de aula ocorridas ao longo de oito encontros com professores e gestores de um município do sudoeste do Paraná, que foram realizados em um curso de formação docente promovido pelo CEFIEL - Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Tratando do processo de formação do professor, especificamente do docente de língua portuguesa, Iachak (2014) apresenta seu estudo baseado nos pressupostos interacionistas de linguagem de Bakhtin e do seu círculo, investigando por que, em serviço, existem professores que lidam com a teoria como algo distante de sua prática pedagógica. A partir do contexto de pesquisa, que envolveu alunos do 3º ano do curso de Letras-Português-Única da Universidade Estadual de Maringá, assumindo a perspectiva metodológica qualitativa foram analisados os dados coletados nas aulas de uma disciplina da grade curricular. Dos resultados alcançados, o estudo destaca que a dissociação de teoria e prática feita pelos professores em exercício é o reflexo da crença que se perpetua nos discursos dos acadêmicos: segundo os professores em formação, algumas disciplinas que compõem os currículos jamais serão utilizadas na prática pedagógica.

Problematizando a questão da transformação da prática docente, Mateus (2005) apresenta um levantamento de estudos e assegura que, no Brasil, o fio da reflexão como instrumento de emancipação docente e de articulação teoria- prática na formação de professores perpassa as pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Ademais, ela discute o distanciamento entre universidade escola, tendo em vista que há dois extremos: de um lado, formadores envolvidos no domínio dos sistemas abstratos e em sua aplicabilidade nos contextos de prática; e do outro, professores envolvidos na esfera da prática cultural da sala de aula.

Dessa forma, Mateus (2005) justifica a sua proposta, baseando-se nos pressupostos teórico filosófico-metodológicos da pesquisa sócio-histórico-cultural, de que há a possibilidade de transformações na Organização da atividade de ensino-aprendizagem de professores de modo a potencializar os processos de ressignificação das práticas culturais da universidade e da escola de transformação das relações dos professores com o contexto ao seu redor e de suas relações com outras pessoas. Assim, o seu estudo baseia-se na teoria da atividade sócio-histórico-cultural e no método expansivo- colaborativo para analisar seu dados coletados no contexto de pesquisa que envolveu 14 transcrições, selecionadas num total de 52 grupos de estudo dos quais participaram três professoras colaboradoras lotadas na rede pública de ensino básico, uma professora formadora-pesquisadora e quatro professoras novatas, alunas dos últimos anos do curso de Letras Anglo da UEL.

Outrossim, a pesquisa de Estefogo (2001), sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, apresenta uma discussão sobre como as práticas em sala de aula revelam-se por meio do discurso e como ações da reflexão crítica podem propiciar oportunidades que conduzem à reflexão sobre a prática, visando à reconstrução. Por meio da pesquisa etnográfica e colaborativa, o estudo envolveu observação de aulas e sessões reflexivas com o pesquisador e os três professores participantes de uma escola de ensino de inglês na cidade de São Paulo em dezembro de 2000.

Nos estudos de De Grande (2010), Vianna (2009), Santos (2010), Iachak (2014), Mateus (2005), Estefogo (2001) podemos perceber que a temática da colaboração no processo de formação do professor de línguas é discutida seja na perspectiva de uma pesquisa qualitativa colaborativa seja para promover o trabalho colaborativo entre os professores inseridos em um curso de formação. Já na minha tese meu enfoque foi entender o processo de trabalho colaborativo a partir da minha relação com meus alunos durante a minha experiência docente nas nossas aulas de inglês.

Já a concepção de colaboração sob o ponto de vista teórico-metodológico da pesquisa narrativa, Ferreira (2014) desenvolve uma investigação sobre a sua atuação no *facebook* na vivência de língua estrangeira com seus alunos. Fundamentando sua pesquisa em estudos que abordam as redes sociais no ensino e aprendizagem e aprendizagem colaborativa, os resultados sugerem que a mudança de prática do professor que tem todo o controle em sala de aula não é necessariamente feita a partir da mudança do ambiente presencial para o ambiente *online*. A pesquisadora ressalta que algumas características da rede social podem favorecer a comunicação entre os falantes e permitem ao aluno assumir um papel ativo no grupo.

Por meio dos estudos mencionados, aprendi que nos últimos 13 anos as temáticas relacionadas à colaboração têm sido problematizadas em diferentes contextos de pesquisa e seus resultados apontam diversas possibilidades, especialmente com o advento das tecnologias digitais e, também, dificuldades relacionadas à questão de concepções de metodologia de ensino e aprendizagem. Por isso, considero relevante o contínuo desenvolvimento de pesquisas que investiguem a relação da mudança na prática do professor de línguas durante a sua formação na vivência de práticas colaborativas no ensino de línguas. Nesse sentido, esta tese pode contribuir para a literatura acadêmica da área da Linguística Aplicada com o diferencial em relação aos estudos citados por

investigar como uma professora-pesquisadora-participante pode construir o conhecimento para ter uma prática colaborativa em sala de aula.

Vale ressaltar que, apesar deste estudo ter pontos temáticos comuns aos estudos citados, esta tese apresentou uma proposta distinta de pesquisa, cujo enfoque é contar e recontar minhas próprias histórias de experiência e dos meus alunos, em sintonia com a concepção de Clandinin e Connelly (1998, 2000, 2011). Segundo os autores, a meta do pesquisador narrativo é engajar no recontar das histórias que podem conduzir para diferentes narrativas vividas em espaços de conhecimento profissional em escolas e universidades.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, a fundamentação teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, a qual foi o embasamento para o desenvolvimento desta pesquisa por ser considerada o caminho adequado que me possibilita narrar, descrever, analisar e compor sentido das experiências. A relevância de esclarecer nesse capítulo os pressupostos teóricos da metodologia que utilizo deve-se a distinção deste estudo com outros existentes que também usam as narrativas como instrumentos de pesquisa. Aqui, a proposta não foi analisar por meio de narrativas, mas analisar narrativamente a experiência que foi o meu objeto de estudo. Ademais, segundo Clandinin e Connelly (1998) a pesquisa narrativa e as histórias contadas têm um lugar central no trabalho colaborativo porque estão diretamente relacionadas à vida e educação, uma vez que permitem relacionar as vidas dos professores e alunos com o conceito de educação. Os estudiosos ressaltam que na pesquisa narrativa a educação é o empreendimento principal e não simplesmente o ato de contar as histórias. Para Clandinin e Connelly (1998, 2000, 2011), a concepção de educação está entrelaçada com o viver e com a possibilidade de recontar as nossas histórias de vida. Quando professores refletem sobre suas próprias vidas e sobre as vidas dos alunos com quem interagem, há a possibilidade de crescimento e de mudança. Portanto, a pesquisa narrativa concebe um sentido diferente de valor para o contar de histórias<sup>10</sup>, narrativas e biografia nos estudos sobre educação e na prática da educação. O repensar surge de nossas próprias investigações, de nosso próprio ato de reestoriar as nossas vidas educacionais.

Na sequência, apresento no capítulo 2 um levantamento teórico prévio que relaciona alguns estudos que se aproximam do tema proposto nesta pesquisa: trabalho colaborativo nas aulas de inglês. Dentre eles estão Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce

---

<sup>10</sup> Tradução para o termo *storytelling* conforme versão de Clandinin; Connelly (2011).

(1990), Panitz (1996), Friesen (1997), Dillenbourg (1999), que discorrem sobre as concepções de colaboração ao longo dos anos; Wenger (1998, 2006, 2009) refere-se à comunidade de prática e de aprendizagem; Magalhães (2002), Magalhães e Celani (2000), Liberalli (2002) apresentam a concepção de colaboração na pesquisa qualitativa; e Mello (2012), que analisa a história de uma professora ao enfrentar o caminho da mudança, apresentando um estudo de cunho narrativo sobre algumas possibilidades de transformação no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Partindo desse aparato teórico, relato a minha experiência na busca do trabalho colaborativo com meus alunos, discorrendo sobre alguns conceitos de colaboração e reflito sobre a relação entre colaboração e cooperação, e sobre o papel da liderança na perspectiva colaborativa.

No capítulo 3, estão relacionados os textos de campo que descrevem a minha experiência docente com meus alunos durante as aulas de Inglês Instrumental. Nesse momento da tese, em que reconto minha experiência, apresento a composição de sentido das histórias pela qual identifiquei as tensões que são as temáticas apresentadas no último capítulo.

Por fim, no capítulo 4 apresento a minha composição de sentido das tensões identificadas a partir das histórias: o meu binarismo, a minha confusão entre as concepções de colaboração, cooperação, integração e interação; e a constante tentativa de “salvar a minha face”.

Nas considerações finais, retomo as minhas questões de pesquisa para sistematizar os resultados desta tese e reconheço as limitações desta pesquisa, sinalizando para futuros desdobramentos de estudo sobre a temática do trabalho colaborativo nas aulas de inglês.

A seguir, utilizando a metáfora de mergulhar, apresento a pesquisa narrativa como fundamentação teórica-metodológica, explicando a concepção de narrativa desta tese, o por quê de trazer esse embasamento teórico-metodológico para investigar a minha experiência como objeto de estudo, bem como os detalhes relacionados aos procedimentos e instrumentos de pesquisa.

# CAPÍTULO 1

## MERGULHANDO NA PESQUISA NARRATIVA

Antes de iniciar o doutorado, eu conhecia a pesquisa narrativa somente pela palavra escrita ou dita nos corredores que sempre era associada ao trabalho desenvolvido pela professora Dilma Mello (2005)<sup>11</sup>. Em meados de fevereiro de 2010, após uma troca de e-mails e de termos agendado um encontro, reuni-me com o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP). Em uma sala pequena ao redor de uma mesa oval, os integrantes do grupo se acomodaram, nos apresentamos e destacando o meu interesse revelei que gostaria de conhecer a metodologia de trabalho deles para eu desenvolver a minha pesquisa do doutorado na área de formação de professores. Naquele momento, a única ideia fixa que eu tinha era de que eu queria pesquisar sobre a minha realidade para melhorá-la. Escrevi minha primeira história e, ao compartilhá-la com o grupo, várias tensões foram identificadas: eu tentava e imaginava ser uma professora que desenvolvia atividades colaborativas, mas a experiência relatada por mim mesma na minha narrativa não retratava isso. A discussão foi levantada pelo meu grupo de estudo, e a minha inquietação sobre como ser uma professora colaborativa na experiência do ensino de línguas foi identificada como uma tensão e minhas indagações da pesquisa, puzzle<sup>12</sup>.

A pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao “puzzle”, indagações da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa, (...). A tensão criada, para aqueles que estão se movendo da barreira do formalismo para a pesquisa narrativa, é expressa, em trabalhos de alunos de graduação, como uma tensão entre o estudante e o orientador, e também é manifestada por diferentes pareceres dados por diferentes membros de bancas: Vá à biblioteca. Que experiências você teve com isto? Leia Gadamer. Vá para uma escola. Esta tensão em relação ao lugar da teoria existe não só no início da pesquisa, mas ao longo dela. (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 74)

---

<sup>11</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professora efetiva Associado II da Universidade Federal de Uberlândia, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-UFG e líder do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores). (fonte: [Currículo Lattes](#)).

<sup>12</sup> Baseando-se em estudos sobre a Pesquisa Narrativa e discussões do grupo, os membros do GPNEP-, decidiram utilizar a tradução “indagações de pesquisa” para o termo “research puzzle” utilizado por Connelly e Clandinin (2000, 2011).

Naquelas cinco histórias iniciais relatadas na seção de introdução desta tese, eu pensava que estava desenvolvendo um trabalho colaborativo com meus alunos, mas na verdade não havia espaço para a participação deles nas tomadas de decisão. Percebo, hoje, que durante a minha formação como professora estive sempre envolvida no pensar formalista. Atualmente estou experienciando tensões por estar na fronteira entre a pesquisa narrativa e a pesquisa de acordo com a narrativa dominante. Do meu atual lugar vejo que as pesquisas acadêmicas na área de Linguística Aplicada que desenvolvi durante minha graduação foram predominantemente uma tentativa de reprodução de ideias, pensamentos e sugestões. Durante minhas leituras de Connelly e Clandinin (1999, 2000, 2011) entendi que investigar a minha experiência por meio dos pressupostos da pesquisa narrativa seria a ser coerente, uma vez que parte da concepção de que a identidade é formada a partir das histórias que vivemos e contamos.

Na primeira parte deste capítulo, apresento minhas reflexões sobre o que é pesquisa narrativa, como a perspectiva teórico-metodológica para o desenvolvimento desta tese. Na segunda parte, trato dos procedimentos e instrumentos de pesquisa usados, do contexto, dos participantes envolvidos, dos critérios e de como é feita a composição de sentidos dos textos de campo desta pesquisa.

## **O que é a pesquisa narrativa?**

Considero válido entender a concepção de narrativa que tomamos como perspectiva teórico-metodológica desta tese. A problematização da concepção de narrativa é apontada por Squire, Andrews e Tamboukou (2008) que nos lembram que o termo narrativa apresenta diferentes definições em distintos campos de estudo e que os debates sobre essas concepções variam de ano para ano. Para tanto, discorro a seguir sobre alguns estudiosos, tais como Squires, Andrews e Tambokou (2008), Trahar (2009), Connelly; Clandinin (2000, 2011) e Huber; Clandinin (2010).

Ao problematizar Squire, Andrews e Tamboukou (2008) que ressaltam que tanto na cultura popular quanto na pesquisa social, a narrativa é diversa na maneira que é entendida. O termo narrativa tem sido usado descritivamente no discurso popular, bem como nas disciplinas acadêmicas das humanidades, para indicar uma linha de progressão temática e causal em uma forma cultural, como em um filme ou um livro. Dessa forma,

parece-me que no senso comum, a narrativa pode ser tanto entendida como uma história boa, excitante, persuasiva, perspicaz, mas também pode ser criticada como muito complexa, muito simples, muito longa, muito convencional, uma vez que o termo ‘narrativa’ é frequentemente usado no discurso popular no sentido de uma compreensão particularmente intensa e momentânea. Para exemplificar essas características Squire, Andrews e Tamboukou (2008) explicam que os políticos sugerem que estão fazendo bem o trabalho porque prestam atenção nas narrativas cotidianas da população, ou porque têm sua própria narrativa do que estão fazendo para juntá-la àquelas; jornalistas clamam um bom entendimento dos fatos por descrever uma narrativa para seu público. As pesquisadoras sublinham que algumas vezes as narrativas que se tornam públicas são tratadas com suspeita, como ofuscadoras da realidade pelos ouvintes. Assim, na cultura popular, narrativa pode sugerir uma compreensão ou ocultação de importantes padrões biográficos ou estruturas sociais. Já na pesquisa social, a narrativa se refere à diversidade de tópicos de estudo, métodos de investigação e composição de sentidos, e orientações teóricas.

Partindo das reflexões de Squires, Andrews e Tambokou (2008), a estudiosa Sheila Trahar (2009) considera que a pesquisa narrativa baseia-se firmemente na concepção de que, como seres humanos, nós alcançamos a compreensão e damos sentido a nossas vidas por meio da narrativa. Embora a concepção de pesquisa narrativa desta tese não esteja em concordância com a linha teórica da fenomenologia em que Trahar (2009) se inscreve nessa concepção, considero ser válido esse diálogo, para esclarecer em que pontos essas perspectivas científicas são totalmente distintas entre si.

Ao retomar Josselson (2006), Trahar (2009) explica que, fundada na hermenêutica interpretativa da fenomenologia, a pesquisa narrativa é uma forma de pesquisa qualitativa que consiste em reunir narrativas (escritas, orais, visuais) com o enfoque nos sentidos que as pessoas atribuem para as próprias experiências, buscando prover entendimento (que seja apropriado) à complexidade das vidas humanas. Problematizando a diversidade de significados para o termo ‘narrativa’, Trahar (2009) traz a seguinte citação de Riessman e Speedy (2007) em seu artigo:

o termo narrativa carrega muitos significados e é usado em uma variedade de formas por diferentes disciplinas, frequentemente como sinônimo de história (...) a narrativa acadêmica presta uma atenção analítica para como os fatos são reunidos daquela maneira. Para quem essa história foi construída, como ela foi criada e com o qual propósito?

Quais os discursos culturais que ela se vale ou ignora? Que objetivo essa história alcança? (RIESSMAN ; SPEEDY, 2007, p. 428-429 apud TRAHAR, 2009, p. 01)<sup>13</sup>

Nesse mesmo sentido da problematização da diversidade de concepções do termo narrativa no campo da pesquisa, Clandinin e Huber (2010) destacam o fato de que a pesquisa narrativa na área das ciências humanas é um desenvolvimento do século XX; a área de estudo tem traços realistas, pós-modernos e construcionistas. Por conseguinte, percebemos que estudiosos e pesquisadores narrativos tem diferentes opiniões sobre a origem e a definição precisa da pesquisa narrativa. Baseando-se nisso, Mello (2005) explica que há várias perspectivas de pesquisa narrativa e que o uso da palavra ‘narrativa’ é que leva a uma tentativa de homogeneização.

Retomando a citação acima de Riessman e Speedy (2007), também, entendemos aqui que narrativa pode ser entendida como sinônimo de história. Contudo, diferentemente da perspectiva de Riessman e Speedy (2007) a perspectiva de pesquisa narrativa desta tese não se envolve na análise de discursos culturais e nem trabalha com fatos durante o processo de composição de sentidos dos textos de campo. Nossa enfoque de pesquisa não é investigar para quem a narrativa foi construída ou identificar traços de uma classe cultural presentes nas histórias dos participantes da pesquisa. Nesta tese, busco entender narrativamente por que um indivíduo construiu a sua história daquela maneira a partir da interação entre pesquisador e participantes na composição de sentidos das experiências.

Haja vista a argumentação de Connelly e Clandinin (1990, 2000, 2011) de que pesquisa narrativa tem sido significantemente aplicada nos estudos de experiência educacional apesar de ter uma longa história intelectual tanto dentro quanto fora da área da Educação. Connelly e Clandinin lembram que uma teoria na pesquisa educacional assegura que os professores são mecanismos carregadores de história que, individual ou socialmente, conduzem as vidas historiadas<sup>14</sup>. Em concordância, Mello (2005, 2012) ressalta que os seres humanos são organismos contadores de história.

O estudo da narrativa é um estudo das maneiras que os humanos têm experiências no mundo. Os estudiosos afirmam que esse conceito geral é apurado em uma visão de que a educação e a pesquisa educacional são construções e reconstruções das histórias pessoais e sociais; estudantes, professores e pesquisadores são os contadores de história e os

<sup>13</sup> Tradução minha da citação de Riessman ; Speedy ( 2007, p. 428-429), apud Trahar (2009, p.01)

<sup>14</sup> Tradução apresentada pelo GPNEP na versão em português de Connelly e Clandinin (2011)

personagens de suas próprias histórias e das dos outros. (CONNELLY E CLANDININ 1990, p. 2).

Nesse mesmo sentido, Clandinin e Huber (2010, p. 02-03) concordam que as pessoas moldam suas vidas diárias pelas histórias e como elas interpretam o seu próprio passado a partir dessas histórias. Para as autoras a história é um portal pelo qual qualquer pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência de mundo é interpretada e se faz particularmente significante. Assim sendo, a fundamentação teórico-metodológica desta tese baseia-se nessa percepção apresentada por Connelly e Clandinin (2006) de que a pesquisa narrativa é entendida como o estudo da experiência como história, tornando-se uma maneira de pensar sobre a experiência. Por isso, usar a metodologia da pesquisa narrativa é adotar uma visão particular da experiência como um fenômeno em estudo e, também, como um método. Considera-se o método narrativo como o fenômeno, uma vez que a “*experiência educacional deveria ser estudada narrativamente, uma vez que experiência acontece narrativamente e que a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa*” (CONNELLY E CLANDININ, 2011, p. 4).

Connelly e Clandinin (2011, p.32) explicam que a narrativa é tanto fenômeno quanto método, esclarecendo que a narrativa nomeia a qualidade estruturada da experiência a ser estudada, e designa os padrões de investigação para o estudo narrativo.

Para preservar essa distinção nós usamos a estratégia razoavelmente bem estabelecida de chamar de fenômeno "história" e de investigação "narrativa". Portanto, eles dizem que as pessoas por natureza conduzem vidas historiadas e contam histórias dessas vidas, enquanto pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coleta e contam histórias deles, e escrevem narrativas da experiência. As justificativas para a narrativa ter um lugar importante nas outras disciplinas, podem ser relacionadas ao fato da narrativa focalizar a experiência humana, por ser uma estrutura fundamental da experiência humana, ou por ter uma qualidade holística. (CONNELLY E CLANDININ, 1990, p. 2)

Baseando-se nessa perspectiva é que busco investigar a experiência como objeto de estudo, levando em conta as partes e suas inter-relações que envolveram essa experiência. Tal percepção holística de pesquisa, conforme explicam Connelly e Clandinin (1990), permite que a narrativa seja apropriada para muitos campos das ciências sociais porque é uma maneira de caracterizar o fenômeno da experiência humana e o seu estudo.

A saber, há estudiosos que representam a popularidade e diversidade da pesquisa narrativa na pesquisa social ocidental da década de 1980 até 2007, estabelecendo fronteiras entre suas linhas de pesquisa. Por exemplo, Andrews (2007); Emerson and

Frosh (2004); McAdams (2006); Mishler (1999); Squire (2007); Tamboukou (2003) são algumas referências aos recentes textos de base empírica que focalizam estudos específicos. Já, Andrews et al., (2004); Bamberg and Andrews (2004); Brockmeier and Carbaugh (2001); Chamberlayne et al., (2000); Clandinin (2006); Patterson (2002); Rosenwald and Ochberg (1992) representam a produção de coleções de ensaios narrativos.

Dessa forma, há metodologias narrativas no campo de pesquisa das ciências sociais, as quais tem intensificado diálogos sobre nossas histórias, que Clandinin e Rosiek (2006) traçaram um mapa do cenário da pesquisa narrativa para esclarecer a função dessas metodologias nas nossas vidas e o lugar delas na composição de eventos. Esses autores destacam que é necessária maior precisão filosófica para ‘narrativa’ e pesquisa narrativa, para uma classificação de esquemas que respeitem a diversidade das histórias vividas e contadas, bem como uma análise das fronteiras com outras tradições de pesquisa.

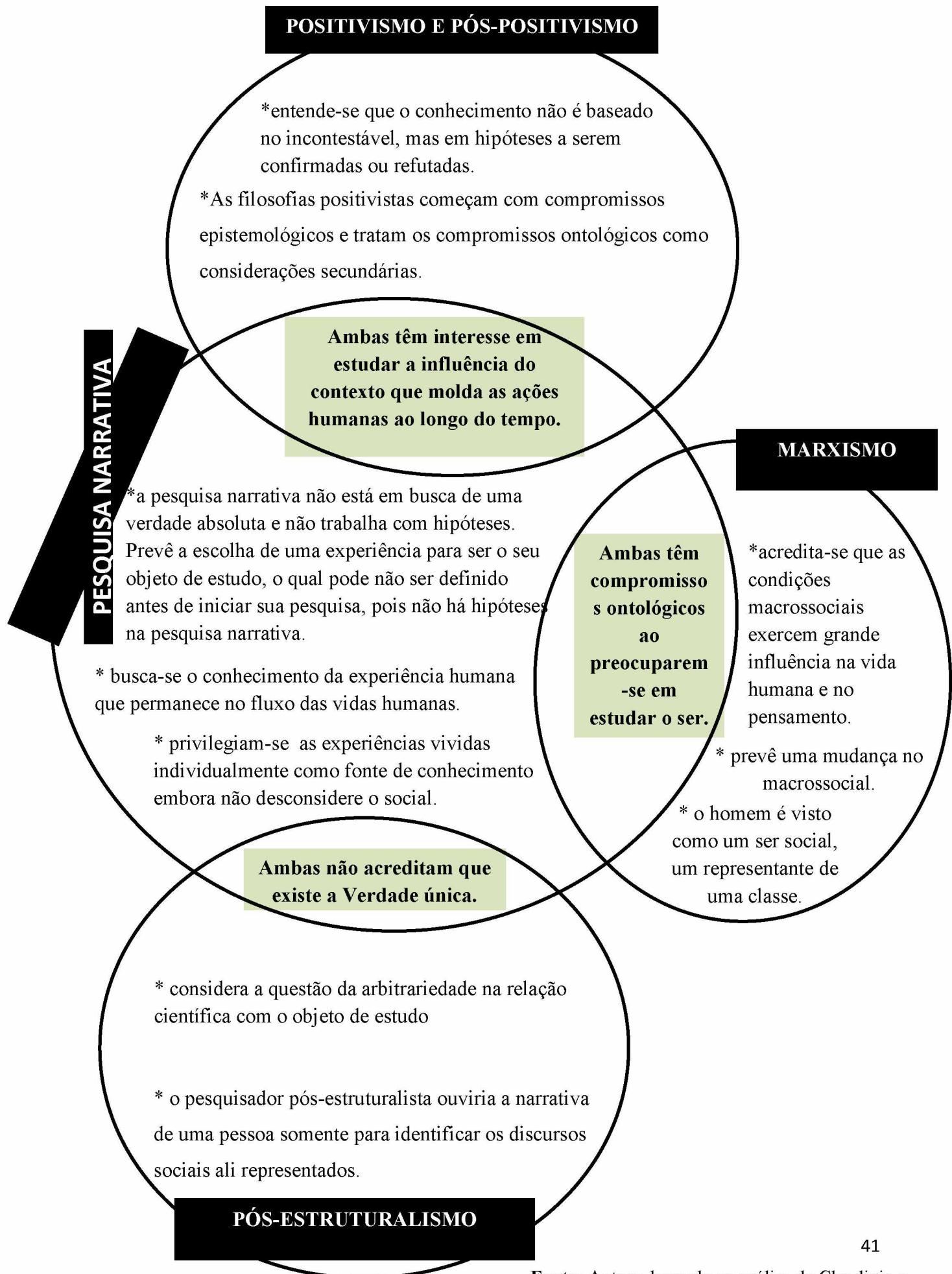
A meu ver a pesquisa narrativa tem pontos de convergência com correntes filosóficas e, também, se caracteriza pelos pontos de divergência em relação às mesmas. Dessa forma, é relevante nesta seção entendermos quais são os pontos de aproximação e de divergência entre os pesquisadores narrativos e aqueles das correntes teórico-filosóficas do Positivismo, do Pós-positivismo, do Marxismo, da Teoria Crítica, e do Pós-estruturalismo.

Apresento a seguir um infográfico sobre as fronteiras entre as correntes filosóficas e a pesquisa narrativa que organizei, juntamente com os membros do GPNEP, a partir de uma tabela produzida colaborativamente durante o primeiro semestre de 2013 quando o grupo de pesquisa GPNEP<sup>15</sup> se reuniu para leitura e discussão do texto de Clandinin e Rosiek (2006).

---

<sup>15</sup> Baseando-se na referência *Mapping a Landscape of Narrative Inquiry* de Clandinin e Rosiek (2006) e construímos colaborativamente uma tabela que está disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1AsPSR1YRL17zmVXdt48ozjjEGwfpvq4r04Hm3KLCAU4/edit>

**FIGURA 2** - Infográfico sobre as fronteiras entre as correntes filosóficas e a pesquisa narrativa.



Baseando-se nas aproximações e diferenças entre a pesquisa narrativa e as fronteiras com as correntes filosóficas, ressalto a relevância de se entender esse cenário em que a pesquisa narrativa está inserida para se esclarecer que como um tipo de pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa tem uma base teórico-metodológica consolidada que garante o rigor metodológico ainda que a subjetividade seja sua principal característica. Squires, Andrews e Tambokou (2008) relatam as contradições históricas que envolvem os contextos de onde os pesquisadores narrativos surgiram. Conforme Andrews et al. (2004) e Rustin (2000) os antecedentes da pesquisa social narrativa contemporânea são delimitados em dois movimentos acadêmicos paralelos: o primeiro caracteriza a ascensão pós-guerra das abordagens humanistas na filosofia e sociologia ocidental; e o segundo, o estruturalismo russo, o pós-estruturalismo francês, pós-modernismo, psicanálise e o desconstrucionismo, cujas abordagens para a narrativa dentro do campo das humanidades causaram efeitos na pesquisa social nos países anglófonos no fim da década de 1970, assumindo que as subjetividades não unificadas estão envolvidas na produção e entendimento das narrativas e se preocupavam com as formações sociais que moldam a linguagem e a subjetividade.

Ainda sobre esse cenário de fronteiras em que a pesquisa narrativa se insere, vale destacar as considerações de Squires, Andrews e Tambokou (2008) que afirmam haver muitas aproximações entre as tradições humanistas e pós-estruturalistas na atual pesquisa narrativa de base deweyana. As autoras explicam que os pesquisadores são influenciados por ambas concepções históricas, como Mark Freeman (2004), e que de modo geral as tradições humanistas e pós-estruturalistas da pesquisa narrativa se aproximam por compartilhar a tendência de tratar as narrativas como modos de resistência para as estruturas existentes de poder, podendo envolver a coleta de histórias orais de comunidades de classes trabalhadoras. Apesar disso, segundo as estudiosas, as concepções teóricas sobre subjetividade, linguagem, o social e a própria narrativa permanecem perceptivelmente em contradição: a concepção humanista prevê o singular, o sujeito unificado e ao mesmo tempo como uma promoção de uma ideia de narrativa como sempre múltipla, socialmente construída e em construção, reinterpretada e reinterpretabel.

Tem sido instrutivo conhecer o histórico e as áreas de estudo em que diferentes tipos de pesquisa narrativa têm sido desenvolvidos, como Connally e Clandinin (2011, p. 33) destacam, “*na busca de entendimento sobre essas mudanças de pesquisa e transformação*

*de fenômenos, os quais ressoam e informam nossas próprias pesquisas narrativas”.*

Pessoalmente, consegui compreender que há diferentes concepções de pesquisa narrativa abordada em trabalhos acadêmicos de diversas áreas. Embora essa problemática conceitual da pesquisa narrativa não seja o objeto de estudo desta tese, a necessidade de dialogar com as teorias das perspectivas teórico-metodológicas de pesquisadores narrativos propiciou-me conhecer a amplitude da questão da fronteira entre os formalistas e a pesquisa narrativa.

Baseando-me nessa discussão e na experiência como objeto de estudo desta tese, esclareço que a perspectiva de pesquisa narrativa que me fundamento teórico-metodologicamente é a que deriva da visão deweyana da experiência (especificamente: situação, continuidade e interação) conforme Connelly e Clandinin (1990, 2000, 2011), que derivam da visão deweyana da experiência (especificamente: situação, continuidade e interação). Retomando a minha explicação na seção da introdução desta tese, na concepção de pesquisa narrativa é levado em consideração o espaço tridimensional de investigação narrativa e as “direções” para as quais esse arcabouço permite que essa investigação caminhe – introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo e situado em um lugar.

Antes de eu mergulhar nas leituras e discussões sobre o trabalho do pesquisador narrativo, molhei as pontas dos pés e em alguns momentos senti uma corrente de ar frio que me fazia estremecer sempre que chegavam a mim as críticas ferrenhas que desvalorizavam o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa por vê-la como uma metodologia que ressalta o subjetivismo e ignora as hipóteses científicas durante a pesquisa. Na pesquisa narrativa não se entende que um participante é um sujeito determinado pelo macrossocial, mas deve ser visto como indivíduo já que consideramos a sua particularidade na vivência de suas experiências a partir de seu microssocial. Ainda nessa fronteira entre a pesquisa formalista e a pesquisa narrativa, encontrei-me em um processo de desconstrução, a experiência vivida como pesquisadora que eu tinha tido, até então, passou a ser o meu contraponto na transição para me construir como uma pesquisadora narrativa. Observar e narrar a minha experiência pedagógica como pesquisadora foi um desafio maior do que eu esperava. Entendo que esse levantamento teórico em que estabeleço o diálogo entre estudiosos contribui para o aprofundamento do meu trabalho de investigação e como lentes de aumento me ajudaram a dar um zoom maior no microssocial em que estou inserida. Penso na relevância que esta pesquisa pode

ter por ter sido desenvolvida por meio do trabalho colaborativo com o meu participante de pesquisa, que como indivíduo também produz sentidos particulares sobre a experiência vivida comigo, como pesquisadora e professora.

Portanto, a concepção de pesquisa narrativa em que teórica e metodologicamente me apoie para fundamentar esta tese envolve a investigação dentro da narrativa de experiências, considerando os sentidos construídos por cada participante envolvido e o sentido negociado entre os participantes, incluindo eu mesma como professora-pesquisadora-participante. Por meio de narrativas que descrevo e componho sentido das experiências vividas por mim e meus participantes de pesquisa, as quais são consideradas o objeto de estudo ao longo da pesquisa.

Em seguida passo a apresentar os procedimentos da metodologia desta pesquisa narrativa. Primeiramente, pontuo de forma geral as características do trabalho dos pesquisadores narrativos segundo Connelly, Clandinin e Huber, e posteriormente trato dos instrumentos de pesquisa, do contexto, dos participantes, dos critérios e da composição de sentidos.

Sobre o procedimento teórico-metodológico da pesquisa narrativa proponho estabelecer um diálogo entre pesquisadores narrativos a fim de traçar um caminho coerente com a proposta teórico-metodológica desta tese. Como uma metodologia científica a pesquisa narrativa pressupõe um rigor metodológico que fundamenta o processo de investigação da experiência por meio da composição de sentidos da narrativa. Entretanto, Connelly e Clandinin (2000, 2011) como Schwab (1960) não há interesse em definir uma ciência nem mesmo uma metodologia, esses pesquisadores narrativos estão interessados em investigar espaços criados na pesquisa, explorando como as definições delimitam as investigações narrativas. Primeiramente, parece-me importante abordar as considerações apresentadas por Clandinin e Connelly (1998) acerca da mudança que o uso da pesquisa narrativa tem provocado nos ambientes escolares.

“Métodos narrativos de investigação e escrita de pesquisa tem ganhado legitimidade nos estudos educacionais. Narrativa é intensamente debatida nas páginas dos periódicos acadêmicos. Narrativa, metodologicamente, está se tornando familiar. Professores se sentem ouvidos, pesquisadores encontram-se fazendo algo humano, e nós sentimos que cada um se sente mais próximo e em uma sintonia maior um com o outro enquanto os pesquisadores coletam e contam as

histórias dos professores” (CLANDININ E CONNELLY, 1998, p. 245)<sup>16</sup>.

Uma característica distintiva da pesquisa narrativa como metodologia, apresentada por Clandinin e Huber (2010), é a estrutura conceitual baseando-se nas três dimensões dos lugares comuns: temporalidade, sociabilidade e lugar, que precisam ser simultaneamente explorados de modo a possibilitar o estudo da complexidade da composição relacional das experiências vividas pelas pessoas dentro e fora da pesquisa, bem como imaginar as futuras possibilidades dessas vidas. Para melhor compreensão da perspectiva teórico-metodológica adotada para esta tese, considero relevante explicar cada uma das três dimensões dos lugares comuns que posteriormente serão retomadas na composição de sentidos dos textos de campo no capítulo 3. As formas de composição de sentidos aqui desenvolvidas a partir da concepção de espaço tridimensional na pesquisa narrativa, isto é, investigando a experiência vivida nas três dimensões: temporalidade, socialidade e lugar.

Clandinin e Huber (2010, p.4) baseiam-se em Crites (1971) ao pontuar que importância da temporalidade na pesquisa narrativa vem das perspectivas filosóficas de experiência em que a qualidade formal da experiência através do tempo é (vista como) inherentemente narrativa. Nesse mesmo sentido, Carr (1986) afirma estarmos constantemente compondo e revisando nossas autobiografias enquanto vivemos. As autoras entendem que pesquisadores narrativos precisam se atentar para a temporalidade de suas próprias vidas e para a de seus participantes, bem como para a temporalidade de lugares, coisas e eventos. Clandinin e Connelly (2006) ressaltam que eventos sob estudo estão em transição temporal. Portanto, entendo a importância de se considerar que a minha experiência como professora- pesquisadora e a dos meus participantes de pesquisa estão contextualizadas em relação ao tempo, a temporalidade está conectada com as possibilidades de transformação e de aprendizagem. A dimensão de temporalidade da pesquisa narrativa fundamenta-se, também, na questão do *continuum* experencial mencionada por Dewey (1938, 2011) a qual é necessária para que aconteça a educação. Compreendo, então, a importância da concepção de espaço temporal: o modo como cada evento presente está relacionado com o que acontece depois, futuro, ao mesmo tempo em que o que aconteceu antes, passado, também está relacionado. Parece-me que há uma

---

<sup>16</sup> Tradução minha do excerto originalmente em inglês.

interação e ligação imediata entre o evento presente com o passado e as possibilidades no futuro.

Ao tratarem da dimensão de socialidade (pessoal e social) como um lugar comum da pesquisa narrativa, Clandinin e Huber (2010) explicam que o pesquisador narrativo não se afasta nem se substrai da relação com a pesquisa, pois ele tem de atender concomitantemente ambas as condições: pessoal e social. As autoras explicam que as condições pessoais referem-se aos sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposições morais tanto do pesquisador quanto dos participantes. Já as condições sociais referem-se ao meio, ao ambiente, as condições sob as quais as experiências das pessoas e os eventos desdobram-se. Clandinin e Huber (2010) entendem que essas condições sociais são compreendidas como narrativas culturais, sociais, institucionais e linguísticas, e chamam a atenção para a segunda dimensão da socialidade (pessoal e social), que direciona para a relação de investigação entre as vidas dos pesquisadores e participantes. Ao tratarem dessa mesma dimensão, Clandinin e Connelly (2000, 2011) esclarecem que as concepções de pessoal e social usados pelos pesquisadores narrativos fundamentam-se no critério deweyano de interação e destacam que nos estudos de pesquisa narrativa o pessoal e o social devem ser balanceados para a investigação. Os estudiosos, ainda, destacam que “questões sobre interação levaram às tensões relacionadas ao contexto, pessoas, ação e certeza” (CONNELLY E CLANDININ, 2011, p.66).

Percebo que ao considerar dimensão do pessoal e social nesta pesquisa a complexidade da minha relação com os participantes deve se desenvolver de forma colaborativa e que a interação de nossas vidas acontece em um contexto social. Essa característica da pesquisa narrativa me possibilita desenvolver um olhar atento como pesquisadora para investigar o microssocial em que se encontra o objeto de estudo, tornando-me sensível e crítica para investigar as tensões que envolvem o *puzzle*, as indagações de pesquisa, desta tese. Para que eu possa entender como acontece o meu processo de deslocamento da minha prática docente para tentar viver uma experiência de trabalho colaborativo com meus alunos, torna-se primordial considerar a relação indissociável que há entre a interação pessoal professora-alunos e o contexto social onde ela acontece. Ademais, a pesquisa narrativa pressupõe que os lugares específicos ou sequência de lugares também podem diferenciar qualquer investigação particular.

Connelly e Clandinin (2006) definem a terceira dimensão, lugar, como os limites especificamente concretos, físicos e topológicos de um lugar ou de uma sequência de lugares onde os eventos acontecem. Esta dimensão fundamenta-se na concepção deweyana de situação e experiência, a qual considera “*o professor não somente como um elaborador de currículo, mas como parte dele, além de tornar possível imaginar um lugar para o contexto*”. (CONNELLY E CLANDININ, 2011, p.61). É importante reconhecer que todos os eventos acontecem em um lugar. Para os pesquisadores narrativos, como Marmon Silko (1996), nossas identidades estão intrinadamente ligadas com nossas experiências em um lugar ou lugares particulares e com as histórias que nós contamos dessas experiências.

Fazer esse levantamento teórico sobre a característica do espaço tridimensional da pesquisa narrativa torna-se fundamental para entendermos como os textos de campo são produzidos e analisados. As histórias narradas por mim e pelos participantes trazem a experiência vivida compartilhada na perspectiva individual de cada um de nós. Quando cada um dos participantes narra sua percepção da experiência é possível identificar que podem ser distintas as perspectivas das dimensões de tempo, do pessoal e social e de lugar. Durante a composição de sentidos baseada na concepção tridimensional da narrativa é possível ter um olhar atento para entendermos a complexidade da experiência como o objeto de estudo.

Considero relevante apresentar uma visão geral de como os pesquisadores narrativos podem iniciar sua investigação para, posteriormente, explicar como as etapas deste estudo devem ser desenvolvidas.

Primeiramente, na pesquisa narrativa, o início da produção dos textos de campo pode ser a partir de duas formas de história: as histórias de vivência (*living*) e as histórias contadas (*telling*). O pesquisador narrativo pode começar a pesquisa solicitando que cada participante conte sua história, *as histórias contadas (telling)*, seja em momentos individuais ou em grupos. Tratando dessa orientação, Clandinin e Huber (2010, p. 5) explicam que em situações individuais, os participantes podem contar suas histórias ao responderem às perguntas de uma semi-estruturada entrevista, seja pelo engajamento em uma conversa ou diálogo, seja ao contar histórias por meio de fotografias ou itens de uma caixa de memória. Ademais, as autoras sublinham que em momentos de contação de histórias em grupo, dois ou mais participantes podem se encontrar com o pesquisador

para contar suas histórias de experiência quando viveram situações similares em suas vidas.

Outra forma usada pelos pesquisadores narrativos para iniciar a investigação é começar a criação dos textos de campo com as histórias de vivência (*living*) dos participantes embora as histórias contadas possam também acontecer, isto é, uma mesma pesquisa pode ser desenvolvida pelas histórias contadas e pelas histórias de vivência. Segundo Connelly e Clandinin (2011, p. 73) há uma tendência entre os pesquisadores narrativos a começar com a experiência assim como é expressa em histórias vividas e contadas. Entendemos como história contada, a narrativa sobre um evento passado em que o indivíduo faz uma recriação de memória sobre uma experiência que viveu. Já a história vivida (história de vivência) refere-se à história sobre uma experiência compartilhada entre indivíduos em um momento presente, de modo que cada indivíduo constrói a sua própria narrativa sobre o mesmo evento vivido. Para o desenvolvimento desta tese, utilizamos as histórias de vivência por ter como objeto de estudo a experiência que vivemos juntos como participantes da pesquisa durante as aulas de inglês instrumental e durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Com o intuito esclarecer a razão de desenvolver esta tese como uma pesquisa narrativa, eu exponho minhas justificativas a seguir.

### **Por que a pesquisa narrativa**

De acordo com as orientações de Clandinin e Huber (2010) o pesquisador narrativo apresenta justificativas nos âmbitos: prática, pessoal e social. Assim, a seguir estão as minhas justificativas para esta pesquisa.

A problematização inerente à minha investigação surgiu a partir de minha inquietação ao reconhecer a minha dificuldade no deslocamento da concepção teórica da atividade colaborativa para a minha prática pedagógica. A referida tensão foi observada por mim quando relatei minhas histórias iniciais relatadas na introdução desta tese para os colegas do GPNEP. Por meio das narrativas comecei a refletir sobre como acontece o meu processo de deslocamento da minha prática docente para tentar viver uma experiência de trabalho colaborativo com meus alunos.

A minha justificativa prática para o desenvolvimento desta pesquisa é que, como professora-pesquisadora-participante, ao investigar a minha própria experiência vivida e imaginar as possibilidades de como seria o trabalho colaborativo com meus alunos, eu poderia transformar a minha própria sala de aula. Essa transformação que pode beneficiar meus alunos acontece quando busco rever minhas ações e buscar compreender como seria possível transpor uma ideia a partir de um entendimento teórico para a minha prática com o intuito de ver como aquele entendimento funciona em outro momento, em outra realidade. Isso seria distinto do que se entende por transposição teórica em que se espera a reprodução de teorias pelo professor em sua sala de aula. Particularmente, interessei-me em investigar a minha própria experiência docente na tentativa de criar a oportunidade de desenvolver um contexto de ensino e aprendizagem na perspectiva de uma educação colaborativa para as aulas de inglês com meus alunos.

Como justificativa pessoal para o desenvolvimento desta pesquisa narrativa, quero ressaltar que a minha busca por me aperfeiçoar como professora não significa, hoje, que considero haver um *podium* a escalar ou uma medalha a receber. Porém, a necessidade desta pesquisa se justifica como a maneira pela qual eu poderia tornar-me conhecedora e confiante nas escolhas teórico-metodológicas no trabalho com meus alunos e capaz de usar meios que me permitissem desenvolver atividades que privilegiassem as possibilidades que nos cercam em nosso contexto.

Por fim, como a justificativa social desta tese, entendo que esta pesquisa pode contribuir para a literatura da área de linguística aplicada e o ensino de línguas no que tange a construção de conhecimento sobre abordagem de cunho colaborativo nas aulas de inglês. Ao expor as minhas angústias e dificuldades como professora-pesquisadora de uma escola pública, espero que outro professor-leitor deste estudo, que compartilhe de frustrações semelhantes, possa se reconhecer e criar seu próprio sentido para as histórias narradas. Assim, este estudo pode ser um convite para que outro professor construa sentidos sobre suas próprias dificuldades de deslocamento de sua prática pedagógica.

Ademais, ao desenvolver um estudo acadêmico sobre essa temática proposta pode fortalecer o movimento de desconstrução da crença de professores de inglês em seguir passivamente os modismos propostos por algumas editoras de livros e por autores que desconsideram o conhecimento local da realidade dos professores.

Baseando-me nessas justificativas, que apresento a seguir os procedimentos de pesquisa que utilizamos no desenvolvimento desta tese.

### **Procedimentos de pesquisa: contexto, participantes e instrumentos de pesquisa**

Nesta seção, exponho o contexto de composição dos textos de campo dessa pesquisa, que aconteceu em uma instituição pública de ensino que oferece cursos profissionalizantes em níveis de ensino médio, graduação e pós-graduação. Sou professora nesta instituição desde 2010 e, ao assumir o cargo de professora de Português- Inglês, eu senti necessidade primeiramente de conhecer o tipo de escola em que eu iria trabalhar. Participando de grupos de estudo com meus colegas professores recém-chegados também, estudamos e discutimos os documentos e orientações curriculares produzidos pelo MEC. A partir do próprio site da instituição, no link histórico, descobri que essa instituição tem passado por adaptações desde 2009, visando a implementar uma nova perspectiva de ensino para as escolas agrotécnicas e centros de formação técnica foram abarcadas como uma proposta do governo federal e se tornaram Institutos Federais. Assim sendo, o ensino tecnicista comumente desenvolvido nesses contextos teve de se ajustar para a proposta da verticalização de ensino, a qual propõe que o estudante passaria então por um processo de formação com objetivos que vão além da simples capacitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, oferecendo ao estudante a possibilidade de continuar os estudos e a vida acadêmica na mesma instituição por meio de cursos de graduação e pós-graduação.

Dos 10 campi que a instituição, na qual realizei esta pesquisa de doutorado, tem na região do Triângulo Mineiro no estado de Minas Gerais, o contexto desta pesquisa. Escolhi uma unidade que fica localizada em um dos bairros do centro de uma das cidades do estado, por ser neste campus que trabalhava na época do desenvolvimento da pesquisa de campo. A permissão para que a pesquisa acontecesse nesse espaço teve a aprovação da direção geral do *campus*, possibilitando que eu desenvolvesse essa investigação durante as minhas próprias aulas, que seriam ministradas no segundo semestre de 2014 na disciplina de Inglês Instrumental no curso superior de Tecnologia em Logística.

Penso ser relevante relacionar alguns detalhes tanto da estrutura física do *campus* da unidade que foi o contexto desta pesquisa, quanto da estrutura pedagógica do curso em

que vivemos a experiência de ensinar e aprender inglês por meio das tecnologias digitais nas aulas do curso de Inglês Instrumental.

De acordo com a documentação da instituição de ensino na qual ocorreu minha pesquisa, esse *campus* foi instituído a partir da incorporação ao patrimônio da instituição de um imóvel de 2.226 m<sup>2</sup> de área construída, situado em terreno com 4.370 m<sup>2</sup>. A estrutura de dois andares comporta oito salas de aula, seis laboratórios de computadores, uma biblioteca e uma sala de professores. Em dezembro de 2008, a instituição elaborou seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e planejou a oferta de cursos de tecnologia na área de serviços, como: Sistemas para Internet e Logística, como também cursos de licenciatura para acontecerem no mesmo espaço físico. Já em 2013, quando iniciei esta pesquisa de campo, que aconteceu nesse *campus* descrito acima, havia a seguinte oferta de cursos de formação profissional: Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial: Redes de Computadores; Técnico Concomitante ao Ensino Médio a Distância: Automação Industrial, Informática para Internet, Segurança do Trabalho; Graduação Presencial: Computação, Logística, Marketing, Sistemas para Internet; e Pós-graduação *Lato Sensu* Presencial: Análise e Desenvolvimento de Sistemas Aplicados à Gestão Empresarial, e Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação. Houve um aumento na quantidade de oferta de vagas e o surgimento de outros cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

Considero relevante conhecer as diretrizes curriculares do curso superior de Tecnologia em Logística para entendermos o contexto em que o planejamento das aulas realizadas durante a esta pesquisa. Segundo o Plano Político Pedagógico (PPC) de 2011, conforme disponível publicamente no site da instituição, esse curso de graduação tem “*o objetivo de formar profissionais na qualidade de tecnólogos em Logística com formação sólida e atualizada, capazes de atender, com excelência, as demandas referentes à movimentação, com eficiência e eficácia, de bens e informações em uma cadeia de suprimentos*”. Desse tópico do PPC quero comentar uma impressão que tive, causou-me estranhamento o destaque para as concepções de ‘eficiência e eficácia’ na minha primeira leitura e posteriormente durante conversas e no momento de boas-vindas aos estudantes ingressantes, pareceu-me uma referência recorrente diferenciar ‘eficiência e eficácia’ pelos docentes desse curso específico. Os professores da Logística explicam que ações que primam pela eficiência são aquelas que buscam uma solução a longo prazo evitando ao máximo causar problemas. Já aqueles profissionais que prezam a eficácia

desenvolvem ações que procuram resolver o problema de imediato, independentemente dos efeitos colaterais que podem causar. Esse tópico me chamou a atenção e me coloquei a pensar se a metodologia das aulas de inglês instrumental seguiria a concepção de eficiência ou de eficácia. Eu deveria pensar em estratégias de ensino que atendessem o imediatismo das necessidades dos alunos ou propor uma metodologia de ensino e aprendizagem que visasse resultados em longo prazo? Quais seriam as demandas dos alunos nas aulas de inglês instrumental?

Todo o processo de formação profissional dos estudantes, meus participantes de pesquisa, acontece ao longo de cinco semestres durante dois anos e meio, e a disciplina de Inglês Instrumental é uma das disciplinas obrigatórias do 3º período do curso. Particularmente, interessei-me em procurar entender onde e como essa disciplina estava situada nesse PPC, pois era a primeira vez que trabalharia em um curso de Logística apesar de ter tido a experiência de ministrar aulas de Inglês Instrumental em outros cursos. Por isso, a seguir exponho a transcrição do fluxograma do curso superior de Tecnologia em Logística que apresenta a estruturação do curso e sua flexibilização; os Núcleos de Formação: Básica, Específica e Complementar; e as disciplinas que não são pré-requisitos entre si conforme expostos nos documentos oficiais da instituição pesquisada. Esse fluxograma está disponível no site da instituição como uma tabela com legenda de cores para cada parte da estrutura do curso.

**QUADRO 1-** Fluxograma do curso superior de Tecnologia em Logística

	Núcleos de Formação		
	Básica	Específica	Complementar
1º período	*Introdução à Administração e à Logística *Gestão de Marketing e Serviço ao Cliente	*Introdução aos Modais de Transporte *Gestão da Produção	* Matemática Aplicada à Gestão *Métodos e Técnicas de pesquisa
2º período	* Estratégia Empresarial * Gestão Financeira I * Estatística	* Gestão de Qualidade	* Informática Aplicada à Gestão * Comunicação Empresarial

3º período	* Economia *Gestão Financeira II	* Gestão de Estoque, Armazenamento e Movimentação  * Gestão de Frotas e Roteirização  * Gestão e Processos de Compras	* Inglês Instrumental  * Projeto Multidisciplinar
4º período	*Gestão de Varejo  *Gestão de Pessoas	* Estratégia de Loc. E Arranjo Físico  * Logística Internacional  * Prestadores de Serviços Logísticos  * Pesquisa Operacional I	* Projeto Multidisciplinar
5º período	*Gestão de Projetos  * Empreendedorismo	* Logística e Comércio Eletrônico  * Tópicos Especiais  *Pesquisa Operacional II	* Gestão Tributária  * Libras (optativo)

**Fonte:** Fluxograma do curso superior de Tecnologia em Logística, disponível no site da instituição pesquisada

Observando o fluxograma no quadro 2, é possível perceber que a disciplina de Inglês Instrumental fazia parte dos conteúdos curriculares complementares e que os estudantes já haviam cursado a disciplina de informática aplicada à área específica da Logística. Cabe ressaltar que, por se tratar de um curso oferecido por uma instituição que traz em seu próprio nome as premissas de educação e tecnologia, o contexto de uso das tecnologias digitais e o espaço do laboratório de computadores pareceu-me propício para o planejamento das aulas de inglês para a turma do 3º período, uma vez que eu já tinha o interesse e havia desenvolvido trabalhos com outras turmas de língua inglesa que envolviam o uso de ferramentas digitais no laboratório de computadores.

A seguir está um excerto da ementa disciplina de Inglês Instrumental conforme apresentada no PPC do curso, que foi aprovado pela Resolução 32-2012 e estava em vigor durante a realização da pesquisa no segundo semestre de 2014.

**QUADRO 2 - Exerto da ementa da disciplina de Inglês Instrumental do curso superior de Tecnologia em Logística**

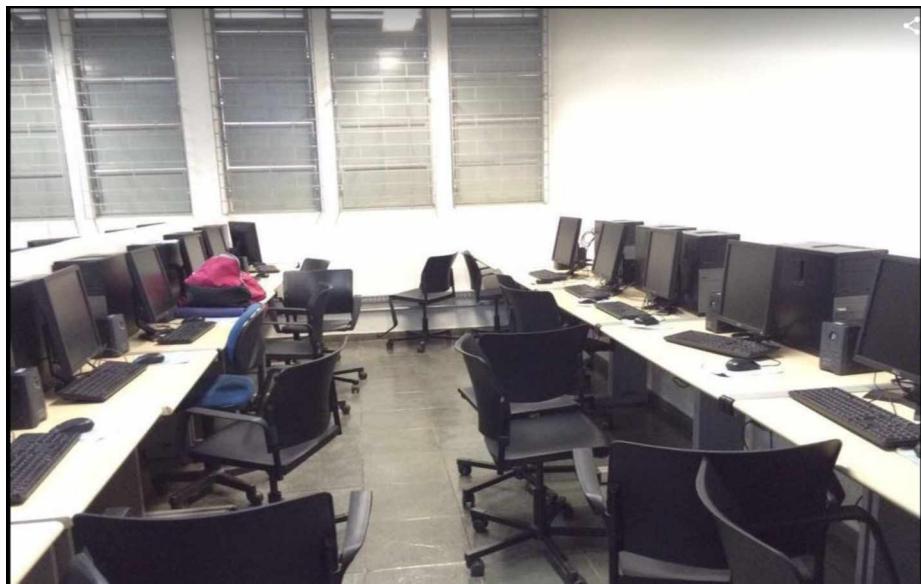
<b>Unidade Curricular:</b> Inglês Instrumental				
<b>Período</b>	<b>C.H. Teórica</b>	<b>C.H. Prática</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>Pré-requisito</b>
3º	15h	15h	30h	-
<b>Ementa:</b>				
Aspectos linguísticos relevantes. Estudo de textos e atividades para a compreensão de textos técnicos e dos relacionados com a gestão empresarial. Exploração de termos técnicos, verbos e expressões idiomáticas relacionadas com a gestão empresarial. Textos com níveis de dificuldades crescentes. Estratégias e técnicas de leitura.				
<b>Objetivos:</b>				
Ler e compreender textos de gêneros diversos da área. Identificar gêneros textuais. Reconhecer no estudo do idioma estrangeiro uma forma de compreensão das diferenças culturais. Conhecer o funcionamento de um dicionário bilíngüe. Reconhecer as principais estruturas sintáticas da língua inglesa utilizada na comunicação escrita. Adquirir conhecimento profundo de aproximadamente 150 palavras altamente recorrentes na língua inglesa. Reconhecer através da língua inglesa termos voltados à área da logística. Compreender expressões de áreas afins à área da logística.				

**Fonte:** PPC do curso de Tecnologia em Logística, disponível no site da instituição pesquisada.

Até esse momento foi apresentado o contexto educacional da instituição de ensino e o projeto político pedagógico do curso em que aconteceram as aulas de Inglês Instrumental nas quais os participantes de pesquisa desta tese participaram ao longo do segundo semestre de 2014. É importante descrever, também, o espaço físico que consistiu em dois lugares: uma sala de aula e um laboratório de computadores (conforme figuras 3 e 4).

A sala de aula ficava no andar superior, com 36 carteiras disponíveis, ar-condicionado, um quadro branco na parede perto da porta e um projetor que fica fixo no teto. Já o laboratório de computadores, onde aconteceram as aulas desta pesquisa, fica no piso térreo da instituição, cada aluno tinha um computador disponível para usar. Todas as máquinas estavam conectadas à internet e poderiam ser acessadas pelos alunos que usavam seu usuário e senhas cadastrados no início do semestre.

**FIGURA 3-** Foto do laboratório de informática



**Fonte:** Fotografia do acervo da professora-pesquisadora, novembro de 2015.

**FIGURA 4 -** Foto da sala de aula



**Fonte:** Fotografia do acervo da professora-pesquisadora, novembro de 2015.

Nesse laboratório havia o projetor fixado no teto e ar condicionado. Para o uso do laboratório de informática não havia um funcionário específico para acompanhar a turma e o professor. O único procedimento era que o professor reservasse o horário no setor do

Núcleo de Apoio Pedagógico e retirasse a chave na portaria após assinatura do controle com o funcionário da recepção. Qualquer problema com as máquinas ou de conexão com a Internet deveria ser registrado em um formulário online disponível na plataforma do intranet da instituição e no prazo de 24 horas deveria ser respondida e/ou atendida pelo responsável do setor de Tecnologia da Informação do *campus*. Assim, enquanto a sala de aula estava sempre com a porta destrancada e com livre acesso para os alunos que chegassem antes do início da aula, o laboratório de informática permanecia trancada até o momento em que o professor abrisse a porta para os alunos entrarem. Os alunos somente estavam autorizados a entrar e a usar o laboratório de computadores na presença e sob a supervisão de um professor.

Para a realização das aulas de Inglês Instrumental, o espaço do laboratório de informática foi usado com frequência. Houve quatro aulas na sala de aula e dez aulas no laboratório de informática.

### **Contexto das aulas de Inglês Instrumental**

As aulas da disciplina de inglês instrumental deveriam ser planejadas a partir da ementa e dos objetivos pré-estabelecidos no PPC do curso de Tecnologia em Logística conforme quadro 2. Não há um livro ou material didático estabelecido pela instituição para ser usado durante as aulas. Nesse sentido, o professor de inglês pode elaborar seu plano de curso de acordo com a metodologia que achar interessante para desenvolver seu trabalho.

Nesse contexto em que encontrei a possibilidade de que nossas aulas pudessem ser planejadas por mim e pelos meus alunos. No capítulo 3 desta tese, relatei as versões de planejamento sintético das aulas elaboradas por mim antes do curso começar e o material didático produzido em conjunto por mim e pelos alunos ao longo de nossas aulas. Incentivei o uso de textos autênticos em língua inglesa, como vídeos *online* e artigos acadêmicos da área de Logística disponíveis em repositórios online. A cada aula os alunos me apresentavam ferramentas como dicionários *online*, sites de tradução e softwares específicos que já conheciam ou que iam descobrindo no decorrer das aulas.

Como expliquei anteriormente, a ideia de planejar um curso de inglês instrumental na perspectiva do trabalho colaborativo e mediado pelas ferramentas digitais foi uma tentativa de buscar a inovação para vivenciar uma experiência diferente e, talvez,

integradora entre professora e alunos. A sugestão de usarmos o Google Drive para compartilhamento de documentos partiu de mim, pois considerei as vantagens do Google ser uma opção gratuita, online e que poderia ser acessado pelos alunos nos computadores da instituição, bem como de seus computadores pessoais de suas casas. Dos quinze alunos da turma, nenhum me informou que não tinha acesso a computador e Internet de casa quando eu perguntei à turma sobre a questão.

Outro fator que me influenciou na sugestão do Google Drive foi o fato de que algumas empresas já estarem utilizando as ferramentas Google nas suas atividades rotineiras. Esse fato foi confirmado pela maioria dos alunos. Alguns já usavam o Google Drive em seus trabalhos e outros já tinham ouvido falar a respeito. Contudo alguns alunos nem sequer tinham o e-mail no *Gmail* para terem acesso à criação e edição de documentos compartilhados pelo *Google Drive*. Por isso, no primeiro dia de aula quando tivemos após nossa conversa sobre o uso do *Google Drive* e houve a aceitação da proposta pela turma, solicitei que todos criassem o e-mail no Gmail. Nas aulas seguintes, exploramos além do *Google Docs*, as planilhas e a produção de slides de modo colaborativo. Todos tinham acesso para editar o mesmo documento, de modo assíncrono ou síncrono. Por isso, entendo que, além do currículo pré-estabelecido na ementa da disciplina o letramento digital, surgiu como tópico durante nossas aulas de modo que, além de aprenderem a usar as ferramentas digitais do Google e alguns sites de busca e dicionários online para o desenvolvimento das atividades de inglês, foi criada a oportunidade para os alunos conecerem outras possibilidades de desenvolver trabalhos acadêmicos para outras disciplinas além do Inglês Instrumental e, até mesmo, para trabalhar no ambiente profissional.

Vale ressaltar que o planejamento sintético das aulas elaborado previamente por mim, poderia criar a oportunidade de planejarmos as aulas juntos. A tentativa de interação entre professora e alunos para desenvolver um curso de Inglês Instrumental de forma ampla foi um dos objetivos que eu almejava. Por isso, sugeri aos alunos que mantivéssemos um roteiro de atividades *online* onde registramos o que fizemos em cada aula e, também, planejávamos o que poderia ou deveria ser feito na aula seguinte. Da mesma forma, decidimos em conjunto sobre os valores e quais seriam os instrumentos de avaliação que usariamos nas nossas aulas. A negociação foi, talvez, outro tópico acrescentado ao currículo dessa disciplina durante nossas aulas. Essa discussão sobre negociação é retomada detalhadamente no capítulo 3 desta tese. Por hora, nessa descrição do contexto

de pesquisa vale registrar que os alunos negociavam entre si para o desenvolvimento de atividades em duplas e grupos, bem como houve vários momentos de negociação entre professora e alunos, seja para estender a carga horária para o desenvolvimento de uma atividade seja na convergência de entendimento das prioridades por ambas as partes do que era importante ser ensino ou aprendido naquele momento das aulas.

As atividades descritas no planejamento sintético das aulas, como exposto no capítulo 3, eram planejadas para acontecerem durante o tempo de sala de aula. Somente os alunos que não achavam suficiente esse tempo de aula semanal (90 minutos), nos encontrávamos uma vez por semana, que levavam tarefa para casa e deveriam trazer a tarefa pronta para a aula seguinte.

Todo material didático produzido ao longo das aulas foi compilado em portfólio individual, o qual foi solicitado por mim, professora-pesquisadora-participante, para uma primeira vista na metade do semestre. A versão final com todos os trabalhos foi entregue a mim ao final do semestre por cada aluno. O portfólio consistiu em um formato acadêmico e bilíngue (português- inglês). Apesar das aulas serem sobre a língua inglesa, os alunos tiveram a liberdade de produzir os textos de apresentação do portfólio em português se assim preferissem. A versão final do portfólio acabou lembrando a aparência de uma apostila que foi construída ao longo do semestre sendo que cada aluno tinha sua própria apostila, pois cada aluno acabou desenvolvendo atividades diferentes de acordo com a ênfase no gênero textual que escolheu trabalhar durante as aulas.

Da mesma forma, as narrativas sobre a experiência vivida em sala de aula. Os alunos também tiveram a opção de escolha do idioma, português ou inglês, que usariam para escrever seus relatos de experiência vivida nas nossas aulas e eram direcionadas a partir de perguntas que eu apresentava ou sobre algum assunto apresentado pela turma de alunos. As narrativas faziam parte do portfólio e eram enviadas para mim por e-mail e foram uma oportunidade para os alunos recontarem como estava acontecendo o seu próprio processo de aprendizagem nessa proposta de ensino de Inglês Instrumental.

Dos recursos de ensino utilizados durante as aulas, o uso do quadro branco e do projetor foi constante. Geralmente, havia momentos em que para tirar dúvidas ou explicar o procedimento de desenvolvimento de determinada atividade eu fazia uma explicação geral e fazia as anotações no quadro ou na tela do meu computador que era projetada para toda a turma. A maior parte do tempo durante as aulas eu estive auxiliando

individualmente grupos de alunos ou um aluno apenas. Apesar dessa minha disponibilidade em auxiliar no momento que as dúvidas surgiam, os alunos tinham liberdade para solicitar a ajuda de um colega.

### **Sobre os participantes da pesquisa**

Como mencionei anteriormente na introdução deste estudo, sou participante nessa investigação como professora-pesquisadora-participante e trabalho com quinze participantes indiretos que fazem parte da disciplina de Inglês Instrumental no curso superior de Tecnologia em Logística de uma instituição federal de ensino. A composição dos textos de campo aconteceu no segundo semestre de 2014. Desses participantes indiretos, três tornaram-se meus interlocutores colaborativos na produção dos textos de campo e na negociação de sentidos dos textos de pesquisa.

Tratando dos três participantes diretos, eu os convidei a participar de forma direta porque cada um deles relatava distintas experiências e poderiam me auxiliar na investigação dos objetivos estipulados nessa tese. Inicialmente, foram os seguintes critérios que nortearam a minha observação sobre quem poderia ser meus interlocutores diretos. Eu, observei três tipos de alunos, que tinham em comum as seguintes características: estavam interessados em se disponibilizar a desenvolver as atividades durante as aulas e a redigir narrativas sobre a experiência que estávamos vivendo naquele momento de aula; e também estar interessados em dialogar comigo sobre os textos de campo e as narrativas, negociando sentidos compostos da experiência vivida. Assim sendo, como participantes diretas e minhas interlocutoras nessa pesquisa tivemos a Láh, a Jennifer e a Aicitel. Esses são nomes fictícios criados pelos próprios participantes para que usássemos nesta tese. Portanto, esta pesquisa compreendeu quatro participantes diretos, as minhas três alunas, e eu mesma como professora-pesquisadora-participante.

Vale esclarecer que como professora- pesquisadora eu expliquei a proposta a todos os alunos-participantes, diretos e indiretos, que concordaram em tentar planejar e desenvolver comigo atividades colaborativas nas aulas de inglês. Como participantes da pesquisa parece-me que tínhamos claro que a experiência da tentativa de desenvolver o trabalho colaborativo nas aulas de inglês era o objeto de estudo naquele momento. Nos próximos parágrafos, descrevo cada uma das participantes diretas que participaram desta

pesquisa. As três alunas que foram as minhas participantes diretas nesta pesquisa, ao longo desta tese serão tratados por nomes fictícios que elas mesmas sugeriram.

Como participante direta, Láh me chamou a atenção por ter sido uma das primeiras a erguer a mão e expor seu interesse em participar da pesquisa quando, logo após a primeira aula em que falei da pesquisa, ela pediu para conversar comigo. Em seus textos de campo percebi que ela tem uma postura otimista demonstrando muito interesse em utilizar as ferramentas digitais para aprender a língua inglesa. Ela era uma aluna muito dedicada, raramente esteve ausente nas aulas, e sempre me procurava antes ou depois da aula para comentar algo que estudou em inglês ou para requisitar alguma sugestão sobre como melhorar a sua fala em língua inglesa. Ela me disse que seu nível de proficiência era pré-intermediário e tinha mais facilidade na leitura de textos em inglês. Láh apresentava muitas dificuldades para entender áudios em inglês. Ela estava com seus 20 e poucos anos, casada, sem filhos e sempre identificada pelos colegas como aquela que sabia recapitular o que fizemos na aula anterior. Ela me pareceu ser bem organizada com suas anotações e durante a realização das atividades em sala de aula manteve-se no mesmo grupo de trabalho, ela sempre se associava com os mesmos dois colegas de turma. Láh sempre foi muito frequente às aulas e se ausentou somente durante duas aulas ao longo de todo o semestre. Ela revelou que fazia o curso de Tecnologia em Logística porque se interessava muito pela área de atuação e sabia da necessidade desse tipo de profissional na região.

Já, a Jennifer me surpreendeu quando ela se demonstrou interessada em participar dessa empreitada, pois suas primeiras narrativas ela expunha o seu descontentamento com a proposta de ensino que eu apresentei. Diferentemente de Láh, ela não veio falar pessoalmente comigo sobre seu interesse, eu a procurei para conversarmos quando percebi que ela havia assinado o Termo de Livre Esclarecimento para ser participante da pesquisa. Logo, a sua participação como uma das interlocutoras tornou-se uma oportunidade de compor sentido de nossa experiência vivida de uma perspectiva distinta da minha. Jennifer tinha suas reservas em relação ao uso das tecnologias digitais nas aulas de inglês, apresentava um nível de proficiência básica-iniciante na língua inglesa pelo que pude perceber no desenvolvimento das atividades propostas no nosso curso. Jennifer quase sempre chegava no horário de início das aulas, mas quase nunca ficava até o final. Somente nas primeiras aulas ela pediu licença para se sair mais cedo para pegar o ônibus. No decorrer do semestre ela sempre saía uns 30 ou 20 minutos antes do

encerramento. Jennifer devia ter no máximo 22 anos de idade, estava sempre isolada usando seu celular, até mesmo durante as aulas. A sua interação com os colegas aconteceu durante o desenvolvimento das atividades que exigiam o trabalho em duplas ou grupos. Apesar da pouca interação com o grupo, percebi que sempre que ela buscava ajuda os colegas lhe auxiliavam. Não me lembro de ela vir tirar dúvidas comigo, mas como rotineiramente eu ando pela sala de aula e consulto individualmente os alunos se está tudo bem, eu pude perceber que ela sempre estava com o trabalho atrasado em relação aos colegas. Porém, ela me entregou todas as atividades propostas para nossas aulas. Percebi que ela tinha o tempo dela para desenvolver as atividades propostas nas aulas. Ela nunca revelou porque estava fazendo o curso de Tecnologia em Logística, apenas comentou superficialmente que tinha dificuldade em outras disciplinas específicas do curso.

Por fim, Aicitel foi a terceira participante porque demonstrou ao longo de suas narrativas uma mudança de postura. No início ela se declarava como alguém que não sabia usar as ferramentas digitais. No decorrer das aulas Aicitel se demonstrou engajada no desenvolvimento das atividades e registrou em suas narrativas o quanto progredia seu conhecimento sobre como usar as ferramentas *online* para aprender inglês. Aicitel também está na mesma faixa etária das outras participantes com seus 20 e poucos anos. Seu nível de proficiência linguística em inglês era similar ao de Jennifer, básico-iniciante. Aicitel era sempre muito comunicativa, percebi que interagia bem com todos os colegas de turma, sempre disposta a ajudá-los ou solicitando ajuda durante o desenvolvimento das atividades. Aicitel me disse que era solteira, mas namorava já há algum tempo um rapaz que também é aluno na mesma instituição em um curso na área de informática. Então, era comum no fim da aula Aicitel vir até mim, dizendo que não tinha terminado a atividade proposta para ser feita *online*, mas que iria terminar em casa com a ajuda do namorado. Aicitel sempre estava com as anotações sobre as aulas organizadas e sempre me procurava antes ou depois da aula para reclamar o quanto estava achando difícil as tarefas porque não sabia nada de inglês. Como Láh, Aicitel me revelou que fazia o curso de Tecnologia em Logística porque se interessava muito pela área de atuação e sabia da necessidade desse tipo de profissional na região.

É necessário, também, descrever-me como participante da pesquisa uma vez que assumi o papel de professora-pesquisadora-participante. Sou docente licenciada em Letras-Português/Inglês e respectivas literaturas, com mestrado em Teoria Literária e doutoranda

em Estudos Linguísticos, com ênfase na área da Linguística Aplicada. Eu tinha 33 anos e era recém-chegada a esse *campus* da instituição onde a pesquisa aconteceu. Tentava sempre demonstrar organização das atividades e mantive online com a turma um registro semanal de tudo que desenvolvíamos nas aulas e o que decidíamos ser feito na aula seguinte. Minha formação acadêmica aconteceu primordialmente em instituições públicas de ensino, estudei do pré-escolar à oitava série em uma pequena escola do bairro onde morava em Araguari, e no ensino médio fiz o colegial no turno matutino e, concomitantemente nos dois últimos anos, no turno noturno, eu fiz o curso profissionalizante de magistério em uma das maiores escolas estaduais de Araguari. Concluí o ensino médio em 1998, na mesma época em que recebi a certificação de nível intermediário de proficiência linguística em inglês, por um instituto particular de línguas que fazia parte de uma grande franquia nacional. Meu pai havia me colocado nas aulas de inglês quando eu estava na 7<sup>a</sup> série. Eu gostava muito das aulas apesar de ter de estudar muito para cumprir as tarefas e passar nas avaliações. No segundo semestre de 1999, ingressei no curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia e em agosto de 2003 recebi minha certificação de licenciatura plena em Letras-Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Durante o meu curso de graduação, fui monitora de língua inglesa no curso de Letras, desenvolvi um projeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada sobre a temática de motivação e o uso de computadores nas aulas de inglês. Também, atuei como professora de português em escolas estaduais em Araguari e como professora de inglês em uma pequena escola de línguas que não pertencia a nenhuma franquia. Nessa escola de inglês, trabalhei por aproximadamente três anos e participei de muitos minicursos de ‘treinamento’ e ‘capacitação’ oferecidos pelos professores mais experientes ou por conferencistas financiados por editoras de material didático. Eu percebia que as diretoras-proprietárias se preocupavam em manter um padrão de ensino baseado na abordagem comunicativa.

No segundo semestre de 2013, viajei para os Estados Unidos e durante quase dois anos estudei temas relacionados ao ensino de inglês como segunda língua em duas universidades localizadas em Providence, no estado de Rhode Island, além de participar de aulas de inglês oferecidas por um grupo de voluntários a imigrantes de toda parte do mundo em uma casa antiga na cidade. Ao retornar ao Brasil, iniciei um curso de especialização em Literatura e Cinema em uma universidade particular em Uberlândia e voltei a trabalhar nas escolas públicas, estaduais e municipais de Araguari,

concomitantemente com o meu trabalho de professora de inglês em dois institutos de línguas de duas franquias conhecidas nacionalmente. Somente depois dessa experiência no exterior que tive a oportunidade de trabalhar como professora na mesma escola de inglês onde estudei em Araguari. Ainda enquanto estava na graduação participei de um processo seletivo para trabalhar lá, mas não fui contratada. Por serem vinculadas a franquias de ensino de línguas, como professora eu não tinha liberdade de elaborar as provas e tampouco escolher os livros didáticos utilizados durante as aulas. Havia constantemente os cursos de ‘treinamento’ e ‘capacitação’. Nessa mesma época em que atuava nessas escolas de inglês, iniciei o meu mestrado em Teoria Literária e assumi as aulas de inglês no curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia, como professora substituta. Organizei-me de modo a conciliar o meu trabalho em uma das escolas de inglês e o trabalho no curso de Letras, no qual fiquei por três semestres de 2007 a 2008. Após minha nomeação no cargo efetivo como professora de português na rede estadual de ensino no segundo semestre de 2008, ainda mantive minhas aulas na escola de inglês, trabalhei em duas escolas estaduais em Araguari por um ano e meio até quando tive de solicitar minha exoneração para tomar posse no cargo de professora de português/inglês no instituto federal em que estou vinculada até os dias de hoje.

Baseando nessa breve descrição de minha formação profissional, percebo que atuei em pelo menos cinco diferentes escolas públicas, em três escolas particulares de inglês distintas entre si e em uma universidade como professora-formadora. Todas essas minhas experiências como aluna e como profissional me possibilitaram desenvolver esse meu processo de construção como professora-pesquisadora e, aqui, participante de pesquisa.

Vale ressaltar novamente que todos os participantes de pesquisa produziram textos de campo por meio dos instrumentos de pesquisa relacionados na seção seguinte.

### **Sobre os instrumentos de pesquisa para produção dos textos de campo**

Na pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (1990, 2000, 2011) alguns tipos de textos de campo são: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, e-mails, conversas, entrevistas de pesquisa, documentos, fotografias, caixas de memória, dentre outros.

Para essa pesquisa, preliminarmente, eu estabeleci os seguintes instrumentos de pesquisa e produção de textos de campo para esta investigação: a) os relatos de experiência produzidos pelos participantes; b) notas de campo feitas por mim como professora durante o planejamento do curso e das aulas, execução e após os encontros e atividades *online*. c) conversas com meus participantes diretos e d) o material didático produzido por mim durante o planejamento das atividades, bem como a produção de material pelos alunos ao longo da disciplina.

Os relatos de experiência são textos escritos produzidos por todos os participantes em determinados momentos após a realização de algumas atividades colaborativas. A produção sempre era direcionada por perguntas apresentadas por mim, professora-pesquisadora-participante, ou o assunto era definido em conjunto pela turma. Esses textos escritos eram produzidos pelos participantes durante o momento de aula ou como tarefa de casa e sempre enviados por e-mail para mim que solicitava que fossem intitulados como narrativas e numeradas de acordo com a ordem estabelecida: Narrativa 1, Narrativa 2 e assim por diante. Eu esperava que com esse instrumento de pesquisa, especificamente, eu poderia acompanhar de forma próxima o desenvolvimento das atividades da aula para refletir juntamente com os participantes sobre como a experiência estava acontecendo naquele momento. Meu objetivo era poder ter acesso às histórias de vivência da experiência sob diversos prismas, sendo esse instrumento uma possibilidade de interação entre os alunos comigo, professora-pesquisadora-participante. Eu poderia enviar feedbacks e estabelecer diálogos pelo e-mail que me enviam as narrativas.

Já as notas de campo foram um instrumento de pesquisa que me permitiria descrever situações que seriam como textos de campo posteriormente. Escolhi usar as notas de campo como uma possibilidade de anotar alguma reflexão que pudesse ter no momento de vivência da experiência. Então, as notas de campo poderiam ser desde meras anotações sobre algum material didático produzido a parágrafos que registravam alguma consideração sobre determinado evento.

Por meio das conversas com meus alunos, participantes desta pesquisa, eu esperava criar a oportunidade para entendermos as perspectivas individuais que cada um de nós tinha na vivência da experiência do trabalho colaborativo nas aulas de inglês, bem como desenvolver a composição de sentidos dos relatos de experiência, como textos de campo produzidos no decorrer das aulas.

Ao considerar o material didático produzido por mim, professora-pesquisadora-participante, e pelos alunos-participantes antes e durante o desenvolvimento das aulas, esperava usá-lo como um instrumento de pesquisa que me possibilitasse, durante a composição de sentidos, entender como aconteceu cada uma das atividades propostas no planejamento sintético das aulas na busca do trabalho colaborativo com meus alunos.

Na escolha desses instrumentos de pesquisa entendo que cada um deles pode se relacionar um com outro, se complementando, para que seja possível descrever narrativamente a experiência como objeto de estudo desta tese. Além disso, todos os quatro instrumentos de pesquisa possibilitam a produção dos textos de campo e a compreensão do trabalho realizado durante a composição de sentidos.

### **Sobre a composição de sentidos**

Neste tópico apresento os pressupostos teóricos propostos por Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) que são minha fundamentação para a composição de sentidos dos textos de campo, considerando a interpretação como o resultado da interação entre os textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais na colaboração entre os participantes da pesquisa.

No processo de composição de sentidos de textos de campo, as autoras reconhecem a dificuldade que o pesquisador pode encontrar ao tratar da avaliação e reavaliação de sentido e recomendam que seja feito o exercício de escrita e reescrita por diversas formas de modo que o pesquisador conheça a si próprio por meio do feedback de seus pares e pela discussão de seus textos de campo com os participantes de pesquisa.

Das etapas do processo de entender os textos de campo, Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) destacam que:

1. o pesquisador precisa ouvir, afinar e retomar o familiar, o que primeiramente despertou o meu interesse pela temática da investigação;
2. desde o início do processo é fundamental escrever, considerar, falar, pensar e escrever mais.

Com isso, as autoras esclarecem como o sentido produzido consiste essencialmente esse processo que envolve sessões de escrita, reflexão, composição de sentidos, contribuindo

na busca pela construção do conhecimento. Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) pontuam que a escrita na composição e articulação de sentido no processo da pesquisa qualitativa possibilita compor sentido dos textos de campo e apresentá-los de forma significativa, considerando produtivo compor os sentidos que os dados conduzem o pesquisador a compreender, uma vez que a concepção de realidade é relacional, criamos nossa própria realidade em relação às pessoas ou situações. Nessa perspectiva, os sentidos compostos e apresentados nesta tese levam em consideração esse aspecto relacional da realidade em que a interpretação da experiência vivida pode receber diferentes sentidos pelos participantes.

Segundo Clandinin e Huber (2010), a interpretação das histórias de vivência utilizam algumas das mesmas abordagens da pesquisa narrativa que se inicia pelas histórias contadas, porém tensões, lugares de encontro<sup>17</sup> e linhas do tempo são comumente usados como ferramentas de composição de sentidos dos textos de campo.

Ressalto novamente que este estudo envolve a investigação narrativa da experiência, as quais são descritas narrativamente por meio de histórias ao longo da pesquisa. Considerando os sentidos construídos por cada participante envolvido e o sentido negociado entre os participantes por meio de diálogos, a composição de sentidos da narrativa pode acontecer colaborativamente.

Neste primeiro capítulo, tratei da fundamentação teórico-metodológica desta tese, explicando qual é a concepção de pesquisa narrativa em que nos embasamos, possibilitando-nos analisar narrativamente o nosso objeto de estudo, a experiência da tentativa de trabalho colaborativo nas aulas de inglês. Detalhadamente, apresentei sob subtítulos as minhas justificativas (pessoal, social e prática) para o desenvolvimento desta tese como pesquisa narrativa, bem como os procedimentos de pesquisa, descrevendo o contexto, os participantes e os instrumentos de pesquisa envolvidos nessa perspectiva teórico-metodológica. Entendo, assim, que a interação dos participantes da pesquisa comigo na produção e composição de sentidos dos textos de campo é uma das características de colaboração da pesquisa narrativa. Mas, o que entendemos por colaboração nesta tese? A seguir no capítulo 2, apresento uma reflexão sobre a concepção de colaboração a partir de referenciais teóricos sobre a temática colaboração.

---

<sup>17</sup> Tradução do termo em inglês *bumping places*

## CAPÍTULO 2

### ENTENDENDO O TRABALHO COLABORATIVO

Neste capítulo, apresento inicialmente uma discussão sobre as concepções de colaboração, comunidade de prática, comunidade de aprendizagem e a perspectiva colaborativa no uso das tecnologias digitais no ensino de inglês, visando a refletir sobre as concepções de colaboração que podem permear a minha prática. O ponto de partida para fazer esse levantamento teórico surgiu das tensões identificadas nas minhas histórias iniciais relatadas na introdução desta tese: “*Uma professora ‘colaborativa’*” e “*Trabalho em equipe: ao lado ou à frente de todos?*”. Essas narrativas contextualizam minhas indagações acerca das concepções de colaboração que serão discutidas ao longo desta seção. Ademais, algumas concepções relacionadas à colaboração são destacadas considerando as temáticas identificadas por meio das tensões das histórias apresentadas no capítulo 3 desta tese: o que eu entendo por colaboração, a distinção entre colaboração e cooperação, o papel da liderança na perspectiva colaborativa, o que é comunidade de prática e a concepção de conhecimento prático profissional do professor. Ao final, deste capítulo discorro sobre a necessidade de se ter estabelecido esse diálogo entre teóricos para entendermos qual a concepção de colaboração foi construída por mim, professora-pesquisadora-participante, no decorrer da pesquisa e quais as implicações dessa concepção no ensino de inglês em minha prática docente.

Ao analisar as cinco histórias iniciais relatadas na introdução desta tese, aparecem expressões que, de forma leiga, geralmente eu as associava a uma abordagem colaborativa de trabalho, tais como: democrática e votação. Naquele momento de escrita da história “*Uma professora ‘colaborativa’*”, lembro-me o quanto interessante e importante eu considerava usar no meu vocabulário as palavras democrático e votação com as minhas ações que foram planejadas para realizar um trabalho em colaboração. Ao recontar essa história, percebo o quanto eu fazia questão de associar a decisão democrática por meio de votação como uma atitude de colaboração. Como já destaquei anteriormente, eu queria desenvolver atividades colaborativas com meus alunos porque entendia que as tecnologias digitais poderiam me possibilitar ferramentas digitais para

serem usadas colaborativamente. Eu acreditava que a colaboração era uma forma de se ensinar e aprender inglês por meio das tecnologias digitais. Contudo, hoje percebo que apesar das boas intenções de ser colaborativa como professora, eu preparava sozinha toda a lista do que eu planejara trabalhar com a turma. Para aquela situação eu estabeleci que a escolha dos alunos fosse limitada às possibilidades que eu solitariamente estabelecera na noite anterior. Quando eu considerei as sugestões dos alunos nesse planejamento? Qual possibilidade de abertura eu ofereci para que fossem acrescentadas ou sugeridas outras atividades pelos alunos? Naquela época o que eu imaginava ser uma oportunidade de interação com meus alunos pelo diálogo, agora pode ser interpretado de outra forma? Será que houve alguma persuasão de minha parte na escolha das atividades pela turma? Como ocorreu a explanação geral da proposta por mim? Houve espaço para variar ou flexibilizar a individualidade de interesse de cada aluno? O que eu entendia por colaboração nesse contexto de sala de aula? Qual era o meu entendimento sobre negociação e mediação? Como eu poderia ter vivido essa experiência de início de trimestre com meus alunos numa perspectiva colaborativa?

Tendo em vista que essas indagações me incitaram a investigar o que envolve as concepções de colaboração, por conseguinte, apresento a seguir um levantamento teórico sobre algumas concepções de colaboração que possibilitam a minha reflexão para entendermos qual a concepção de colaboração foi construída por mim no decorrer da pesquisa.

### **Sobre as concepções de colaboração**

Ao tratar da concepção de colaboração, Dillenbourg (1999) adverte sobre a ampla variedade de usos do termo colaboração dentro de cada área acadêmica, e considera que os estudiosos distintamente entre si apresentam cada qual uma definição para o que entendem sobre colaboração. Apesar dessa problemática, o autor destaca que tais divergências conceituais permitem que se torne profícuo esse debate sobre colaboração, aprofundando os estudos nas diferentes áreas do conhecimento sobre o que se entende por aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, Dillenbourg (1999) destaca que colaboração é um termo que se tornou ‘moda’ e, por isso, sugiram dois problemas. Primeiramente, se há o modismo de se falar e achar que todas as ações são colaborativas não faz sentido

debater sobre tal temática e o segundo, a dificuldade de articular as divergências conceituais de estudiosos que definem de forma muito distinta o que é colaboração. Tratando dos vários aspectos da definição e sem almejar estabelecer apenas uma concepção, Dillenbourg (1999) apresenta seu conceito de aprendizagem colaborativa, considerando-o a abrangente, porém insatisfatória, como uma situação na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas.

Compartilhando desse objetivo de apresentar um conceito para colaboração no ambiente de ensino e aprendizagem, Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990) apresentam quatro características principais para que se considere uma sala de aula colaborativa: a.) o conhecimento é compartilhado entre professores e alunos, b.) a autoridade também é compartilhada (não se centra no professor o papel responsável por estabelecer metas, tarefas de aprendizagem e avaliar o que foi aprendido), c.) a aprendizagem aconteça por meio da mediação do professor (que ajusta o nível de informação e incentiva a habilidade de se responsabilizarem pela aprendizagem) d.) o contexto de grupos heterogêneos (considerados como benéficos porque os alunos aprendem uns com os outros). A meu ver, a terceira característica sobre o papel de mediação do professor pode não propiciar a colaboração se cabe a ele controlar o nível de informação. E se o aluno quiser fazer o seu próprio ajuste de nível de informação? Parece-me, de certa forma, contraditório nessa perspectiva de Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990) que o professor deva incentivar que o aluno se torne mais ativo no seu processo de aprendizagem enquanto o papel de mediação do professor ainda é daquele que ajusta, adapta, controla o nível de informação.

Reconheço nos apontamentos de Dillenbourg (1999) e de Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990) que essas concepções se aproximam do que eu estabelecia como o parâmetro de um trabalho colaborativo para ser desenvolvido na minha prática pedagógica. Parece-me que tais conceitos estavam presentes nas primeiras discussões sobre a temática nas minhas aulas do curso de Letras. Entretanto, questiono-me se, apesar de eu reconhecer tais características teóricas, elas apareciam na minha prática docente em sala de aula. Há alguma perspectiva colaborativa no modo como eu planejava as atividades a serem desenvolvidas? Como eu me colocava na posição de integrante do grupo? Como acontecia a minha interação com os alunos? Por que a autoridade não era compartilhada nas minhas aulas? Será que houve de fato o meu entendimento sobre o que era colaboração no ensino? Essas são inquietações que surgiram ao recontar aquelas

cinco histórias iniciais relatadas na introdução. Será que elas permanecem as mesmas indagações a partir do recontar de histórias do objeto de estudo desta tese no capítulo 3?

À questão de autoridade compartilhada, Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990) relacionam a descentralização da responsabilidade do papel do professor no planejamento e a avaliação das atividades que devem envolver os alunos e, consequentemente, a possibilidade de se maximizar a responsabilidade deles no processo de aprendizagem. Qual a relação entre o desejo que eu tinha de fugir da postura tradicional de professora? De fato eu queria me afastar do papel centralizador? Qual mudança eu almejava alcançar? Eu estava preparada para trilhar o meu próprio caminho da mudança?

Essas indagações me aproximam das inquietações narradas por Mello (2012, p. 262-263) na sua história como uma professora que enfrenta o caminho da mudança ao tentar fugir dos espaços educacionais tradicionais, insistente mente tentando guiar sua própria prática por caminhos diferentes ao invés de somente seguir aqueles que as instituições educacionais onde ela trabalhou lhes impunham. Com esse objetivo, a autora trata da questão do trabalho colaborativo e apresenta a concepção de comunidade de aprendizagem e prática baseada em Wenger (1991) e Karamavadielv (2001), entendendo a aprendizagem como um construto socialmente construído por meio da interação entre os participantes. Em tópicos mais adiante, tratarei especificamente sobre comunidade prática e de aprendizagem.

Baseando no que está apresentado aqui até agora, percebemos que as concepções de colaboração têm sido problematizadas por estudiosos de diversas áreas, tais como: educação, ciências sociais dentre outras. No Brasil, na área da Linguística Aplicada, Magalhães começou a discutir o conceito de colaboração em 1990 ao tratar da abordagem de pesquisa colaborativa. Em Magalhães e Fidalgo (2007, p. 779) encontrei a explicação de que a perspectiva colaborativa deve ser vista em duas direções: primeiro, o conceito em si (que se opõe às concepções de cooperação e persuasão); e segundo, a estrutura de metodológica, que requer um comportamento linguístico, que especificamente busca por concepções que podem embasar a construção do conceito de colaboração.

Nesse sentido, Magalhães (2010) esclarece quatro momentos distintos que tem envolvido a definição de colaboração ao longo dos tempos. Segundo a autora, inicialmente a concepção de colaboração era quase um sinônimo para cooperação (MAGALHÃES,

1990), mas não havia negociação de pontos de vista para se alcançar um consenso dessa parte. Em um segundo momento, a busca por colaboração se intensificou da necessidade de um paradigma crítico nos programas educacionais de ensino-aprendizagem, o que propiciou a visão de uma colaboração crítica. Direcionando o foco para os estudos de Vygotsky, desencadeou-se a reorganização da visão das ações do colaborador de modo que os professores entendam suas próprias ações. Consequentemente, o terceiro momento se caracteriza pela imersão no interacionismo sócio-discursivo (BRONKART, 1997) no qual se via uma forte conexão da linguagem, da psicologia do desenvolvimento e da Teoria Crítica. Já no momento atual, o trabalho colaborativo ainda mantém sua complexidade e vem sido usado para o pensamento crítico. Magalhães (2010) ressalta que a colaboração abrange o tipo de linguagem que permite a reflexão crítica e a criatividade. Entendo que devido à dinamicidade de nossa realidade, todos os conceitos de colaboração serão sempre complexos, pois não são estáticos e estão diretamente relacionados ao contexto em que se inserem. Por isso, parece-me divergente concepções de colaboração como a de Dillenbourg (1999) e de Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990), pois enquanto o primeiro considera essencial na definição de colaboração uma situação em que ambos os participantes aprender, interpreto que ao destacar o papel de mediação do professor na terceira característica de colaboração, Tinzmann et all. (1990) parecem não considerar que ao compartilhar a autoridade os participantes no trabalho colaborativo podem assumir posições diferentes, ora ensinam ora aprendem. Se o professor assume o papel de mediador como ele poderá aprender com os alunos? Que tipo de autoridade compartilhada é essa proposta como característica por Tinzmann et all. (1990)?

Magalhães (2010) esclarece que colaboração relaciona-se com a confiança estabelecida entre os participantes, unindo-os para compartilhar significados e para produzir conhecimento ao trabalhar de forma que um complemente o outro. Assim, a autora retoma a afirmação de John- Steiner (2000) de que a colaboração é de vital importância para se criar contextos em que os participantes possam se arriscar para estabelecer conflitos e contradições. Nesse sentido ao retomar a minha prática docente, percebo que eu tentava apresentar uma proposta colaborativa de ensino de línguas, mas será que eu estava contando que ao arriscar-me haveria conflitos? Qual foi a minha postura diante dos conflitos? Colaborar é negociar conflitos?

Magalhães (2010) chama atenção para o fato de que a colaboração não garante que contradições e conflitos não existam, pois a colaboração pode criar a oportunidade para que as vozes sejam ouvidas. Nessa perspectiva de Magalhães (2010) a colaboração é vista como um processo de avaliação compartilhada e reorganização de práticas, sendo organizada de modo a permitir que todos os participantes tenham oportunidades de conversar; perguntar um ao outro sobre os sentidos atribuídos, solicitar esclarecimentos. A meu ver, a autora limita o conceito de colaboração, o qual deve ser considerado para além do processo de avaliação compartilhada, pois consiste também no fazer colaborativo. Quero dizer que a concepção de colaboração não envolve tão somente um processo de avaliar colaborativamente o que foi feito, o resultado, mas deve se preocupar em fazer colaborativamente.

Relacionando minhas indagações sobre os conceitos de cooperar e colaborar e as considerações de Magalhães (2010) sobre o emprego do termo colaboração em oposição à cooperação, apresento na seção a seguir alguns apontamentos sobre as concepções de colaboração e cooperação. De que maneira cooperar e colaborar se referem a diferentes ações em sala de aula? Por isso, na próxima secção trato dessas duas concepções para tentar entender em que pontos se divergem. Será que há alguma proximidade entre as concepções de cooperar e colaborar?

### **Relação entre Colaboração e Cooperação**

Nesta seção, apresento detalhadamente a relação entre as concepções de colaboração e cooperação. Seriam os dois sinônimos e representariam a mesma concepção? Assim sendo, apresento brevemente alguns autores que abordam tal assunto e estabeleço um diálogo entre eles para compreender e estabelecer o que se entende por colaboração ao longo desta tese.

Panitz (1996) explica a distinção entre as definições de aprendizagem colaborativa e cooperativa, destacando que a confusão surge quando pessoas veem os processos associados a um conceito com o outro na forma de uma sobreposição e uso interconceitual de colaboração e cooperação. Por conseguinte, a aprendizagem colaborativa e cooperativa estão fundamentadas na epistemologia construtivista, cujos

seis princípios definem um paradigma de ensino proposto por Johnson, Johnson e Smith (1991): 1.) o conhecimento é construído e transformado pelos alunos; 2.) os alunos ativamente constroem seu próprio conhecimento; 3.) o desenvolvimento de competências e talentos dos alunos baseia-se no esforço; 4.) a educação é uma transação pessoal entre alunos e entre adultos e alunos; 5.) todos os princípios acima somente acontecem em um contexto cooperativo; 6.) ensinar é concebido como uma aplicação complexa da teoria e a pesquisa requer considerável entendimento do professor sobre o processo de ensino. A meu ver, esses princípios elencados por Johnson, Johnson e Smith (1991) podem ser identificados como um fator de proximidade entre colaboração e cooperação e uma das razões porque alguns estudiosos entendem cooperação como um sinônimo de colaboração, ambos os conceitos fundamentam-se na epistemologia construtivista.

Por outro lado, Panitz (1996) destaca as divergências entre essas concepções, argumentando que a definição de colaboração como a filosofia da interação e o estilo de vida pessoal em que os indivíduos são responsáveis por suas ações, incluindo aprendizado e respeito às habilidades e contribuições de seus colegas. Já, a definição de cooperação refere-se à estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto específico ou objetivo pelo trabalho conjunto das pessoas em um grupo. Panitz (1996) chama a atenção para o fato de que nesse modelo de cooperação o professor mantém controle completo da aula, mesmo que os alunos trabalhem em grupos para realização de uma meta. O professor cooperativo faz perguntas pontuais, oferece artigos adicionais para os alunos lerem e analisarem e, posteriormente, solicita aos alunos para trabalharem em grupos para responderem à pergunta que deve ser apresentada ao grupo como um trabalho acadêmico escrito ou no como um teste avaliativo no fim do tópico estudado. Contrariamente, no modelo colaborativo os grupos assumem total responsabilidade para responderem à questão. São os alunos que determinam se eles tiveram informações suficientes para responderem, ao contrário da concepção de colaboração de Tinzmann et all. (1990), e, se necessário, os próprios alunos identificam outros recursos para obter mais informações que devem ser compartilhadas por eles mesmos entre os membros do próprio grupo. Panitz (1996) explica que o professor estaria disponível para ser consultado durante o processo. O produto final criado pelos alunos após responderem à pergunta é determinado por cada grupo que consultam o professor e a avaliação de cada grupo é negociada com o professor. Nesse sentido, esse conceito se

aproxima da concepção de colaboração de Magalhães (2010), pois também considera a postura colaborativa de alunos e professor para avaliar os resultados do produto.

Considerando que, por enquanto, encontrei somente essa distinção feita por Panitz (2006), parece-me que ser proporcionalmente relacionadas a segurança de liderar a atividade com o controle de todo o processo de ensino. Assim sendo, há a função de líder no trabalho colaborativo? Qual seria função do líder na tarefa colaborativa?

Simultaneamente, vale pesquisar sobre o papel do líder no trabalho colaborativo para fomentar a minha reflexão sobre essa problematização.

### **O papel da liderança na perspectiva colaborativa**

Nesta seção vou tratar de uma das tensões que pode ser identificada na história inicial da introdução “*Trabalho em equipe: ao lado ou à frente de todos?*”: o que me levava a acreditar que eu estava desenvolvendo um trabalho colaborativo com meus alunos? Qual o papel de uma professora no trabalho colaborativo? Será que o papel de liderança também passa a ser compartilhado na perspectiva colaboração? Particularmente, percebo que a tendência em assumir o controle total das atividades como professora recebeu apenas uma versão modernizada com a possibilidade de uso de tecnologias digitais. Assim, a questão de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de inglês lançando mão de recursos digitais que propiciam atividades colaborativas não garantem uma prática diferente da tradicional. Com isso, entendo que me capacitar para saber usar tais recursos que devem ser inseridos na minha prática pedagógica, apesar de todo meu entusiasmo e boa vontade para fazer a diferença em uma aula convencional, não é suficiente porque representa apenas uma das partes das etapas de minha formação como professora. Esse apontamento não é recente e tem sido recorrente temática nas pesquisas de linguística aplicada, tais como: Cortês (2013); Carvalhaes (2013); Mateus (2013); dentre outros. Esses três estudos acadêmicos referem-se a concepções de colaboração no contexto de sala de aula de inglês.

Tratando desse assunto, Friesen (1997) declara que há vários projetos de pesquisa- ação como tentativas de desenvolver experiências colaborativas de professores em formação e é notável a mudança de discurso e práticas. Exemplificando uma desses estudos, o autor

apresenta sua experiência em um desses projetos em que numa perspectiva colaborativa envolveu o estagiário (professor em formação), o professor cooperador (professor em exercício participante da pesquisa) e o orientador (professor formador). Dessa experiência ele ressalta que a metáfora da tríade é convencionalmente usado para representar os envolvidos nesse programa de estágio, no entanto, a implicação de que os lados do triângulo são iguais é problemática. Desse modo, Friesen (1997) assegura que o professor cooperador e o estagiário geralmente formavam uma relação de trabalho próxima enquanto ele como professor orientador se sentiu no triângulo com pouca influência como o professor formador. Nesse contexto, questionamentos emergiram: quem estava exercendo a liderança no processo? Como o líder deve agir? Em uma tríade todos os lados devem ser iguais?

Por sua vez, Figueiredo (2006) apresenta alguns apontamentos sobre o papel do professor na aprendizagem colaborativa a partir de teóricos como Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990) destacando a relevância do papel docente como mediador, colaborador e provedor de apoio cognitivo e afetivo para os alunos. Figueiredo (2006) argumenta sobre a tomada de postura pelo professor que ao invés de controlar o processo de aprendizagem, deve mediá-lo criando oportunidades de compartilhamento de ideias, de sugestões e de soluções para as tarefas que serão desenvolvidas em sala de aula. Dessa maneira, entendo a concepção de professor colaborador como mediador está em consonância com a proposta por Freire (1983) que sublinha as desvantagens de ambiente autoritário na prática pedagógica e propõe o diálogo como tarefa principal do professor. Então, como tal concepção é ressignificada no contexto do trabalho colaborativo por meio do uso das tecnologias digitais? Como pode acontecer a liderança?

Sabemos que o atual contexto tecnológico digital requer uma atenção especial do professor, pois vivenciamos uma nova geração de serviços e aplicações para a Internet denominada por O'Reilly (2005) como Web 2.0. O estudioso destaca que a Web 2.0 não é algo novo, mas uma utilização da plataforma da Web e de todo o seu potencial em uma perspectiva filosófica de criação e socialização de conteúdos e de conhecimento. A web passou a ser vista como uma rede social que permite aos seus usuários, ao redor do mundo, interagir e trocar informações, arquivos de vídeos, imagens e sons. A Web 2.0 atua como um tipo de software social e oferece diversas ferramentas digitais, como *blogs*, *wikis*, *podcasting*, entre outras tecnologias emergentes. Essas ferramentas podem ser transformadora e serem usadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem de

línguas, já que podem mudar a forma pela qual as pessoas interagem com a Internet, dando aos usuários e/ou alunos o poder de publicar e de ser participativos.

Para Chiang, Huang e Huang (2009), muitos internautas deixam de apenas buscar informações direcionadas por objetivos e contexto e passam a criar, a colaborar, a socializar e a reorganizar o conteúdo da web para aqueles usuários que continuam apenas buscando; passam a ser criadores de conteúdos web ativos. Por sua vez, Bruns (2008) nomeia esse processo como *produsage* (produção), o papel híbrido que o aprendiz assume no contexto de aprendizagem Web 2.0. Há momentos em que o aluno é usuário do conteúdo e em outras situações, nesse mesmo ambiente, passa assumir o papel de produtor do conhecimento.

Ao tratar da questão da liderança, Bruns (2006) defende a existência de uma estrutura permeável heterárquica, ou seja a hierarquia é fluida, baseando-se no fato de que os indivíduos tem diferentes níveis de habilidades mas quando eles devem desenvolver um projeto de *produsage*, todos passam a ter atributos iguais de modo que nenhum deles é melhor do que o outro. Entretanto, o autor ressalta que para manter o balanço entre abertura e estrutura do espaço de *produsage*, bem como manter a coesão do grupo colaborativo, alguns membros da comunidade são escolhidos aleatoriamente ou de acordo com a experiência e o direito de moderar das contribuições de seus parceiros lhes é concedido.

Ainda sobre a concepção de atribuição da liderança, Wenger (2001) explica que no conceito de comunidade de prática há dois tipos diferentes de papéis: os que são atribuídos e aqueles que surgem a partir da interação. Assim, a função importante que se pode atribuir é o de coordenador, que representa a liderança e do qual se requer conhecer o domínio da comunidade. Geralmente o papel de coordenador não é concedido ao membro mais entendido porque ele normalmente não tem tempo para se envolver na criação de comunidades.

Relacionando as concepções de liderança nos espaços de ensino e aprendizagem concebidos como comunidades propiciadas pelas tecnologias digitais, Menezes (2010) afirma que o modelo tradicional de transmissão de informação foi abandonado nas comunidades virtuais de aprendizagem, de modo que a figura do professor como o centro do processo deixa de existir, criando o espaço para a construção social do conhecimento por meio de práticas colaborativas. Entendo que essa mudança seja um dos motivos de

resistência do uso das tecnologias digitais por alguns professores que proíbem os alunos de buscar respostas para suas pesquisas na internet e exigem que os trabalhos escolares sejam manuscritos. Por isso, cabe ao professor oportunizar a reflexão e incentivar a argumentação sobre determinado assunto por meio de questionamentos que possibilitem a construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, pergunto se eu tenho conseguido criar tais oportunidades para meus alunos? Por que minha tendência em associar o poder de controle no processo de ensino e aprendizagem à função de liderança? Como é designado o papel de líder em uma comunidade? A sala de aula é uma comunidade?

Partindo dessas indagações nas próximas seções, trato das concepções de comunidade, comunidade de prática e comunidade de aprendizagem fundamentando-me especialmente em Wenger (1998, 2006, 2009).

### **O que se entende por comunidade prática e comunidade de aprendizagem**

Como em qualquer outra tentativa de definição de um conceito, Wenger (2006) também destaca a problemática que permeia a concepção de comunidade, uma vez que todo mundo tende a definir comunidade pela prática ou por ter uma prática determinada, de modo que o que todos denominam prática é uma propriedade característica de uma comunidade específica. Contudo o pesquisador chama a atenção para o fato de que um bairro residencial pode ser considerado uma comunidade, mas não é necessariamente uma comunidade de prática.

Dessa forma, ao associar prática e comunidade o autor descreve três dimensões dessa relação em que a prática é um recurso de coerência da comunidade: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Na secção seguinte tais dimensões são discutidas para se caracterizar a comunidade prática.

Ademais, Wenger (2006, p. 74) esclarece que comunidade não é meramente um termo sinônimo de grupo ou time e destaca as seguintes considerações: 1) ser membro de uma comunidade não é apenas uma questão de categoria social, 2) a comunidade de prática não é definida simplesmente por aqueles que conhecem alguém ou conversam com alguém na sua rede de contatos pessoais através do fluxo de informação. 3) o que desenvolve a prática , auxiliando no engajamento mútuo que prevê interações. Porém,

quando se mantém relações densas de engajamento mútuo organizadas ao redor daqueles que estão lá para fazerem. Por isso, não se pode considerar que só porque um grupo de pessoas trabalham no mesmo escritório que constituem uma comunidade de prática.

Considerando esse último princípio, se o que faz uma comunidade de prática ser considerada uma comunidade é o engajamento mútuo, Wenger (2006) explica que então uma comunidade não requer homogeneidade, pois o engajamento na prática é possível e produtivo por conta da diversidade. O autor esclarece que o que faz uma comunidade prática nessa miscelânea de pessoas é o engajamento mútuo. Quando as pessoas, por mais distintas que sejam, trabalham juntas criam-se diferenças e similaridades. Na vida real, as relações mútuas entre os participantes são misturas complexas de poder e dependência, de prazer e dor, sucesso e fracasso, aliança e competição, raiva e generosidade, atração e repugnância, diversão e tédio, confiança e suspeita, amizade e ódio. As comunidades de prática tem tudo isso (WENGER, 2016, p.77).

Na sequência apresento o levantamento teórico sobre a concepção de comunidade de prática que tem sido recorrentemente citada em alguns trabalhos da área da linguística aplicada.

A relevância de apresentar esta seção emergiu quando percebi que trabalhos que tratam do papel colaborativo do professor, como Fontana (2010), Mello (2012) e Ferreira (2014), sempre se referenciam à concepção de comunidades de prática de Wenger (2006).

De acordo com Wenger (2006) comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham a preocupação e paixão por algo que elas fazem ou aprendem como fazer melhor por meio de uma interação frequente, isto é, referem-se a pessoas que se juntam para construir o conhecimento com o propósito de criar uma prática em torno de um assunto. O autor ressalta a distinção entre uma comunidade de prática e uma equipe, destacando que esta se reúne somente para realizar uma tarefa enquanto a comunidade de prática é definida pelo interesse em comum. Essa contraposição apresentada por Wenger me leva a pensar se durante as aulas de inglês instrumental a turma de alunos se constituiu como uma comunidade de prática ou como uma equipe? Ou como nenhuma das duas?

Por conseguinte, o autor associa prática e comunidade a partir de três dimensões de relação pelas quais a prática é um recurso de coerência da comunidade: o engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

Para Wenger (2006) a comunidade é definida pelo engajamento mútuo dos membros porque, primeiramente, a prática não ocorre na forma abstrata e, segundo, o termo não é sinônimo equivalente para grupo ou time. Wenger (2006) explica essa característica por meio de negativas, estabelecendo que a comunidade de prática **não**<sup>18</sup> se define simplesmente por alguém que conhece quem e para quem se fala na rede de relações interpessoais por meio do fluxo de informações; tornar-se membro em uma comunidade **não** é uma categoria social, pertencimento a uma Organização ou ter relações pessoais com algumas pessoas; e a proximidade geográfica **não** é suficiente para desenvolver a prática. Wenger (2006) destaca que a comunidade de prática sustenta-se nas relações densas de engajamento mútuo que são organizadas ao redor do que os membros se propõem a fazer nela. Segundo o autor ser incluído no que é relevante é um requisito para ser engajado em uma comunidade de prática, engajamento define pertencimento. O tipo de coerência que transforma o engajamento mútuo em comunidade de prática requer o trabalho de manter a comunidade, que é uma parte intrínseca de qualquer prática. Nesse sentido, Wenger (2006) destaca que esse tipo de trabalho pode ser menos visível do que os aspectos instrumentais da prática e, pode ser facilmente subvalorizado ou totalmente não reconhecido.

Por sua vez, o empreendimento em conjunto mútuo como uma característica da prática como um recurso da coerência de comunidade mantém a comunidade de prática unida. Wenger (2006) explica que essa característica se refere ao resultado do processo coletivo de negociação que reflete a total complexidade do engajamento mútuo e é definida pelos participantes, cuja reposta negociada na situação deles pertence a eles que controlam todas as forças e influências, bem como entre os participantes cria relações de contabilidade mútua que se torna parte integral da prática.

Por fim, a característica do repertório compartilhado relaciona-se aos recursos de negociação de significado que surgem durante a busca conjunta de um empreendimento. Os elementos do repertório podem ser muito heterogêneos e adquirem coerência por pertencerem à prática de uma comunidade buscando um empreendimento. O repertório

---

<sup>18</sup> Grifo meu.

de uma comunidade inclui rotinas, palavras, ferramentas, maneiras de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade tem produzido ou adotado no curso de sua existência, os quais se tornaram parte de sua prática.

Pensando sobre a comunidade de prática, outros questionamentos surgem: será que a minha sala de aula pode se organizar como uma comunidade de prática? Como professora de que maneira posso criar oportunidades de negociação com meus alunos? Como compartilhar o papel de líder sem adotar uma postura autoritária? Tendo em vista essas indagações, entendo que há a concepção de colaboração nessa perspectiva de comunidade de prática. Por isso, a seguir trato dessa temática para que eu possa compreender como o conceito de colaboração está presente na organização e participação em uma comunidade de prática e comunidade de aprendizagem.

### **Concepção de colaboração na comunidade de prática e de aprendizagem**

Durante minhas leituras de Wenger (1998, 2000, 2006) encontrei a concepção de comunidade de prática e comunidade de aprendizagem. Wenger (2006) dedica capítulos distintos para cada um deles e o que posso inferir é que ambos se aproximam, sendo que Wenger esclarece que há requisitos necessários para que uma comunidade de prática seja considerada uma comunidade de aprendizagem. Primeiramente, o autor baseia-se na concepção de que a aprendizagem envolve uma interação entre experiência e competência, destacando que nas comunidades de prática as definições de competência e produção e experiência se interagem. Assim sendo, comunidades de prática não são somente um contexto para a aprendizagem de novos membros, mas também um contexto para novos *insights* que são transformados em conhecimento, são um *locus* privilegiado para a criação do conhecimento. Tais comunidades resistem à tensão que existe na interação entre experiência e competência, pois só assim podem ser consideradas uma comunidade de aprendizagem.

Segundo Wenger (2006) em uma comunidade de aprendizagem a aprendizagem é considerada um processo de tornar-se. Nessa perspectiva, a aprendizagem é uma experiência de identidade porque pode transformar o que nós somos e o que nós fazemos. Assim, a aprendizagem é um recurso de significação e de energia pessoal e social.

Wenger destaca que a aprendizagem consiste em ambos: é um processo e um lugar, consequentemente, propiciar a aprendizagem não é somente um processo de construção de conhecimento, mas também consiste em oferecer um lugar onde novas formas de conhecimento podem ser realizadas na forma de identidade.

Nesse sentido, Wenger (2006) afirma que a prática transformativa de uma comunidade de aprendizagem oferece um contexto propício para desenvolver novos entendimentos porque a comunidade apoia uma mudança como parte de pertencimento. Assim, uma comunidade pode fortalecer a identidade de participação de seus membros de duas formas: seja incorporando o passado de seus membros em suas próprias histórias, permitindo que o que eles foram, fizeram e o que eles saibam contribuam para a constituição de sua prática, de modo que suas trajetórias de participação propiciem o espaço de engajamento em sua prática no contexto de um futuro significativo para eles.

Ademais, Wenger (2006) esclarece que uma comunidade de aprendizagem fundamentalmente está envolvida na reconfiguração social, considerando que reconfigurar relações de identificação e negociação é importante para a aprendizagem uma vez que se tem o acesso a informações específicas. Assim, a noção de “sociedade da informação” não é ignorada, mas é tomada para problematizar a questão de identidade. Wenger (2006) chama a atenção para o fato de que a informação por si só, afastada das formas de participação, não é conhecimento; na verdade pode ser alienante. O autor conclui que o conhecer na prática é uma identidade que possibilita a informação ganhar coerência da forma de participação.

Baseando nessa questão da informação ser alienante, retomo algumas indagações da minha prática. Quem decide a quantidade de informação à qual o aluno pode ter acesso? Como romper com metodologia pedagógica em que há apenas uma transmissão de informações? Como posso promover a participação dos alunos para lidarem com o fluxo de informação?

Entendo, agora, que, para se conceber o trabalho colaborativo, devemos considerar o conflito e a negociação como destacado por Magalhães (2010) e Wenger (2006). A organização de uma comunidade de prática e de aprendizagem requer o esclarecimento dessa perspectiva de autoridade compartilhada entre os participantes que se dispõem em colaborar entre si quando tem um interesse em comum. Baseando-me na concepção de Wenger (2006), arrisco-me a considerar que uma comunidade prática e uma equipe não

são distintas, pois estão relacionadas entre si. Partindo da própria definição do autor, entendo que dentro de uma comunidade prática, por ser um espaço em que se reúnem pessoas com mesmos interesses, pode haver a organização de equipes entre os integrantes dessa comunidade para alcançar um objetivo em comum, os integrantes podem se agrupar para a realização de tarefas em favor do interesse maior da comunidade de prática em que participam. Penso que uma escola de samba possa exemplificar esse meu pensamento sobre o trabalho colaborativo das equipes dentro da comunidade de prática. Todos os integrantes da escola de samba estão reunidos e trabalham em conjunto compartilhando a mesma paixão pela escola e o mesmo interesse de vê-la campeã durante o desfile. Para alcançar bons resultados no desfile das escolas de samba, os participantes dessa comunidade podem se organizar e reorganizar quantas vezes forem necessárias para criarem equipes de trabalho com o objetivo de cumprir tarefas específicas, tais como: composição do samba enredo, idealização dos figurinos, ensaio da bateria, dentre outras, buscando o objetivo geral que é ver a escola campeã. Será que nas aulas de inglês instrumental essa mesma perspectiva de relação entre equipes e comunidade de prática poderia acontecer? Retomo essa discussão no capítulo 3 desta tese quando trato do desenvolvimento de trabalhos em grupo pelos alunos-participantes.

Neste capítulo de fundamentação teórica, tracei um diálogo entre autores de diferentes áreas e contextos históricos para entender como distintas concepções de colaboração têm sido ratificadas e retificadas ao longo dos anos. Ao longo desta seção, ao passo que discutia sobre questões de divergências conceituais entre colaboração e cooperação, a definição de comunidade de prática e de aprendizagem e o papel de liderança em atividades de colaboração, eu listava as minhas indagações que me possibilitarão refletir no capítulo de composição de sentidos dos textos de campo desta tese.

Percebo que no passado, durante muitos anos na minha prática docente, as minhas atividades em sala de aula parecem ter estado voltadas para uma perspectiva de cooperação, de modo que eu ainda assumia o controle. Por isso, em determinado momento enquanto recontava as minhas histórias iniciais na introdução houve a tensão de descobrir que o trabalho que eu rotulava como colaborativo, de fato não o era. Agora, esta tese tem o objetivo de compor sentido dos textos de campo produzidos ao longo da minha experiência de ensino de inglês instrumental para entender como concepção de colaboração que construí ao longo dessa história de trabalho que pretendia ser colaborativo nas aulas de inglês instrumental. Será que houve a liderança compartilhada?

Será que durante as aulas de inglês poderia ter sido organizada uma comunidade de aprendizagem? Retomo essas indagações e reflexões posteriormente ao compor sentido dos textos de campo no capítulo 4.

Baseando-me nas referências teóricas mencionadas até o momento, considerei relevante buscar entender como professora- pesquisadora o conhecimento construído durante a minha prática acontece.

### **Concepção de conhecimento prático profissional do professor**

Ao longo desta tese, percebi a necessidade da busca em me formar como professora desde o início da minha carreira profissional era constante. A postura que eu tinha nesse processo de formação profissional era baseada na concepção de o conhecimento estava nos centros de treinamento especializados, em cursos específicos oferecidos pela universidade e nos tratados científicos que registram as teorias da área da linguística aplicada. Ingenuamente, ignorei durante anos o conhecimento que meus colegas professores e que eu mesma produzíamos em sala de aula. Agora, como o olhar mais atento procuro me informar sobre o que se entende por conhecimento prático profissional do professor.

Segundo Connelly e Clandinin (1995), nas últimas décadas do século XX houve um interesse de pesquisadores em analisar as vidas dos professores e, consequentemente, uma mudança na concepção de ensino e sua relação com o currículo escolar. Dessa forma, o processo de ensinar passa a ser considerado além da relação professor-aluno na transmissão do conhecimento de modo que se torna um componente a ser entendido da vida profissional dos professores, como em qualquer aspecto da vida, em termos de sua relevância e valor na narrativa contínua da experiência pessoal e social. Os autores afirmam que há uma conexão intrínseca entre moral e epistemologia interligando conhecimento e valor.

Interessados em explorar o conhecimento existente no contexto de conhecimento pessoal prático dos professores na escola e sala de aula, Connelly e Clandinin (1995) acreditam que a vida profissional dos professores se molda na paisagem do conhecimento profissional moralmente orientado. Os autores apontam ser um mito pensar que os

problemas de pesquisa são estritamente problemas de conhecimento e método e consideram, como pesquisadores narrativos, a ligação entre conhecimento e valor em relação às vidas dos professores.

Nessa perspectiva, o uso da metáfora paisagem para investigar o conhecimento profissional pelos autores canadenses é explicada como uma forma de imaginar que o conhecimento está posicionado na interface da teoria e prática na vida dos professores, propiciando uma maneira de contextualizar as pesquisas nos entendimentos do conhecimento prático-pessoal dos professores. Retomando a questão de que a paisagem do conhecimento profissional ser moralmente orientado, Connally e Clandinin (1995) esclarecem que é evidente que nessa paisagem há muitas forças morais dentro e fora da sala de aula moldando as vidas dos professores, citando Schon (1983) que aponta o conflito existente entre escola e comunidade.

Vale ressaltar que as comunidades têm como característica um tipo de integridade orgânica que nos permite entender que elas como entidades com uma história de vida. Connally e Clandinin (1995) asseguram que não é somente o professor que tem uma vida profissional mas a própria paisagem também. Uma vez que os professores que vivem na paisagem de conhecimento profissional moldam essa paisagem com o passar do tempo, esse cenário também os molda. Há uma relação direta de influências entre professor e paisagem.

No capítulo anterior, ao me descrever como participante direta desta pesquisa, destaquei os detalhes dos tipos de instituições de ensino em que trabalhei como professora. Até então, considerei apenas as influências que as paisagens do conhecimento profissional que frequentei como docente haviam contribuído para as minhas concepções de ensino, aprendizagem e língua como professora de inglês. Nesta tese, em que busco investigar a minha experiência na tentativa do trabalho colaborativo, reflito sobre como o meu conhecimento prático- pessoal pode influenciar a paisagem onde a experiência aconteceu. Ao analisar a ementa e fluxograma do curso de Logística em que a disciplina de inglês instrumental faz parte percebi que não havia a perspectiva do trabalho colaborativo. Como esse fato influenciou a minha experiência quando tentei desenvolver a proposta de colaboração nas minhas aulas com os alunos? Como o meu conhecimento prático-pessoal pode moldar a paisagem do conhecimento profissional?

A seguir apresento no capítulo 3, os textos de campo selecionados para composição de sentidos orientada pelas etapas do processo de avaliar e reavaliar os textos de campo, Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), destacando que: o pesquisador precisa ouvir, afinar e retomar o familiar, o que primeiramente despertou o interesse pela temática da investigação; e desde o início do processo é fundamental escrever, considerar, falar, pensar e escrever mais. Segundo as autoras a definição de como o sentido é produzido consiste essencialmente esse processo que envolve sessões de escrita, reflexão, composição de sentidos, contribuindo na busca pelo conhecimento. Assim, apresento a seguir alguns dos textos de campo que estão em processo de composição de sentido. Eles estão agrupados em duas temáticas gerais que identificam tensões que surgem durante o recontar das histórias.

## CAPÍTULO 3

### MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE POR MEIO DAS HISTÓRIAS

Neste capítulo, exponho as experiências vividas durante a pesquisa de campo realizada para esta tese e, também, algumas composições de sentido sobre as experiências vividas e narradas. Cabe ressaltar que, a partir da vivência do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Inglês Instrumental com meus alunos, escrevemos as narrativas que se seguem. Essas narrativas foram organizadas em temas. Inicialmente narro as experiências de planejamento do curso de Inglês Instrumental. Em seguida, apresento narrativas que descrevem o conflito e a negociação de interesses durante a realização das propostas de atividades nas aulas de inglês instrumental em dois momentos de clímax: quando discutimos os papéis de professor e aluno no processo que estávamos vivendo e quando definimos o uso do portfólio como um instrumento de avaliação formativa no curso de inglês instrumental. Posteriormente, compartilho os textos de campo produzidos nos últimos dias de aula e após o encerramento da disciplina.

#### **Elaborando o curso de Inglês Instrumental**

Sob essa temática, estão agrupados como textos de campo: a) narrativas produzidas por mim, professora-pesquisadora-participante; b) notas de campo e os quadros referentes a cada uma das versões de proposta de planejamento sintético das aulas baseado na ementa da disciplina de Inglês Instrumental, que foi parte do contexto de desenvolvimento da pesquisa de campo; c) o material didático produzido pelos alunos-participantes durante a realização das atividades propostas nas aulas de inglês instrumental. Ao longo da exposição dos textos de campo, há a composição de sentido permeada por indagações que compus durante o recontar da experiência de ensino de inglês na perspectiva do trabalho colaborativo, a qual é o objeto de estudo dessa tese.

#### **Primeiro contato com o contexto da pesquisa de campo**

*Estava ansiosa por ter mais detalhes sobre o início do semestre em que eu começaria com as aulas de inglês no campus em que eu acabara de chegar. Marquei uma reunião com a diretora para me apresentar e comentar sobre a minha proposta de trabalho. Era a primeira vez que nos viámos e, ao adentrar a sala da direção, reparei tudo: desde o modo simpático que a secretária me sorriu, me*

*apontando a porta, ao ambiente organizado em que se encontrava a diretora elegantemente vestida. Com modos polidos me deu as boas-vindas e em seguida conversamos sobre as minhas expectativas. Fiz uma série de perguntas sobre como era o funcionamento do campus, os cursos, os tipos de perfil dos alunos e a infraestrutura da instituição. Eu já atuava como professora na instituição desde 2010, mas estava lotada em outro campus. Durante nossa conversa eu pensava no desafio de encarar o novo contexto de trabalho, pois eu não conhecia os cursos oferecidos no atual campus. Nunca tinha dado aula em cursos superiores de Logística nem de Marketing. A diretora foi falando sobre os cursos nos quais eu poderia atuar, mas eu deveria esperar os coordenadores me convocarem para a distribuição de aulas e só depois disso eu saberia quais disciplinas eu lecionaria.*

*A diretora tinha formação como doutora em Educação, era pedagoga, e interpretei a simpatia de sua parte sobre a minha proposta de trabalho. Suspirei de contentamento, despedimo-nos e enquanto caminhava para a portaria pensei que era a primeira vez nessa instituição que eu teria uma diretora com formação em licenciatura e com uma postura de educadora. Sorri.*

*(Narrativa, reconstrução de memória, autora, julho de 2015)*

Após conversar com a diretora, agendamos a reunião com os coordenadores de Ensino e do curso de Logística para alguns dias depois. Foi, então, que soube que ministraria a disciplina de Inglês Instrumental para a turma do terceiro período de Logística. Daquele momento em diante retomei o que eu já havia começado a planejar para o curso, agora com o enfoque específico para a turma de Logística, cujas aulas que iniciariam algumas semanas depois. Naquele momento, o meu questionamento era como eu iria planejar um curso de inglês instrumental com atividades colaborativas.

*Em frente ao computador passei algumas horas pesquisando e lendo sobre o ensino de inglês por meio de gêneros textuais. Conversei com colegas sobre o que eu estava pensando e minhas expectativas. Eu*

*estava sedenta por mais informações sobre como propor um curso de inglês instrumental em uma perspectiva colaborativa. Foram longas conversas e descobri que há diferença entre o que se entende por gêneros textuais e gêneros discursivos, considerando também os gêneros digitais. Senti a necessidade de aprofundar minhas leituras sobre o assunto e encontrei em Cristovão (2006), Rojo (2005) e Schneuwly; Dolz (2004) referências sobre o trabalho com gêneros no ensino e discussões sobre o uso das sequências didáticas nas aulas de inglês. Durante esse período de muita leitura e diálogo com outros professores, escrevi quatro versões de proposta de planejamento sintético das aulas para o curso de inglês instrumental que eu ministraria naquele semestre.*

*(Narrativa, reconstrução de memória, autora, julho de 2015)*

A seguir apresento como aconteceu a elaboração do plano de curso para a disciplina de Inglês Instrumental ao longo desse momento de planejamento descrito anteriormente nas narrativas deste capítulo. Até chegar à versão final do plano, que foi entregue à coordenação do curso de Logística, foram elaboradas por mim, professora-pesquisadora-participante, quatro versões de propostas de planejamento sintético das aulas, o qual faz parte do plano de curso. Quero lembrar que tanto a elaboração do plano de curso como o planejamento sintético das aulas era condicionada à ementa da disciplina, a qual está disponível no P.P.C. do curso de Logística, conforme apresentada no quadro 2 no capítulo 1 desta tese. A produção de narrativas a partir das notas de campo e de outros textos de campo é uma forma de reflexão sobre aspectos que envolviam a questão e colaboração no trabalho com gêneros nas aulas de inglês com meus alunos.

**QUADRO 3 - Primeira versão de proposta de planejamento sintético das aulas**

<b>Primeira versão – 27/06/2014</b>	
<b>Carga horária</b>	100 minutos (duas aulas de 50 minutos)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Mapear quais são os gêneros escritos e orais <i>online</i> em inglês aos quais os alunos têm mais acesso</li> <li>* Observar como os gêneros textuais e orais online em inglês são utilizados pelos usuários da internet</li> <li>*Discutir com os alunos sobre quais tipos de textos e vídeos em inglês eles conhecem e usam em situações como: pesquisar sobre um tópico acadêmico;</li> <li>*Buscar informações sobre uma cidade turística; conhecer sobre um produto;</li> </ul>

	<p>acompanhar as notícias referentes a uma celebridade e divulgar sua opinião sobre determinado assunto.</p> <p>*Elaborar <u>uma tabela</u> que relate o tipo de texto e/ou vídeo em inglês com a determinada função/ situação, a mídia online em que ele se apresenta e um exemplo de cada relacionando o hiperlink .</p> <p>*Refletir com os alunos sobre quais gêneros escritos e orais em inglês podem ser criados por eles em uma situação acadêmica e em uma situação de apresentação da cidade de Uberlândia para turistas estrangeiros.</p>
<b>Atividades</b>	<p><b>Módulo 1-</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em duplas no laboratório de informática, os alunos devem desenvolver a pesquisa para preencher a tabela criada pela turma.</li> <li>• Cada dupla deve apresentar oralmente em português os seus resultados e suas considerações sobre o trabalho de pesquisa. Neste momento, é possível estabelecer uma discussão sobre os dados em comum e diferentes que as duplas possam encontrar.</li> </ul>
<b>Notas de Campo</b>	<p>*Devo ajustar a carga horária ao planejamento sintético das aulas do curso de Inglês Instrumental deve envolver todos os encontros do semestre. É preciso elaborar uma planejamento das aulas com uma abordagem mais ampla.</p> <p>* Devo esclarecer quais são os objetivos gerais do curso e os objetivos de cada encontro.</p> <p>* Rever o uso dos termos: gêneros textuais, gêneros discursivos, gêneros escritos.</p> <p>*Ler Buzatto (2001), Rojo (2005) e Soares (2006)</p>

**Fonte:** Primeira versão da proposta de planejamento sintético das aulas, autora, 27/06/2014.

Dessa primeira tentativa muito foi alterado e adaptado, ainda havia muito a confusão e uso inapropriado de gênero: textuais, discursivos, escritos, digitais. Somente nesse momento voltei minha atenção para a concepção que cada termo tem e o quanto isso poderia influenciar nas minhas aulas refletindo a minha própria concepção de ensinar línguas. Entendi, também, que o tempo de duração estabelecido nesse planejamento sintético das aulas deveria ser amplo, pois eu estava planejando um curso semestral que deveria contemplar unidades didáticas. ‘Quantas anotações nesse primeiro rascunho!’ Fui fazendo notas ao longo do texto durante o diálogo com outros professores e nas semanas posteriores, permeada pelas leituras, elaborei esta segunda versão exposta a seguir.

**QUADRO 4 - Segunda versão de proposta de planejamento sintético das aulas**

<b>Segunda versão – 25/07/2014</b>	
<b>Carga horária</b>	8 encontros semanais de 100 minutos cada
<b>Objetivos</b>	<p><b>Objetivos Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Possibilitar a vivência da concepção de linguagem como prática social</li> <li>*Conhecer e usar gêneros digitais (escritos e orais) em inglês</li> </ul> <p><b>Objetivos- Encontro 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir com os alunos sobre quais as possíveis situações práticas que a língua inglesa é necessária ser usada por eles ao utilizar a internet</li> <li>2. Produzir gêneros digitais (escritos e/ou orais) em inglês</li> </ol> <p><b>Objetivos- Encontro 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. compreender as operações de conexão, coesão e modalização;</li> <li>2. perceber a referenciação que implica um autor e suas ações;</li> <li>3. compreender a progressão das informações;</li> <li>4. relacionar as escolhas lexicais nos campos semânticos desenvolvidos à organização do conteúdo, aos parâmetros da ação de linguagem e às características da esfera de atividade.</li> </ol> <p><b>Objetivos- Encontro 3</b></p> <p>Compartilhar o conhecimento produzido na análise dos gêneros digitais estudados no encontro anterior</p> <p><b>Objetivos- Encontro 4</b></p> <p>Escolher e produzir um gênero digital (escrito e/ ou oral) para que cada aluno faça sua apresentação pessoal.</p> <p><b>Objetivos- Encontro 5</b></p> <p>Analisar a estrutura da língua e a organização textual (escrita ou oral) necessárias para a produção do gênero digital</p> <p><b>Objetivos- Encontro 6</b></p> <p>Compartilhar e analisar o trabalho sobre gêneros digitais dos colegas.</p> <p><b>Objetivos- Encontro 7</b></p> <p>Criar a oportunidade para os alunos tirarem dúvidas sobre a estrutura da língua e organização textual do gênero digital e conversarem entre si durante o processo de produção do gênero digital escolhido</p> <p><b>Objetivos- Encontro 8</b></p> <p>Divulgar e avaliar com os alunos todos trabalhos dos gêneros digitais produzidos ao longo das aulas</p>
<b>Atividades- Procedimentos</b>	<p><b>Encontro 1- Atividades: Diagnóstico e produção inicial do gênero digital</b></p> <p>Conversar com os alunos sobre quais as possíveis situações práticas que a língua inglesa é necessária ser usada por eles ao utilizar a internet. Durante a discussão, incentivar os alunos a tirarem conclusões; levantarem o objetivo (ou intenção do(s) autor(es) e/ou de envolvidos no texto; articulando seu</p>

	<p>conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo. A partir da discussão, listar os gêneros digitais (escritos e orais) apontados pelos alunos.</p> <p>Decidir com os alunos quais gêneros digitais (escritos e/ou orais) em inglês são mais recorrentes para uma apresentação pessoal na internet.</p> <p>Propor que cada aluno escolha um dos gêneros listados e produza sua própria apresentação pessoal em inglês.</p> <p>Compartilhar os textos produzidos de cada aluno e suas considerações sobre o processo de produção destacando suas escolhas, dúvidas e limitações.</p> <p><b>Encontro 2- Atividades: análise de exemplos de gêneros digitais</b></p> <p>Explorando os exemplos de gêneros digitais (escritos e/ou orais) em inglês listados no encontro anterior com os alunos, propor aos alunos que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. analisem as características da infra-estrutura textual como reconhecimento de <i>lay-out</i>, distinção entre organização de conteúdo em textos de gêneros diferentes e/ou em textos do mesmo gênero em língua materna e em língua estrangeira;</li> <li>2. realizem inferências;</li> <li>3. observem os elementos não-verbais;</li> </ol> <p>Em duplas ou individualmente, os alunos devem acessar os sites dos gêneros digitais listados e compartilharem com o grupo suas descobertas em relação às características do gênero escolhido.</p> <p><b>Encontro 3- Atividades: Roda de conversa</b></p> <p>Em duplas ou individualmente, os alunos devem acessar os sites dos gêneros digitais listados e compartilharem com o grupo suas descobertas em relação às características do gênero escolhido.</p> <p><b>Encontro 4- Atividades: Definindo uma situação e um gênero digital em inglês</b></p> <p>Conversa com os alunos sobre as possíveis situações em que eles devem produzir uma apresentação pessoal para ser divulgada na internet.</p> <p><b>Encontro 5- Atividades: Mão-ao-teclado</b></p> <p>Durante todo processo de produção dos alunos auxiliá-los nas dúvidas sobre a estrutura da língua inglesa.</p> <p><b>Encontro 6- Atividades:</b></p> <p>Durante o processo de produção dos alunos incentivá-los a compartilhar com os colegas suas dúvidas e seu trabalho sobre gêneros digitais para críticas e aperfeiçoamento.</p> <p><b>Encontro 7- Atividades:</b></p> <p>Durante o processo de produção dos alunos incentivá-los a compartilhar com os colegas suas dúvidas e seu trabalho sobre gêneros digitais para críticas e aperfeiçoamento.</p> <p><b>Encontro 8- Atividades:</b></p> <p>Aula dialogada com a exposição de atividades produzidas pelos alunos por meio do data show. As atividades a serem exibidas podem ser escolhidas pelos alunos e sugeridas pela professora.</p>
--	---

<b>Notas de Campo</b>	<p><i>*Essa versão ainda não está ampla.</i></p> <p><i>* Que tipos de textos serão utilizados? Que tema será abordado? O que os alunos já conhecem? Eles usam algum tipo de software específico da área de Logística?</i></p> <p><i>* Os alunos podem definir o tema para ser abordado nas aulas.</i></p> <p><i>* Ler mais sobre gêneros digitais Buzatto (2011)</i></p>
-----------------------	--

**Fonte:** Segunda versão da proposta de planejamento sintético das aulas, autora, 25/07/2014.

Novamente busquei o diálogo com meus colegas do GPNEP e voltei para casa com anotações para ajustar minha proposta: eu deveria criar um planejamento das aulas que permitisse elaborar colaborativamente o material didático das aulas com os alunos. Mas, como deixar de ser tão controladora do processo? ‘Os alunos podem escolher o tema, essa disciplina está na área deles.’ - lembrei-me da sugestão feita por um colega do GPNEP. Além disso, durante nossa conversa surgiram comentários de como o gênero estudado apontaria para os estudos de estrutura de língua e organização textual. Optei por trabalhar os gêneros digitais (escritos e orais) porque poderia usar as ferramentas digitais no laboratório de informática com os alunos de qualquer um dos cursos. Será que as tecnologias digitais e o uso do laboratório de informática tornaram-se mais importantes para mim do que a própria aula em si? Eu conseguia compartilhar com meus alunos esse controle no processo de ensino e aprendizagem? De cada conversa eu voltava para casa com muito mais indagações. A única certeza que eu tinha era de que eu estava disposta a me arriscar a propor e desenvolver um trabalho colaborativo com meus alunos.

Dessa segunda versão da proposta de planejamento sintético das aulas é necessário discutir quais aspectos de trabalho colaborativo estavam presentes ou não na delimitação dos objetivos e das atividades nesse momento de planejamento prévio, pois eu não conhecia a turma de alunos ainda. As aulas começariam em algumas semanas e eu tinha o intuito de trabalhar colaborativamente com meus alunos, por isso, eu deveria pensar e criar em um plano de curso que propiciasse a participação na elaboração de nossas aulas.

Nesse sentido, os objetivos gerais dessa segunda proposta ainda pareciam ser vagos, não havia a sugestão da delimitação de tema. Naquele momento de planejamento, parece-me que, ao tentar criar um planejamento de aulas abrangente, eu lancei mão de expressões vagas. Hoje ao reler o segundo objetivo, “Conhecer e usar gêneros digitais (escritos e

orais) em inglês” percebo que qualquer leitor pode interpretar que nesse curso os alunos teriam o objetivo de conhecer e usar TODOS os gêneros digitais em língua inglesa. Era preciso especificar quais, bem como repensar se de fato para nossas aulas seria necessário e possível usar todos os gêneros digitais em inglês. Então, quais eram os objetivos gerais desse curso de inglês instrumental? Seriam estabelecidos objetivos somente de acordo com a ementa e com a experiência da professora? Como criar um planejamento amplo sem ser vago? Qual aspecto de colaboração estava sendo propiciado com esses objetivos gerais do curso? Essas indagações foram se consolidando ainda mais ao discutir o que estava sendo proposto em cada um dos encontros nessa segunda versão.

No encontro 1, os objetivos parecem pré-estabelecer que ao longo do curso será utilizada a internet e o trabalho com gêneros digitais. Relendo as notas de campo e esses objetivos, parece-me que em um primeiro encontro poderia haver uma conversa com os alunos para que pudéssemos conhecer quais gêneros, de fato, seriam relevantes serem estudados. Nesse momento de planejamento, a professora poderia definir como objetivos ações que possibilitassem a elaboração do conteúdo das aulas a partir da conversa com os alunos. Será que a internet seria a única fonte de busca desses gêneros em inglês a serem estudados durante as nossas aulas? Hoje, entendo que a professora poderia considerar a possibilidade de os alunos trazerem outros tipos de texto encontrados por eles seja no ambiente de trabalho seja aqueles utilizados durante as aulas de outras disciplinas. Quanto de abertura para a colaboração havia nesse primeiro momento de interação com os alunos?

Nessa mesma linha de reflexão, ao rever as atividades propostas para esse encontro é possível perceber o meu equívoco em relacionar o objetivo de incentivar com a intenção de levar o aluno a tirar conclusões. Como isso seria possível? Como professora deve-se incentivar a busca por respostas corretas ou refletir sobre o que é apontado como resposta? Parece-me que eu esperava que os alunos chegasse à conclusão que havia uma lista correta de características de cada gênero. Seriam apenas atividades de verificação, o que está certo ou errado, que estavam sendo propostas nessa versão de planejamento sintético das aulas? Por que o aluno deveria apontar a intenção do autor do texto a ser estudado? Seria esperada pela professora ou pelos alunos uma resposta correta sobre qual tinha sido o objetivo do autor ao escrever aquele texto? Essa indagação me fez lembrar um comentário do compositor Chico Buarque de Holanda durante uma entrevista após a repórter discorrer sobre a interpretação que um estudioso havia feito sobre uma de

suas letras de música. O cantor afirmou que, ao compor aqueles versos, não tinha pensado em nada daquilo. Entendo que com essa resposta Chico Buarque não desmereceu a interpretação feita pelo estudioso. Uma vez que o texto se torna público não vejo como válido dispensar energia em sala de aula para tentar apontar a intenção do autor ao escrevê-lo. Hoje, entendo que cada interpretação e sentido dado à leitura de um texto dependem diretamente das experiências que o leitor traz consigo.

Outro fato interessante que percebo ainda nessa segunda versão de proposta é a descrição das atividades do planejamento em que o meu objetivo de trabalhar colaborativamente com gêneros nas aulas passa totalmente ignorado quando eu planejo impor que, após os alunos apontarem e ser criada uma lista com os gêneros digitais a partir do levantamento, os alunos explorassem o gênero referente à apresentação pessoal na internet para posteriormente produzi-la. Quão colaborativo essa sequência de atividades seria? Como o aluno entenderia a ação de elaborarem juntos uma lista e, logo depois, a professora arbitrariamente estabelecia o estudo de textos *online* de apresentação pessoal? Hoje, vejo que foi uma oportunidade desperdiçada de estudos de gêneros. A apresentação pessoal poderia ser o primeiro gênero digital a ser trabalhado colaborativamente durante as nossas aulas de inglês. Poderíamos buscar por exemplos *online*, em seguida estudar quais expressões em língua inglesa seriam as mais recorrentes para esse gênero e posteriormente cada aluno poderia produzir sua própria apresentação pessoal em inglês para inseri-la no portfólio.

Já no encontro 2, todos os objetivos pensados para essa aula estão voltados somente para o estudo da estrutura de língua de modo que, talvez, o único resquício da tentativa de colaboração seria buscar a lista criada na aula anterior para que cada aluno escolhesse o gênero digital que gostaria de trabalhar para o desenvolvimento das atividades.

No encontro 3, está listado somente o objetivo de compartilhar o que havia sido produzido pelos alunos nas aulas anteriores. Será que o uso do verbo compartilhar poderia garantir o trabalho colaborativo que eu almejava? Nesse sentido, a atividade proposta não esclarece como seria esse momento de ‘compartilhamento’, quais os recursos didáticos seriam utilizados? Seria na sala de aula ou no laboratório de informática? Como o lugar, a disposição e carteiras e recursos podem influenciar em criar uma oportunidade de colaboração entre alunos e professora? Como os alunos poderiam auxiliar no planejamento desse momento? Parece-me que faltou pensar em ações

descritas por meio de verbos nos objetivos dessa aula que implicassem com a participação do aluno na tomada de decisões durante as atividades das aulas. Dessa maneira, eu poderia esclarecer já no plano que conta com o envolvimento dos alunos no planejamento não somente sobre o conteúdo, mas também os alunos poderiam decidir como as aulas aconteceriam. Como o plano de curso poderia promover a autoridade compartilhada para tomada de decisões? Como professora eu estaria preparada para entender como compartilhar com os alunos a autoridade nas aulas? Penso que para eu estabelecer ações que propiciassem o compartilhar a liderança e a autoridade nas aulas de inglês como objetivos nesse momento de planejamento, eu deveria de fato entender a concepção de colaboração como uma situação em que duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntas. Nos textos de campo apresentados até aqui, não identifico nesse momento de planejamento nenhuma postura minha, como professora-pesquisadora-participante, em que eu me apresentava disposta a aprender com meus alunos. Embora eu tenha registrado ao longo dessa tese o meu interesse em tentar desenvolver um trabalho colaborativo nas aulas de inglês, eu não levava em consideração o interesse dos alunos-participantes em compartilhar desse mesmo interesse. Hoje, entendo que um dos meus primeiros tópicos de objetivo no planejamento dessas aulas seria conversar com os alunos primeiramente para descobrirmos quais interesses e paixões relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês todos nós compartilhávamos. Como repensar as atividades das aulas na perspectiva da colaboração desde o planejamento?

Esse mesmo tom reflexivo de indagação sobre como a colaboração estava presente ao reler essa versão de proposta de planejamento sintético das aulas, percebo que foram impostas as minhas propostas de atividades para as aulas. Em que o aluno contribuiria nesse planejamento? Abaixo listei uma sequência de arbitrariedades que identifiquei em cada um dos encontros que eu planejara. Reconheço que a todo o momento há a imposição de meus interesses, como professora-pesquisadora-participante, assumindo uma postura de detentora do saber.

- a.) na escolha do gênero apresentação pessoal pela professora no encontro 4;
- b.) no encontro seguinte o objetivo novamente tem como enfoque somente a análise da estrutura de língua;
- c.) no encontro 6 novamente não se estabelece nenhum objetivo que vise a integração dos alunos na organização desse momento de compartilhamento do conhecimento produzido;

d.) no encontro 7, os objetivos determinam que haja a produção dos gêneros digitais estudados pelos alunos (será que todo gênero poderia ser produzido por eles? Qual a relevância dessa produção?)

e.) no encontro 8 permanece vago o modo como poderia acontecer esse momento de divulgação e compartilhamento do material produzido pelos alunos durante o curso.

Naquele momento de elaboração dessa segunda versão de proposta de planejamento de aulas, reconheço-me como uma professora que planeja suas aulas na perspectiva do modelo de cooperação (PANITZ, 1996), pois percebo que mantendo o controle completo da aula, mesmo que em algumas atividades haja a possibilidade de os alunos trabalharem em grupos. Será que essa concepção de cooperação permanece nas versões seguintes? Infelizmente esse entendimento não apareceu nas notas de campo, as quais registram somente alguns tópicos de deveriam ser revistos para que eu pudesse elaborar esta terceira versão de plano de curso que se segue.

#### **QUADRO 5-** Terceira versão de proposta de planejamento sintético das aulas

<b>Terceira versão – 01/08/2014</b>	
<b>Carga horária</b>	8 encontros semanais de 100 minutos cada
<b>Objetivos</b>	<p><b>Objetivos Gerais:</b></p> <p>*Possibilitar o vivenciamento da linguagem como prática social *Conhecer e usar gêneros digitais (escritos e orais) em inglês</p> <p><b>Objetivos -Encontro 1</b> Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao curso e quais as ferramentas online eles já usam Escolher um tema de estudo com os alunos</p> <p><b>Objetivos -Encontro 2</b> Explorar sites de busca online para fazer um levantamento dos gêneros digitais Escolher os gêneros digitais a serem trabalhados no curso</p> <p><b>Objetivos -Encontro 3</b> Explorar as características dos gêneros digitais listados</p> <p><b>Objetivos -Encontro 4</b> Producir o gênero digital escolhido</p> <p><b>Objetivos -Encontro 5</b></p>

	<p>Compartilhar e analisar o trabalho sobre gêneros digitais com os colegas</p> <p><b>Objetivos -Encontro 6/ 7</b> Criar a oportunidade para os alunos tirarem dúvidas sobre a estrutura da língua e organização textual do gênero digital</p> <p><b>Objetivos -Encontro 8</b> Divulgar e avaliar com os alunos todos trabalhos dos gêneros digitais produzidos ao longo das aulas</p>
<b>Atividades</b>	<p><b>Encontro 1- Atividades:</b> Aplicação do questionário Conversa sobre a proposta do curso Explicação sobre as formas de se produzir um portfólio Produção de uma narrativa escrita</p> <p><b>Encontro 2- Atividades:</b> Elaboração de uma lista de gêneros digitais mencionados pelos alunos. Cada aluno deve escolher o gênero digital que pretende trabalhar ao longo do curso. Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontro 3- Atividades:</b> Compreensão textual. Cada aluno deve fazer um levantamento do que o gênero apresenta em sua estrutura de língua e organização. Após essa tarefa, cada um deve compartilhar oralmente com o grupo o que descobriu. Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontro 4- Atividades:</b> Cada aluno deve produzir seu próprio texto de acordo com o gênero escolhido por ele e com a temática definida pelo grupo no primeiro encontro. Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontro 5- Atividades:</b> Socialização. Durante o processo de produção dos alunos incentivá-los a compartilhar com os colegas suas dúvidas e seu trabalho sobre gêneros digitais para críticas e aperfeiçoamento. Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontro 6/7- Atividades:</b> Durante todo processo de produção dos alunos auxiliá-los nas dúvidas sobre a estrutura da língua inglesa. Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontro 8- Atividades: Avaliação.</b> Avaliar o produto final de cada aluno e conversar sobre como o processo foi desenvolvido. Apresentação do portfólio. Produção de uma narrativa.</p>

<b>Notas de Campo</b>	<p><i>*Nas atividades do encontro 3, está sendo proposto um modelo de análise do gênero? Por quê? Como fazer isso?</i></p> <p><i>* Nos objetivos do encontro 4, é possível que os alunos produzam todo e qualquer gênero escolhido por eles?</i></p>
-----------------------	--

**Fonte:** Terceira versão da proposta de planejamento sintético das aulas, autora, 01/08/2014.

Comparando essa terceira versão de planejamento sintético das aulas com a anterior, percebo que houve a troca de ‘vivência’ por ‘vivenciamento’ nos objetivos gerais. Naquele momento de planejamento, eu percebia que algo precisava ser melhorado nesse item, talvez, eu tenha pensado que a troca de palavras fosse necessária. Escolhi vivenciamento por empregar o sentido de processo, pois se define como ação, desenvolvimento ou consequência de vivenciar. Hoje, entendo que do ajuste dos objetivos gerais permaneciam vagos como na segunda versão, o problema permanecia.

Contudo, os objetivos do encontro 1 parecem ter sido alterados na busca por criar oportunidades de colaboração com os alunos. Nesse primeiro momento de interação, havia, agora, a preocupação em ouvir os alunos para conhecer suas expectativa em relação ao curso de inglês Instrumental e definir juntos o tema de estudo para as nossas aulas. Ao reler essa versão da proposta, parece-me que eu usei o verbo explorar repetidamente nos encontros 2 e 3, nesta última de forma inapropriada talvez, pois poderia ser discutir e/ou analisar com os alunos. Dessa forma, esse objetivo estaria envolvendo uma ação de interação entre os participantes envolvidos e a integração dos alunos na produção do material didático.

Nesta terceira versão percebi que ainda havia alguns pontos que eu ainda ignorava sobre como trabalhar com o gênero nas aulas de inglês como, por exemplo, na aula 4 eu esperava que após o estudo e levantamento de características de cada gênero na aula anterior, cada aluno poderia produzir um gênero digital escolhido por ele mesmo. Porém, temos de considerar que há gêneros que requerem apenas a leitura, porque é o gênero que indica se deve haver produção ou não, pois é a ação social via linguagem que indica sua forma de uso na sociedade.

Outra alteração que houve foi a inserção de uma mesma atividade em todos os encontros: produção de uma narrativa. Por meio dessa atividade, eu poderia se aproximar dos alunos para tentar entender como eles estavam vivenciando essa experiência. Entretanto, no planejamento não está claro como seria feita a apresentação dessa atividade no primeiro encontro, qual seria o tema a ser descrito nessa narrativa a ser produzida pelos alunos e ou se seria negociado com os alunos a obrigatoriedade dessa atividade. Outro ponto que, também, parece que não havia sido pensado naquele planejamento é se a narrativa seria feita em língua inglesa ou portuguesa. Hoje, percebo que, como professora-pesquisadora-participante, eu deveria ter planejamento detalhadamente essa atividade de produção de narrativas com os alunos, pois era outro gênero, e antecipado alguns questionamentos que poderiam surgir dos próprios alunos para explicar o objetivo de se produzir as narrativas. Será que naquele momento predominou certo autoritarismo do papel de uma

pesquisadora? Como a produção de narrativas pelos alunos poderia possibilitar a colaboração no ensino e aprendizagem de inglês? Por que não está descrito no plano como, com quem e de que forma essas narrativas seriam compartilhadas? Ainda, percebo prevalecer um planejamento de atividades que promovem a cooperação e não a colaboração entre os participantes na sala de aula. Como professora eu não teria nada a aprender com meus alunos? Parece-me incoerente manter o desejo de querer trabalhar colaborativamente se no meu planejamento eu não criava oportunidade para eu mesma aprender com meus alunos durante nossas aulas de inglês.

Durante alguns dias repensei alguns pontos destacados nas notas de campo, fiz alguns ajustes considerando, também, o tempo de desenvolvimento que cada forma de atividade requereria, e cheguei à seguinte versão final.

**QUADRO 6 - Versão final de proposta de planejamento sintético das aulas**

<b>Versão – 04/08/2014</b>	
<b>Carga horária</b>	20 encontros semanais de 50 minutos cada
<b>Objetivos</b>	<p><b>Objetivos Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Possibilitar o vivenciamento da linguagem como prática social</li> <li>*Conhecer e usar gêneros digitais (escritos e orais) em inglês</li> </ul> <p><b>Objetivos -Encontros 1 e 2</b></p> <p>Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao curso e quais as ferramentas online eles já usam</p> <p>Escolher um tema de estudo com os alunos</p> <p><b>Objetivos -Encontros 3 e 4</b></p> <p>Explorar sites de busca online para fazer um levantamento sobre gêneros digitais</p> <p>Escolher os gêneros digitais a serem trabalhados no curso</p> <p><b>Objetivos -Encontros 5, 6 e 7</b></p> <p>Explorar as características dos gêneros digitais selecionados pelos alunos</p> <p><b>Objetivos -Encontros 8, 9, 10 e 11</b></p> <p>Producir o gênero digital escolhido se possível.</p> <p><b>Objetivos -Encontros 12, 13 e 14</b></p> <p>Compartilhar e analisar o trabalho sobre gêneros digitais com os colegas</p> <p><b>Objetivos -Encontros 15, 16 e 17</b></p> <p>Criar a oportunidade para os alunos tirarem dúvidas sobre a estrutura da língua e organização textual do gênero digital</p> <p><b>Objetivos -Encontros 18, 19 e 20</b></p> <p>Divulgar e avaliar com os alunos todos trabalhos dos gêneros digitais produzidos ao longo das aulas.</p>

<b>Atividades</b>	<p><b>Encontros 1 e 2- Atividades:</b>  Aplicação do questionário  Conversa sobre a proposta do curso  Explicação sobre as formas de se produzir um portfólio  Produção de uma narrativa escrita</p> <p><b>Encontros 3 e 4- Atividades:</b>  Elaboração de uma lista de gêneros digitais apontados pelos alunos. Cada aluno deve escolher o gênero digital que pretende trabalhar ao longo do curso.  Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontros 5, 6 e 7- Atividades:</b> Compreensão textual.  Cada aluno deve fazer um levantamento do que o gênero apresenta em sua estrutura de língua e organização. Após essa tarefa, cada um deve compartilhar oralmente com o grupo o que descobriu.  Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontros 8, 9, 10 e 11 - Atividades:</b> Cada aluno deve produzir seu próprio texto de acordo com o gênero escolhido por ele e com a temática definida pelo grupo no primeiro encontro.  Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontros 12, 13 e 14- Atividades:</b> Socialização.  Durante o processo de produção dos alunos incentivá-los a compartilhar com os colegas suas dúvidas e seu trabalho sobre gêneros digitais para críticas e aperfeiçoamento.  Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontros 15, 16 e 17- Atividades:</b> Durante todo processo de produção dos alunos auxiliá-los nas dúvidas sobre a estrutura da língua inglesa.  Produção de uma narrativa.</p> <p><b>Encontros 18, 19 e 20- Atividades: Avaliação.</b>  Avaliar o produto final de cada aluno e conversar sobre como o processo foi desenvolvido.  Apresentação do portfólio.  Produção de uma narrativa.</p>
<b>Notas de Campo</b>	<p>*foi feito somente a alteração na redistribuição das atividades e encontros em uma carga horária maior.</p> <p>* No encontro 3, ainda permaneceu o objetivo de produzir mas foi inserido a expressão 'se possível', levando em consideração que poderia haver gêneros que não indicam a necessidade de produção nesse contexto de ensino e aprendizagem de inglês.</p>

**Fonte:** Versão final da proposta de planejamento sintético das aulas, autora, 01/08/2014.

Ao olhar essa minha experiência sobre o processo de elaboração planejamento sintético das aulas, eu percebo que, naquele momento, a insegurança e a confusão entre as concepções de colaboração e cooperação foram as tensões recorrentes para mim. Parece-me que na minha primeira tentativa de trabalhar colaborativamente nas minhas aulas eu esperava encontrar uma receita sobre como elaborar atividades de ensino de inglês instrumental por meio dos gêneros. Em cada uma das versões do planejamento sintético das aulas, que aqui são considerados como textos de campo, eu fui fazendo anotações nos originais ao longo das minhas conversas com meus colegas. Hoje, revendo tais anotações percebo que elas marcam a minha ansiedade em tentar entender como o planejamento das atividades da minha aula poderiam influenciar diretamente a minha própria concepção de colaboração, a qual eu desejava ter na minha prática, podendo ou não me auxiliar a desenvolver um trabalho em que a negociação de interesses dos alunos pudesse ser levada em consideração. Hoje, percebo que a minha dificuldade em saber como planejar as aulas numa perspectiva de colaboração não se justifica por eu, naquele momento, ainda não conhecer qual seria o grupo de alunos pessoalmente. Se o plano de curso elaborado apresentasse objetivos menos vagos e que enfatizassem ações que envolvesse colaborativamente os alunos na seleção do conteúdo, produção do material didático e organização das atividades, talvez, a responsabilidade de planejar o trabalho colaborativo poderia ter sido compartilhada entre mim, professora-pesquisadora-participante, e meus alunos.

Hoje, analisando esses mesmos textos de campo, após a conclusão das atividades eu percebo que adaptações poderiam ser feitas como, por exemplo, o tempo de execução e o modo de interação com os alunos-participantes. Talvez, hoje eu planejaria alguns momentos de conversa com o grupo, fora do espaço do laboratório de informática, para negociarmos decisões de forma conjunta. Como registrado nas minhas notas de campo referentes a cada versão de planejamento sintético das aulas, eu ainda precisava me inteirar do processo de trabalho com gêneros nas aulas de inglês. Percebi o quanto eu, naquele momento, precisava me sustentar em leituras teóricas de referências como Cristóvão e Machado (2006), Buzatto (2011) e Rojo (2005). Parece-me que houve uma lacuna no período de formação como professora durante a minha graduação que me deixou totalmente insegura em não saber como elaborar uma sequência didática para o ensino de inglês instrumental por meio de gêneros. Se, inicialmente, eu pensava que o meu grande desafio em fazer algo diferente nas minhas aulas de inglês seria o enfoque no

trabalho colaborativo, hoje percebo que há indagações que envolvem esse objetivo. Será que durante todos esses anos de leitura e discussão sobre as abordagens de ensino de inglês eu, de fato, tinha entendimento sobre questões relacionadas ao trabalho colaborativo? Quais sentidos eu construía dessas questões teóricas sobre colaboração e como esse entendimento era transportado para a minha prática docente? Como os anos em que me dediquei à minha formação em Teoria Literária influenciaram o meu trabalho como professora de inglês? Qual concepção de trabalho colaborativo foi construída nesse momento de produção de planejamento de curso de inglês instrumental?

Após a conclusão do trabalho com os alunos, percebo que a experiência vivida com meus alunos me concedeu subsídios para repensar o que eu poderia ter feito e o que eu faria diferente se tivesse que planejar outro planejamento sintético das aulas para trabalhar gêneros nas aulas de inglês instrumental. Recontar essas histórias do momento de planejamento me faz refletir sobre o quanto se pode melhorar, até mesmo, a versão final. Hoje, não me sinto satisfeita com a última versão de planejamento sintético das aulas. Percebo que houve certa pressa ou irresponsabilidade de minha parte, professora-pesquisadora-participante, ao não detalhar cada passo das atividades de cada encontro. Naquele momento de planejamento, esse detalhamento me possibilitaria repensar e refletir sobre a concepção de cooperação que permaneceu na proposta das atividades de inglês, mantendo comigo todo o controle das aulas. Se esses aspectos tivessem sido considerados e reavaliados a tempo, seria possível desenvolver um planejamento de aulas de inglês instrumental em colaboração com meus alunos, daí não seriam ‘minhas’ mas as ‘nossas’ aulas.

Baseando-me nesses textos de campo, os quadros 3, 4, 5 e 6, referentes a esse momento de planejamento do plano de curso da disciplina de inglês instrumental, consigo rever a minha experiência vivida sob um ponto de vista diferente da minha visão naquela época. Relacionando esses textos de campo com a narrativa a seguir, percebo a minha necessidade em encontrar o caminho que eu deveria seguir naquele momento em que eu nem sabia por onde começar o planejamento sintético das aulas e tal sentimento ficou registrado nesta narrativa:

### **Como encontrar o caminho que devo seguir?**

*Senti-me insegura quando a minha orientadora me sugeriu elaborar meu planejamento sintético das aulas como um plano de curso da disciplina que eu trabalharia com meus alunos durante a produção dos textos de campo para a minha pesquisa. Como de costume, ela queria que eu o apresentasse para o GPNEP<sup>19</sup> para discussão antes de colocá-lo em prática. Naquele primeiro momento, me dediquei a pesquisar sobre o assunto. Encontrei referências teóricas que eu havia ouvido falar superficialmente durante o meu curso de graduação, mas que somente nessa oportunidade, de fato, fiz a leitura. Esse sentimento de insegurança desencadeou uma série de pensamentos como: 'E eu achava que sabia como dar aula de Inglês Instrumental?' 'Nossa, como eu não vi sobre isso antes?' 'Como eu terminei minha graduação sem explorar o uso de sequências didáticas?*

*Sei que há várias formas de ensinar, diversas técnicas de ensino, e agora quero tentar outras possibilidades diferentes dessas que eu já tenho usado. Quero experimentar algo diferente nas minhas aulas. Será que vai dar certo? Preciso da ajuda de meus colegas, quem será que já trabalhou com sequências didáticas e com o uso de gêneros?*

(Narrativa, autora, junho de 2014)

Hoje, ao reler essa narrativa lembro-me que fiquei inquieta, pois a tarefa provocou-me a buscar leituras sobre como trabalhar com sequências didáticas. Eu não sabia como fazer esse tipo de planejamento. Até então, muitos planos de aula já tinham sido elaborados por mim em mais de dez anos de carreira como professora de línguas. De fato, percebermos que a minha busca em entender como eu poderia desenvolver um trabalho colaborativo nas minhas aulas estava relacionada primeiramente às concepções de língua, aprendizagem e ensino que eu trazia para a minha própria prática docente. Ao interpretar o título dessa narrativa, percebo que naquela época eu ainda acreditava que haveria o caminho, aquele que estaria ali só esperando ser encontrado por mim. Hoje, entendo que eu mesma que construo o caminho que devo seguir a partir da experiência de conhecer os diversos caminhos possíveis. A minha convicção de que eu achava que sabia dar aula de inglês instrumental estava congelada e estática, eu me baseava na minha experiência

---

<sup>19</sup> GPNEP- Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia

quando fui aluna da disciplina de inglês instrumental. Ao invés de eu transpor o entendimento que eu tinha sobre esse tipo de aulas de inglês, eu meramente tentava reproduzi-lo tentando adaptar os textos mais atuais naquela mesma perspectiva de ensino de quando eu era aluna. Se naquele momento ao recontar minha experiência por meio da narrativa eu estava inconformada e questiono sobre passar por um curso de formação de professores sem trabalhar o uso de sequência didática, hoje reconheço que qualquer período de formação, em qualquer nível, nunca conseguiria abranger e oferecer aos seus alunos todas as formas de experiência e de conteúdo porque o tempo do curso de Letras, por exemplo, tem fim e acaba, porém a academia e suas pesquisas continuam. Entendo que o processo de formação é contínuo e não estático.

Ao repensar o meu fazer em sala de aula conduziu-me a rever e refletir sobre as concepções de colaboração, por isso, a fundamentação teórica no capítulo 2 desta tese apresenta a discussão sobre o trabalho colaborativo. Esse foi o meu primeiro desafio, em seguida surgiu o segundo, entender como elaborar um planejamento sintético das aulas.

Agora percebo indícios de mudança de minha prática docente quando busco orientar-me com meus colegas professores experientes que eu em determinados assuntos. Quando relato que reescrevi três vezes a minha proposta de planejamento sintético das aulas, entendo como nessa fase da pesquisa tenho tido que me desapegar da postura de estar certa e aprendido a refazer e rever meu trabalho. Certamente, hoje, se eu tivesse de elaborar esse planejamento sintético das aulas revisando a versão final, eu acabaria produzindo uma quarta versão. Percebo que foi iniciado o processo de mudança de minha postura ‘de dona do conhecimento’ e esse momento tem propiciado uma reflexão da minha prática docente a partir da interpretação dos objetivos de ensino e aprendizagem que estabeleço para as aulas de inglês instrumental. Se antes nos meus planos de aula era comum encontrar a tradicional frase, ao final da aula o aluno será capaz de, hoje, no meu planejamento sintético das aulas estabeleço objetivos relacionados à minha preocupação de construir o conhecimento e ao uso da linguagem a fim de criar oportunidades para que o aluno se envolva na construção e negociação de sentidos nas formas de atividades pensadas no plano de curso.

Uma das leituras que contribuíram para eu entender sobre a produção de planejamento sintético das aulas, baseado na elaboração de sequência didática, foi de um relato de experiência de uso de sequências didáticas em um curso de formação de professores

publicado por Szundy e Cristovão (2008). As autoras destacam que a diferença fundamental entre uma sequência didática e outros materiais didáticos está no fato de que na sequência didática o gênero não aparece apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos, mas constitui o foco do processo de ensino-aprendizagem e a progressão de atividades da sequência didática, criando oportunidades para o aluno explorar e entender as características do gênero trabalhado.

### **Minha primeira aula com a turma: o interesse em conhecer o outro**

Nesta seção, agrupei como textos de campo excertos do roteiro de atividades (plano de aula), as minhas narrativas produzidas a partir das notas de campo e de um excerto do plano de aula elaborado para o primeiro encontro com os alunos durante a nossa primeira aula de inglês instrumental.

Nesta narrativa, registro com detalhes como aconteceu o primeiro encontro com meus alunos naquela manhã de retorno às aulas e início de semestre.

#### **O primeiro encontro com os alunos**

*Era o meu primeiro dia de aula com os alunos da disciplina de inglês instrumental. Naquela manhã, antes de ir para a sala de aula eu confirmei na coordenação que teríamos o laboratório de informática disponível, para nossa turma, ao longo de todo o semestre. O coordenador de ensino me disse que já havia lançado o nome da disciplina, turma e professor no quadro de horários que fica fixo na porta dos laboratórios. ‘Que bom, estava tudo correndo bem’ - pensei satisfeita. Peguei a chave do laboratório de computadores e subi as escadas para encontrar os alunos na sala de aula.*

*Ao entrar na sala de aula estavam todos entrosados entre si, conversando. Eram alunos do terceiro período e a novata ali era eu. Meu primeiro mês naquele campus, minha primeira tentativa em propor uma aula de base colaborativa para os alunos, percebi que era eu estava muito apreensiva e nervosa. Sorri, para tentar me acalmar puxei uma carteira para o centro da sala e sentei-me. Pedi para que eles se organizassem em*

*um círculo para que pudéssemos conversar um pouco e para nos conhecermos melhor sugeri que eles me fizessem perguntas já que eu era a estranha no ninho. Distribuí entre eles tirinhas de papel e expliquei que cada um devia escrever em português uma pergunta que gostaria que eu respondesse. Pensei que escrevendo em português eles não se sentissem limitados ao vocabulário em inglês, presumi que a maioria poderia ter essa dificuldade. Não era necessário se identificar. Após alguns minutos, percebi que a maioria já havia terminado pedi para me entregarem todos os papelotes dobrados. ‘Bem, agora preciso de dois voluntários para lerem as perguntas para eu responder.’ Solicitadamente, um rapaz e uma moça se dispuseram a cumprir a tarefa. Respondi a todas.*

Fonte: Narrativa da autora, maio de 2015.

Ao reler essa narrativa sobre o primeiro encontro percebo que minha ansiedade me fez antecipar o perfil dos alunos de modo a subjugá-los como, por exemplo, quando solicitei que escrevessem as perguntas em português. Se a aula era de inglês instrumental, por que não pedir para que escrevessem em inglês ou poderia ter deixado a opção de escrever em qualquer um dos dois idiomas que preferissem. Por que eu generalizei um perfil de alunos? Por que eu não inverti a sequência de atividades? Já que eu estava tão ansiosa eu poderia ter pedido para que eles se apresentassem primeiro.

Para compartilhar os planos de aula com os alunos-participantes, criei um documento compartilhado no Google Drive e encaminhei o link para os alunos que poderiam somente visualizar, não podiam editar o documento, e acompanhar o registro das atividades que seriam desenvolvidas semanalmente.

**QUADRO 7 - Exerto do plano de aula do dia 01/08/2014.**

**Week 1- August 04th**

\* Preencher formulário online pelo link-  
[https://docs.google.com/forms/d/1W7NHRGJPGLqhe4VHuYDelaJzo\\_jtpejeMZVRShlPxHs/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1W7NHRGJPGLqhe4VHuYDelaJzo_jtpejeMZVRShlPxHs/viewform)

\* Escrever uma narrativa que descreva uma situação aprendizagem de inglês que você se lembre. Dê detalhes de como você se sentia, o que era proposto, o que você aprendeu. Envie o texto para o email: [narrativaiftm@gmail.com](mailto:narrativaiftm@gmail.com) não se esqueça de em assunto colocar NARRATIVA 1

**Fonte:** Plano de aula da semana 1 disponível em <https://goo.gl/d8coU2>

Ao reler a programação de atividades para a primeira aula com meus alunos me questiono o que de colaboração estava sendo possibilitado por mim nessas atividades do primeiro encontro? Parece-me que aquela problematização sobre a produção de narrativas que foi apontado anteriormente no momento do planejamento não foi levada em consideração. Não está descrito nesse excerto do plano de aula como seria explicado aos alunos sobre essa produção de narrativas. Houve negociação sobre a exigência da narrativa ser enviada por e-mail? Todos os alunos aceitaram essa condição? Eles entenderam por que redigiriam narrativas?

A seguir está uma narrativa, em forma de poema, em que eu usei as perguntas que cada aluno escreveu em pedacinhos de papel e intercalei com minhas próprias impressões daquele momento. Esta é uma das formas de apresentação de uma narrativa sobre uma experiência. Na pesquisa narrativa, a pesquisa pode ser desenvolvida com base em Artes. Assim, os pesquisadores narrativos tem a liberdade de dialogar com as diferentes formas das Artes e produzir suas narrativas. Segundo Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) no durante a composição de sentidos o pesquisador conta sua experiência a partir da criação de narrativas baseando-se em mais de um tipo de texto de campo, dessa forma, interpretando e dando sentido ao objeto de estudo que é a experiência vivida. Apresento, portanto, o poema organizado com as perguntas que meus alunos me fizeram no primeiro dia de aula.

## O que os alunos queriam saber sobre mim

*Olhares curiosos*

*Anônimo, caneta e papel!*

*O que será que eles querem saber?*

*Vamos lá, pronta pra responder.*

*Podem começar.*

*É casada?*

*Tem filhos?*

*Onde e como aprendeu inglês?*

*Qual instituição você formou?*

*Como é seu modo de ser, como professora?*

*Gyzely, você já viajou para o exterior?*

*Quais são suas expectativas para com os alunos?*

*Quantos anos você tem?*

*Você é aberta a amizades, ou prefere manter a formalidade na faculdade?*

*Há quanto tempo você ministra esta matéria?*

*Já teve experiência em outros países com diversas línguas?*

*Qual o principal objetivo da disciplina?*

*(Narrativa, autora, novembro de 2015)*

Ao reler o poema, lembro-me de que embora a maioria dessas perguntas fosse direcionada para mim, esse momento fez com que os alunos falassem mais do que eu mesma naquele momento de interação entre nós, pois desencadearam comentários que refletiam suas próprias experiências com outros professores.

Quando terminamos aquela conversa, percebi que eu havia conseguido conhecer alguns alunos por meio dos comentários que fizeram. E eles, será que me conheceram um pouco? Expliquei aos alunos que a segunda parte da aula seria no laboratório de informática e que devíamos nos dirigir para lá.

## Primeira aula no laboratório de informática

No laboratório, cada aluno iniciou sua própria máquina e, como orientados por mim, criaram um e-mail no Gmail e me enviaram um e-mail para que eu pudesse adicioná-los à minha lista de contatos. Agrupei todos os endereços de e-mail da turma em um grupo e enviei uma mensagem a todos com um link de um formulário online que deveriam responder naquele momento de aula e de forma anônima para eu fazer um levantamento de suas

experiências com a língua inglesa. O questionário intitulado Who are you? – Quem é você?

(Narrativa, reconstrução de memória, autora, janeiro de 2015)

Baseando-me nesse momento e nas perguntas que eu coloquei no questionário que seria respondido pelos alunos, eu criei a narrativa a seguir, em forma de poema, em que eu usei as todas as perguntas do formulário online ‘Who are you?’ e intercalei com minhas próprias impressões daquele momento.

### **Who are you?**

Ansiedade alimenta a curiosidade

Anonimato pode dar segurança pra falar o que quiser

Formulário online para não reconhecer a caligrafia

O que quero saber deles

Por que você escolheu fazer esse curso de graduação nesta instituição?

Qual o seu contato com a língua inglesa fora da sala de aula?

Qual (quais) tem sido sua (s) experiência (s) de estudar inglês em sala de aula?

Para que serve a língua inglesa para o profissional da área de Logística?

Qual sua opinião sobre o uso de ferramentas online para se aprender inglês?

Nesse curso de língua inglesa, você tem o objetivo de...

(Narrativa- poema, autora, novembro de 2015)

Recontando a experiência dessa interação com meus alunos, mais uma vez percebo o quanto eles foram subjugados por mim. Minhas expectativas eram encontrar alunos que tinham nível de proficiência, básica-iniciante, em inglês e que apresentassem resistência e insegurança para usar a língua inglesa. Por isso, eu elaborei o questionário com o título em inglês e a sequência de perguntas todas em português, novamente eu não ofereci a possibilidade para eles responderem no idioma que preferissem: português ou inglês. Revendo esse momento por meio das narrativas acima, entendo que talvez tenhamos perdido a oportunidade de conversarmos nessa segunda parte da aula. Poderíamos ter continuado sentados em círculo e com o contato visual poderíamos ter nos aproximado, criando uma relação de confiança para compartilharmos as opiniões individuais com a turma. Parece-me que naquele momento eu optei pelo anonimato, porque quis resguardar a possibilidade de se sentirem confortáveis para compartilhar suas experiências por meio das respostas ao questionário. Entendo que houve vantagens e desvantagens nessa escolha, como também haveria se tivéssemos apenas sentados mirando um ao outro. Talvez, o meu receio em utilizar esta opção era que somente alguns falassem e participassem enquanto outros se manteriam em silêncio.

*Assim que terminavam essa tarefa, pedi para que eles escrevessem a primeira narrativa conforme as orientações do enunciado no plano de aula. A maioria dos alunos cumpriu todas as atividades naquele momento da aula. Porém, alguns saíram mais cedo alegando que tinham de ir para o trabalho. Antes de encerrarmos a aula expliquei para os alunos que seria mantido um roteiro de atividades semanais e que todos teriam acesso a esse documento compartilhado com a turma pelo Google Drive. Abri o documento em questão e expliquei como eles o acessariam posteriormente.*

(Narrativa, autora, 25/08/2014)

Conforme descrito na narrativa acima, não houve a negociação das atividades descritas no plano de aula. Parece-me que só há a minha voz de professora assumindo todos os verbos de ação: pedi, expliquei, abri. Onde estava a possibilidade de criar o momento de

colaboração almejado durante o planejamento? O uso do Google Drive e do e-mail no *Gmail* foi sugerido por mim que antecipadamente já havia pensado nas justificativas, como uma ferramenta digital atual e que permitiria o compartilhamento de documentos. Contudo, não houve a discussão aprofundada sobre o uso dessas ferramentas digitais com os alunos. Será que a minha ansiedade influenciou negativamente a tentativa de se ter uma postura colaborativa nas aulas? Ao reler a narrativa parecia que eu estava afoita. Por que eu parecia estar tão apressada? Hoje, recontando essa história me lembro daquele momento e a sensação que eu tenho é de que eu me parecia como a personagem do coelho de ‘Alice no país das maravilhas’<sup>20</sup>. Até parece que eu estava cronometrando os minutos para que os alunos pudessem cumprir todas as atividades planejadas. Como será que eles me viram nesse momento? Eles se sentiram desconfortáveis? Lembro-me que não houve comentários por parte dos alunos. Será que não houve comentários porque não havia espaço para comentarem algo nessa estrutura de aula?

Ao recontar como narrativas as perguntas que nos fizemos naquele primeiro contato que tivemos percebo o quanto o teor pessoal, a curiosidade em conhecer a professora como pessoa prevaleceu nas perguntas criadas pelos alunos. Já, nas minhas perguntas eu me concentrei em conhecer os alunos em relação à disciplina.

Das respostas dos alunos ao formulário aplicado no primeiro encontro, eu elaborei a seguinte narrativa em forma de poema, organizado em duas partes:

### **Parte 1- Alunos : objetivos, experiências com inglês e expectativas**

*Meu objetivo é melhorar o meu vocabulário e também para leitura de artigos em inglês.*

*O inglês é importante, pois a área exige que saibamos pelo menos o básico para manter um bom contato com outras áreas, já que lidamos com o mercado internacional também.*

---

<sup>20</sup> CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

Para ter uma boa carreira profissional na área e obter conhecimentos que é necessário nas nossas vidas. E ter uma melhor condição financeira.

A minha experiência com a língua inglesa foi só no ensino médio

O meu contato com a língua inglesa é somente nas músicas internacionais.

Eu particularmente gosto de utilizar ferramentas online para aprender inglês.

Muito bom, pois hoje em dia as ferramentas são bem avançadas. Acredito ser possível a fluência do inglês a partir do computador.

Aprender a língua inglesa no que tange à área da Logística.

(Narrativa-poema, autora, dezembro de 2015)

Nessa primeira parte da narrativa concentrei as respostas de alguns alunos às minhas perguntas do questionário online *Who are you*. Percebo que em todas as respostas há a ratificação da importância de aprender a língua inglesa para a formação profissional na área da Logística e como os próprios alunos identificam meios de terem contato com a língua inglesa além do espaço de sala de aula. A seguir apresento a segunda parte, com as respostas dos alunos sobre o que esperam de mim, como professora do curso de inglês instrumental.

## **Parte 2: O que os alunos esperam da professora**

Espero que a professora consiga passar o máximo de informações e nos mostrar, a cada dia mais, suas experiências do exterior.

Consiga passar o conteúdo de uma forma prática e pouco maçante.

## Tenha Didática

*Espero que ela consiga passar o máximo de informações e nos mostrar, a cada dia mais, suas experiências do exterior.*

*Transmita seus conhecimentos de forma que os alunos tenham facilidade em aprender*

*Nos traga termos técnicos da área de logística, e nos estimule a estudar além da sala de aula o inglês.*

*Oriente os alunos da melhor maneira para obtermos um bom conhecimento sobre o inglês.*

*Seja uma professora que tenha uma didática boa de tal forma que o conteúdo venha a ser compreendido e entendido de forma prática e objetiva.*

*Possa me passar tudo que eu consiga absorver o que poder.*

*(Narrativa, autora, novembro de 2015)*

Nessa segunda parte do poema, percebo o quanto os alunos apresentam uma concepção de ensino e aprendizagem muito distante da proposta de trabalho colaborativo que eu tinha para a turma. Em suas expectativas sobre o meu papel como professora, repetidamente aparece o desejo de ter uma professora que transmita o conhecimento e que passe o conteúdo de modo objetivo. Ao ler essas respostas pela primeira vez naquela semana eu previ que haveria o conflito apesar dos alunos terem concordado em desenvolvermos nossas aulas em uma perspectiva colaborativa.

As narrativas produzidas pelos participantes foram enviadas somente para o meu e-mail, não foram compartilhadas com a turma. Lembro-me que nem levantei o questionamento sobre a preferência em compartilhar as narrativas somente comigo ou com os colegas. Parti do princípio de que eles poderiam se sentir mais confortáveis compartilhando suas reflexões somente comigo. Hoje, vejo que essa minha postura não foi nada colaborativa. E se eles tivessem compartilhado suas narrativas entre si? Será que haveria o diálogo

entre os participantes? Essa poderia ter sido uma forma de criar a oportunidade de colaboração.

Li todas narrativas que chegaram à minha caixa de mensagem, mas não compartilhei com os alunos os textos de seus colegas. Eles não ficaram sabendo o que foi dito pelos outros participantes. Por que não compartilhei as respostas? Será que interessava somente a mim conhecer as expectativas da turma? Preferi esperar o momento de conflito para trazer à tona a discussão sobre a concepção de ensino e aprendizagem revelada nas respostas dos alunos.

Hoje, revendo esses textos de campo da nossa primeira aula, percebo que pode parecer redundante pedir para os alunos escreverem uma narrativa sobre a experiência deles com a língua inglesa uma vez que eles já haviam respondido ao questionário sobre essa temática. Mas, naquele momento eu queria apresentar a proposta de redigirmos as narrativas em português embora estivéssemos nas aulas de inglês instrumental, deixando claro desde o início do nosso curso que eles, também, poderiam desenvolver uma reflexão sobre como o processo de ensino e aprendizagem aconteceria ao longo do semestre. Eu os convidei para avaliarem e planejarem comigo o andamento das nossas aulas no decorrer da disciplina. Talvez, a única certeza que eu tinha naquele momento é que eu queria apresentar à turma a proposta de vivermos juntos uma experiência de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês. Esse desejo eu expliquei para os alunos nesse primeiro encontro, quando escreveram a primeira narrativa, e todos concordaram.

Voltando meu olhar para esses textos de campo, percebo hoje que, apesar de planejar dinâmicas para quebrar o gelo, tais como: as perguntas nos papeizinhos, o formulário online, a produção da narrativa 1, durante a primeira interação eu poderia ter me delongado mais, sem pressa nenhuma, na conversa que estávamos tendo sentados em roda na sala de aula. Os alunos estavam se abrindo, compartilhando suas próprias histórias de experiência enquanto eu ia respondendo suas perguntas. Menosprezei o momento de conversa e supervalorizei a escrita nesse momento de conhecer meus alunos. Hoje, eu faria diferentemente e estenderia por mais tempo a nossa conversa e permitiria que os alunos, também, guiassem o nosso diálogo. Eu não precisaria, nem deveria, estar no controle da conversa o tempo todo.

Outro ponto que eu repensaria seria a questão do anonimato dos alunos ao responder o questionário. Naquele primeiro momento, eu pensei que o formulário online que não

requeria nenhuma identificação poderia ser uma ótima alternativa para que eu obtivesse informações abrangentes de modo que nenhum aluno se sentisse intimidado a relatar sua história ou sua própria opinião. A desvantagem de ter feito dessa forma é que foi possível conhecer as respostas dos alunos, mas não há uma relação com quem respondeu. Senti falta de relacionar as respostas com a cara do aluno, questionar sobre mais detalhes para ter dado aquela resposta. Nesse formato, não houve interação e foi impossível o feedback entre mim, professora-pesquisadora, e os meus alunos. Felizmente, a produção das narrativas por e-mail possibilitou interagir diretamente com cada um dos alunos.

A seguir destaco as narrativas sobre as experiências que as alunas-participantes já viveram relacionadas ao aprendizado de inglês como língua estrangeira. As narrativas foram produzidas pelas minhas outras participantes diretas, Láh e Aicitel, registrando também a nossa troca de e-mails. Naquele primeiro momento eu queria saber sobre as experiências de ensino e aprendizagem de inglês que os alunos tinham vivido antes.

**QUADRO 8- Narrativa 1 produzida por Láh**

 GYZELY LIMA <narrativaitm@gmail.com>	
De: Láh	04/08/2014
Para: mim	
<p>Na quinta série do ensino fundamental, tive uma pequena convivência com a língua inglesa na minha escola, foram poucos estudos, pois era uma matéria multidisciplinar ministrada nesta época. Minha professora era muito extrovertida e buscava ministrar suas aulas com muitas dinâmicas entre os alunos, visando uma maior interação e participação de todos.</p> <p>Lembro-me de um dia marcante em minha vida, o dia da primeira prova, que abordava o tema 'vebo To Be, todos os meus colegas estavam desesperados, pois não davam o devido interesse à matéria, e eu, como sempre fui muito dedicada, estava com o tema na ponta da língua e iniciei o desenvolvimento da mesma. Em certo momento, a professora precisou dar uma saída e deixou todos os alunos sozinhos, nossa! Foi uma bagunça, todos vieram olhar minha prova, assim, todos também tiraram notas boas, mas eu não os dedurei.</p> <p>Bom, citei este ocorrido, pois foi algo que me marcou muito, mas sendo bem sucinta ao que devo falar nesta narração, os métodos utilizados por minha professora, além de dinâmicas, eram utilizados livros e cd's, os quais fazíamos sempre leituras e escutávamos os áudios, e uma das atividades feitas rotineiramente, era cantar músicas em inglês, dos cantores que mais gostávamos, desta forma, aprendímos muito mais.</p>	

De: Gyzely  
Para: Láh

11/08/2014

Diverti-me muito lendo sua história, Láh, ri com o evento da cola. Tão típico dos alunos do ensino fundamental..rsss Eu ri muito porque me reconheci em você, eu era sempre o alvo para passar cola para meus colegas porque eu estudava muito para as provas.

Bem, entendi pela sua narrativa que você é uma estudante dedicada quando se interessa pelo assunto. Que Legal! Gostaria muito de continuar nosso diálogo por aqui e se você se sentir à vontade, por favor, responda às minhas perguntas:

Por que você acha que essa experiência da cola marcou tanto você? Tente se lembrar como você se sentiu? Você acha que a professora não desconfiou de nada do que aconteceu? Se você fosse a professora você teria feito alguma coisa diferente? Ter deixado a turma sozinha durante a prova?

E, hoje, como aluna de graduação, o que você considera ser um bom modo de avaliar os conhecimentos dos alunos?

Aguardo seu contato ansiosamente, =)

De: Láh  
Para: mim

11/08/2014

Olá Gyzely,

a experiência da cola me marcou muito, pois foi algo que eu nem acreditei no momento, consigo me recordar muito bem disto, fiquei com muito medo da professora chegar e ver todos colando e dar zero à todos sem eu ter culpa daquilo rsrsrs, acredito que ela não deveria ter deixado a turma sozinha durante esta prova, mas provavelmente foi algo urgente e ela não teve outra opção, ainda bem que não fomos pegos, mas sei que ela desconfiou ao chegar na sala, porque os alunos estavam eufóricos com aquele momento. Hoje penso que a melhor forma de avaliar os conhecimentos dos alunos é o estímulo de conversas em sala de aula, leituras de textos e interação entre os colegas, pois a prova escrita para muitos professores é substancial, entretanto, é um ato de curto prazo, posso ter decorado ou estudado encima da hora, mas isto não significa que em longo prazo irei lembrar de tudo aquilo que estudei, a utilização de outros métodos influencia o aluno a aprender de verdade, sem desgaste, sem pressão, espero viver situações diferentes das que vivi no ensino fundamental, gostaria que todos participassem e ajudassem uns aos outros, pra que as aulas tornem-se mais prazerosas e interessantes.

Abraço,

**Fonte:** Caixa de mensagens do meu e-mail da autora, agosto de 2014

O que me chamou a atenção na narrativa de Láh foi que ao descrever a sua experiência de ensino e aprendizagem de inglês a participante revela detalhes sobre um momento de avaliação que aconteceu durante as aulas de inglês quando estava na educação básica. No meu feedback por e-mail procurei estabelecer um diálogo para entendermos como essa

avaliação aconteceu e quais eram suas expectativas de ser avaliada no contexto do ensino superior. Sobre esse tópico, Láh me responde que atualmente pensa que a melhor forma de avaliar os conhecimentos dos alunos é o estímulo de conversas em sala de aula, leituras de textos e interação entre os colegas. Esta participante argumenta que a prova escrita para muitos professores pode ser substancial, entretanto, consiste em um instrumento de avaliação aplicado em curto prazo de tempo que não garante a produção do conhecimento.

As perguntas que fiz à Láh no feedback não vieram respondidas somente por e-mail, mas pessoalmente conversamos depois da aula. Ela me contou o quanto essa situação ficou marcada em sua memória. Relendo sua narrativa, percebo o quanto a relação da professora e do aluno era de fiscalização, talvez até mesmo como de rivais, aquele que vigia e o outro que quer burlar as regras. No fim, percebo perpetuação do pacto da mediocridade, um finge que ensina e outro finge que aprende em um contexto em que a avaliação da aprendizagem se resume a atingir boas notas na prova.

A seguir, apresento a narrativa de outra participante de pesquisa, Aicitel, que destaca seus sua frustração de não terminar o conteúdo programado para as aulas e de não conseguir memorizar as expressões e vocabulário aprendidos em inglês. durante sua experiência de estudar e aprender inglês.

**QUADRO 9 - Narrativa 1 produzida por Aicitel**

 by Google	GYZELY LIMA <narrativaitm@gmail.com>
De: Aicitel Para: mim	04/08/2014
<p>Me chamo Aicitel e venho relatar a minha experiência com o inglês, sempre estudei em escolas públicas onde o maior contato que tive foi no ensino médio por ocorrer uma rotatividade muito alta de professores não conseguíamos terminar os conteúdo programático ou ele sempre ficava picado .Tive muita dificuldade de guardar os nomes e expressões que se utiliza no inglês.</p> <p>Meu ultimo contato foi no curso técnico onde tive uma professora muito boa em inglês, possuía muitas experiências em outros países mas não sabia passar ou transmitir o que realmente os alunos precisavam aprender para esta desenvolvendo o conteúdo.</p>	

De: Gyzely  
Para: Aicitel

10/08/2014

Olá Aicitel,

Pela sua narrativa parece-me que você não se sentiu feliz durante suas experiências em estudar inglês. Esse problema de rotatividade de professores na rede pública de ensino é comum mesmo, também enfrentei esse problema como aluna e anos depois como professora contratada, que durante curtos períodos de tempo tinha de substituir algum professor que nunca me comunicava de onde eu deveria prosseguir com as turmas.

Sua história me instigou muito mesmo, de modo que algumas perguntas foram surgindo enquanto eu a lia. Por favor, se você se sentir à vontade para respondê-las poderemos continuar o diálogo por aqui mesmo.

Você fala sobre dificuldade em guardar nomes e expressões em inglês... como você sabe que você aprendeu o inglês como língua estrangeira? Qual a importância em memorizar frases em inglês para você se sentir confiante em usar a língua inglesa?

Você apenas registra superficialmente que sua última professora de inglês, apesar de ser muito boa, não conseguia passar ou transmitir o que os alunos realmente precisavam aprender. Por favor, sem citar nomes, descreva uma atividade que vocês tenham feito e na sua opinião, como ela poderia ter acontecido de um modo mais proveitoso para vocês enquanto alunos.

Aguardo seu contato, ansiosa para ler mais. =)

**Fonte:** Caixa de mensagens do meu e-mail da autora, agosto de 2014

Ao enviar meu feedback à Aicitel me interessei em entender a sua concepção para ‘boa professora’ que ela utiliza para se referir à última professora de inglês que teve. Parece-me que há indícios de uma concepção de aprendizagem passiva em que Aicitel espera que o bom professor saberá transmitir o conhecimento. Além disso, há um comentário que supervaloriza a experiência no exterior que a sua professora tinha. Apesar do meu e-mail de feedback repleto de perguntas, Aicitel não me enviou resposta escrita e me procurou pessoalmente após uma de nossas aulas para tratar de responder as perguntas que lhe fiz.

Já as narrativas dos outros alunos-participantes que foram chegando a mim pelo e-mail foram concisas de informação. Tentei responder cada uma delas com perguntas que me deixaram curiosas para aprender sobre cada um dos alunos, mas poucos responderam aos

meus questionamentos. Hoje, eu penso que eles entenderam que a tarefa era apenas enviar a narrativa 1 e estabelecer o diálogo por lá não era um requisito ou necessário.

Reconheço que eu deixei a desejar quando não demonstrei por e-mail a todos os alunos-participantes que eu havia lido suas respostas. Percebi que havia a preferência de alguns alunos de conversar cara a cara, o que permitiu uma riqueza de detalhes que não apareceu nem no formulário online nem por e-mail. Talvez, eu poderia ter mantido a interação por e-mail com Láh, que se demonstrou disposta a redigir sobre os detalhes que eu lhe perguntei no meu *feedback*. Depois de sua resposta de Láh não lhe enviei outro feedback escrito sobre a narrativa 1. Contudo conversamos pessoalmente depois da aula quando ela veio me procurar para comentar sobre sua resposta enviada por e-mail. Ela pode ter tido essa atitude de me procurar para saber se eu havia recebido embora ela não tenha me perguntado isso diretamente. Percebo, agora, o quanto poderia ter sido profícuo a interação virtual com alunos-participantes que se demonstraram interessados em usar o email como canal de comunicação. Por que não respondi logo após eu ter lido sua mensagem? Não havia mais nada a explorar sobre sua experiência? Ela poderia ter me feito perguntas também, mas parece que aguardava que eu enviasse perguntas para que mantivéssemos a conversa. Como eu poderia ter criado a oportunidade de colaboração nessa atividade?

A seguir, apresento narrativas, excertos do roteiro de atividades do plano de aulas e alguns exemplos de material didático produzido pelos alunos ao longo do nosso curso de inglês instrumental.

### **Como aconteceram as aulas de inglês instrumental**

Nesta seção apresento uma sequência de textos de campo que permitem descrever um pouco do que aconteceu em cada uma das aulas durante o curso de inglês instrumental. Ao longo dessa exposição de narrativas produzidas a partir de textos de campo produzidos por meio dos instrumentos de pesquisa (notas de campo, excertos de planos de aula elaborados por mim, material didático produzido pelos alunos), há inserções de reflexão que fazem parte da composição de sentido neste momento em que reconto a experiência vivida por mim e pelos alunos-participantes. A seguir está uma narrativa produzida a partir da reconstrução de memória com base nas notas de campo que fiz durante e após a segunda aula de inglês instrumental com meus alunos. Conforme

havíamos combinamos na aula anterior nos encontramos diretamente no laboratório de informática.

Cheguei à porta do laboratório de informática com a chave para destrancar a porta e permitir que os alunos entrassem e se acomodassem. Como cheguei mais cedo, alguns alunos me cumprimentaram, entraram e deixaram seus materiais e saíram novamente do laboratório para aproveitarem o horário de intervalo entre as aulas. ‘Pessoal, não podem entrar consumindo nenhum alimento. Regras da instituição. Ainda dá tempo de terminarem o lanche nesse horário de intervalo.’ Enquanto outros já estavam dentro do laboratório iniciando os computadores, aproveitei para cumprimentá-los individualmente.

No horário previsto, iniciamos a aula com todos os alunos no laboratório. ‘Good morning!’. Expliquei que para as nossas aulas deveríamos escolher um tema da área de Logística para estudarmos durante nossas aulas. Antes mesmo que me perguntassem por quê, eu adantei a justificativa esclarecendo que iríamos estudar a língua inglesa a partir de diferentes tipos de textos relacionados à área de Logística. Não usariamos um livro didático e nem haveria uma apostila. Iríamos montar nosso próprio material de estudo. Ninguém contestou. Houve um comentário sobre o fato de não terem de gastar dinheiro com xerox. Ressaltei que iríamos desenvolver as atividades todas online.

Durante quase 30 minutos, conversamos em português sobre quais temas eram mais frequentes na área e, com a ajuda dos alunos, eu fui listando em inglês os temas no quadro branco. Depois chamei a votação, cada aluno poderia votar mais de uma vez, para escolhermos o tema. aquele mais votado seria o tema para nossas aulas. Assim, definimos que o tema desse semestre seria “Supply Chain Logistics”.

(Autora, narrativa, novembro de 2015)

Relendo essa narrativa percebo que apesar da minha disposição em querer desenvolver um trabalho colaborativo, o modo como eu apresentava a proposta de atividade não

criava a oportunidade para os alunos questionarem, opinarem ou acrescentarem outras possibilidades. Como era nossa segunda aula, percebi que os alunos poderiam não estar ainda confortáveis para apresentarem seus questionamentos. Parece-me que foi um consenso geral que, após criarmos a lista com os possíveis temas, o modo de escolha deveria ser a votação.

Hoje, porém, penso que poderíamos ter outras possibilidades como, por exemplo, fazer uma pesquisa sobre qual tema é recorrente na área de Logística, para tanto os alunos poderiam entrevistar os professores da área ou fazer uma busca online para conhecerem essa informação a partir dos temas pesquisados em sites de busca. Entendo que a votação não garante a colaboração, pois aquele que perde e tem sua opinião desmerecida por não ter sido eleita pode assumir uma postura de descontentamento e evitar desenvolver as atividades. Vimos essa postura nada colaborativa entre os cidadãos cujo candidato perde uma eleição política. Anteriormente, naquela narrativa “Professora colaborativa?” na introdução desta tese, eu já tinha percebido essa minha tensão em identificar que talvez a votação não fosse a melhor maneira de se tomar decisões numa perspectiva colaborativa de trabalho, mas até aquele momento não havia me ocorrido outras possibilidades como ao recontar essa experiência. Talvez, eu tenha feito igual selecionando o tema por meio de votação porque eu estava muito ansiosa e, não enxerguei outras possibilidades.

Na segunda parte da aula desenvolvemos as atividades que eu propunha no roteiro de atividades que estava compartilhado online com os alunos. A sequência de tarefas que teríamos naquela aula seria esta:

**QUADRO 10- Excerto do plano de aula do dia 11/08/2014.**

**Week 2- August 11th**

- \* Pesquisar sobre os tipos de textos que se referem ao tema SUPPLY CHAIN LOGISTICS. Criar uma apresentação em power Point (google Drive) relacionando o tipo de texto em inglês e um exemplo de cada um.
  - \* Manual de software
  - \* Manual de instruções do produto
  - \* Divulgação de produto em WEBSITE (vídeo, notas compartilhadas em redes sociais, etc.)
  - \* Catálogo de produtos
  - \* email para fornecedores e compradores
  - \* apresentação oral de um produto (vídeo)
  - \* Conversação com fornecedores e/ ou compradores
- Lembre-se de que os tipos de textos devem estar em inglês.\*\*
- \* Escrever uma narrativa que descreva EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO (negativas e positivas) especialmente na aprendizagem de inglês. Dê detalhes de como você se sentia, o que era proposto pela avaliação. Envie o texto para o email: [narrativaiftm@gmail.com](mailto:narrativaiftm@gmail.com) não se esqueça de em assunto colocar NARRATIVA 2

**Fonte:** Plano de aula da semana 1 disponível em <https://goo.gl/d8coU2>

Os gêneros listados no roteiro de estudos foram apontados pela turma de alunos que me indicou quais eram mais comuns na área da Logística. Esse foi um momento em que ficou claro que os alunos tinham mais noção sobre quais os gêneros que poderíamos utilizar em nossas aulas. Além disso, por mais breve que tenha sido, percebi que nessa oportunidade eu estava na posição de aprender com meus alunos que me explicavam a função de cada um dos gêneros na área da Logística. Assim sendo, a concepção de colaboração de Dillenbourg (1999) perpassou essa tarefa nas aulas de inglês instrumental, pois todos nós estávamos ali reunidos para aprendermos sobre a língua inglesa na área de Logística.

Revendo esse roteiro de atividades percebo que eu poderia ter descrito de modo detalhado cada uma das atividades proposta, registrando o que acordávamos durante as aulas, por exemplo, o tempo de duração da atividade. Essa atividade de pesquisa e criação da apresentação de slides foi realizada em duas semanas. Conforme imagem a seguir de alguns slides criados pelos alunos, percebemos que eles deveriam escrever em inglês o tipo de texto e relacioná-lo a um exemplo.

**FIGURA 5 - Imagens de slides produzidos por um dos participantes, 2014**

Video

Walmart Supply Chain

<https://www.youtube.com/watch?v=yZC4neLax5o>

Instruction Product's Manual

1 Introduction  
Special recommendations

What must I do to ensure that my OMEGA watch provides me with excellent service for many years?

**Magnetic fields:** avoid placing your watch on computers, loudspeakers or refrigerators, since they generate powerful magnetic fields.

**Swimming in the sea:** always rinse your watch with fresh water afterwards.

**Shocks:** whether physical, thermal or other, avoid them.

**Screw-down crown:** screw the crown down carefully to prevent water from penetrating the case.

**Non screw-down crown:** push it back against the case in the vertical position to prevent moisture from entering the case.

**Cleaning:** for metal bracelets, rubber straps and water-resistant cases, use a toothbrush and soapy water for cleaning and dry with a soft cloth.

**Chemical products:** avoid direct contact with solvents, detergents, perfumes, cosmetics etc., since they may damage the bracelet, case or gaskets.

**Temperature:** avoid exposure to extreme temperatures (greater than 60°C, or 140°F, less than 0°C, or 32°F) or extreme temperature changes.

**Water-resistance:** a watch's water-resistance cannot be permanently guaranteed. It may notably be affected by the ageing of gaskets or by an incorrect way to fit them. To stimulate our customers' precautions, we recommend you have the water resistance of your watch checked once a year at an authorised OMEGA Service Centre.

**Chronograph push-pieces:** do not operate chronograph pushers under water in order to prevent water entering the mechanism. Exception: The Seamaster 200 m and 600 m Chronographs have pushers which function under water.

1 Introduction  
Special recommendations

What are the service intervals?

Like all precision instruments, a watch needs regular servicing to ensure that it functions perfectly. We cannot indicate the frequency of such work, since it depends entirely on the model, the climate and the owner's individual care of the watch. As a general rule, a watch should be serviced every 4 to 5 years, depending on the conditions in which it is used.

Who should I contact for a maintenance service or battery replacement?

We recommend that you contact an approved OMEGA service centre or authorised OMEGA retailer. They are equipped with the tools and apparatus required to carry out the work and the necessary checks in a professional manner. Furthermore, these entities can guarantee that their work is carried out in accordance with OMEGA's strict quality standards.

A worn-out battery should be replaced immediately in order to reduce the risk of leakage and consequent damage to the movement. The type of battery is defined on the guarantee card enclosed with your watch.

1 Introduction  
Environmental protection

Collection and treatment of end of life Quartz watches\*

This symbol indicates that this product should not be disposed with household waste. It has to be returned to a local collection system. By following this procedure you will contribute to the protection of the environment and human health. The recycling of the materials will help to conserve natural resources.

\* valid in EU member states and in any country with corresponding legislation.

4

5

**Fonte:** Material didático das aulas, acervo da autora.

Esses slides acima foram produzidos por um dos alunos-participantes. Percebemos que, além do gênero digital escrito, também, apareceu o vídeo como gênero digital oral. Nesse primeiro momento da tarefa cada aluno deveria fazer um levantamento de pelo menos três exemplos dos tipos de textos listados identificando-os com os respectivos termos em inglês. Esse material produzido individualmente seria utilizado na aula seguinte. Durante o desenvolvimento dessa atividade, estive auxiliando os alunos individualmente e eles se ajudavam mutuamente, seja no uso das ferramentas do Google Drive seja no desenvolvimento das tarefas enquanto estávamos no laboratório de informática.

Retomando a sequência de tarefas da semana 2 no roteiro de atividades, estava previsto a produção da segunda narrativa, estabeleci a questão da avaliação como tema, pois teríamos que definir na aula seguinte quais seriam os nossos instrumentos de avaliação. Antes de os alunos redigirem suas narrativas, conversamos sobre os tipos de instrumentos de avaliação e apresentei o portfólio acadêmico como uma opção. Pedi para que os alunos pesquisassem online sobre o que era o uso do portfólio acadêmico na avaliação. Ao repensar como essa atividade foi desenvolvida, vejo que essa foi a segunda narrativa em que eu me interessava em saber de suas experiências passadas. Parece-me que eu estava preocupada eu saber de onde eles vinham, quais suas concepções sobre aprender, ensinar e avaliar. Dessa proposta de produção e texto, destaco a seguir duas narrativas das participantes diretas dessa pesquisa.

**QUADRO 11** - Narrativa 2 produzida por Láh

		GYZELY LIMA <narrativaifm@gmail.com>
De: Láh Para: Mim	11/08/ 2014	
<p>Uma experiência boa em minha vida foi a vivência que tive na quinta série do ensino fundamental, conforme narrativa anterior, foi um experiência inesquecível, pois a matéria de inglês era algo novo para todos da sala e a forma que minha professora tinha de ministrar as aulas eram boas, fazíamos leituras em sala de aula, escutávamos e cantávamos músicas em inglês e acrediito que desta forma me instiga um maior interesse, pois ao mesmo tempo que faço coisas que gosto (no caso escutar músicas), aprendo uma nova língua.</p> <p>Uma forma de avaliação negativa para mim é a tal da prova, fico muito tensa e apresentar seminários é mais interativo e muitas vezes a participação dos colegas nos</p>		

ajuda a ter mais liberdade de errar e corrigir, gosto da troca de experiências.

O portfólio é como um diário de bordo, constituído de todas as atividades já feitas e as que serão necessária sem busca do alcance de alguns objetivos e metas ou de retornos das atividades realizadas. Nele, poderão ser inseridos imagens dos processos feitos, um bom exemplo: uma costureira projetando um vestido, ela desenha o que pretende fazer, mas está sujeita a mudanças no decorrer de sua criação. O portfólio poderá nos auxiliar nas tomadas de decisões, na avaliação de estratégias tanto no mundo administrativo, quanto no social.

**Fonte:** Caixa de mensagens do meu e-mail da autora, agosto de 2014

Essa narrativa de Láh foi influenciada pelo que discutimos em sala de aula sobre o uso do portfólio. Parece-me que ela se interessou em usar o portfólio acadêmico e destaca suas vantagens em detrimento ao uso da prova escrita como instrumento de avaliação. Nesse mesmo tom de insatisfação em relação à prova escrita, outra participante direta, Jennifer, registra sua opinião na seguinte narrativa enviada por email.

**QUADRO 12-** Narrativa 1 produzida por Jennifer



GYZELY LIMA <narrativaiftm@gmail.com>

11/08/2014

De: Jennifer

Para: Mim

Métodos avaliativos de maneira geral deixam muito a desejar, visto que, na maioria das vezes são ineficazes para avaliar o conhecimento, uma vez que, conhecimento é intangível.

Feedback é uma maneira positiva e a mais negativa é a prova, até porque tenho pra mim que não há necessidade de provar nada pra ninguém.

Portfolio é uma estratégia de atender as necessidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação aprendizagem-ensino. Tendo como partes registro de ideias, experiências e opiniões acerca do processo de formação, refletir de forma sistemática, as suas ideias, motivações, opiniões, propósitos.

Logo tenho pra mim que é totalmente vantajoso.

**Fonte:** Caixa de mensagens do meu e-mail da autora, agosto de 2014

Nessa narrativa de Jennifer, ressaltam-se as vantagens de uso do portfólio por permitir a reflexão. Tal como Láh, ela emprega no seu texto as vantagens que discutimos durante a

aula. Lembro-me de que nenhum dos alunos já havia ouvido falar ou usado o portfólio acadêmico. Ao passo que iam encontrando informações online, por meio do Google e de outras ferramentas de busca, eu abria espaço na nossa discussão para que as referências sobre o portfólio pudessem ser compartilhadas. Propus que poderíamos experimentar essa alternativa de avaliação. Contei para a turma como tinha sido a minha primeira experiência como aluna ao usar o portfólio com uma professora da pós-graduação, destacando as dificuldades que encontrei, especialmente a necessidade de se ter organizado que material didático que é produzido durante as aulas e de produzir os textos de reflexão durante o processo de autoavaliação. Esse assunto seria retomado semanas mais tarde, depois que tivéssemos amadurecido nossas ideias.

Na aula seguinte, tivemos o seguinte roteiro de atividades dando continuidade ao trabalho com a produção de slides com os diferentes gêneros.

**QUADRO 13 - Excerto do plano de aula do dia 18/08/2014.**

**Week 3- August 18th**

- \* Finalizar a edição dos slides da atividade da semana anterior. Deve estar padronizado o primeiro slide que deve conter: logo do iftm, assunto da apresentação de slides, nome do autor, cidade e data. Compartilhar o link da apresentação do google drive com a professora pelo email.
- \* Responder ao formulário online- estabelecer objetivo pessoal e o tipo de texto (selecionado daqueles da atividade anterior) que cada aluno estabelece para desenvolver o trabalho da disciplina de inglês instrumental.  
[https://docs.google.com/forms/d/1efrT3UA2u\\_M6GLS97w\\_18gx4dfetiT9eSuugtWHh83s/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1efrT3UA2u_M6GLS97w_18gx4dfetiT9eSuugtWHh83s/viewform)

**Fonte:** Plano de aula da semana 1 disponível em <https://goo.gl/d8coU2>

Para as aulas dessa terceira semana pedi para que os alunos respondessem um formulário online para que cada estudante deveria se identificar e registrar o objetivo estabelecido para si próprio para estudar a língua inglesa nesse curso e qual tipo de texto relacionado ao tema *Supply Chains Logistics*. Diferentemente do formulário anterior, nesse o aluno deveria se identificar. As perguntas do formulário intitulado “Inglês Instrumental: Objetivo pessoal e tipo de texto” foram estas a seguir:

**1- Quais metas pessoais você estabelece para aprender inglês nesse curso de Logística? \*(tente completar a frase, ao final do curso espero conseguir..... )**

**2- Qual tipo de texto relacionado ao seu objetivo e ao tema Supply Chains Logistics você escolhe trabalhar ao longo do semestre? \***

**É possível marcar mais de uma opção**

- Manual de software**
- Manual de instruções de produto**
- Artigo científico**
- Apresentação oral- divulgação de novos produtos - vídeo**
- Catálogo de produtos**
- Conversação- negociação com fornecedores**
- E-mail para fornecedores e compradores**
- Glossário/vocabulário bilíngue de termos referentes a Supply Chains Logistics**
- Outro:**

**Fonte:** Formulário disponível em

[https://docs.google.com/forms/d/1efrT3UA2u\\_M6GLS97w\\_18gx4dfetiT9eSuugtWHh83s/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1efrT3UA2u_M6GLS97w_18gx4dfetiT9eSuugtWHh83s/viewform)

Nesse formulário, essa relação de gêneros é a mesma que os alunos haviam listado na aula anterior. Das respostas obtidas percebi que a maioria dos alunos estava interessada em desenvolver a leitura de textos acadêmicos relacionados à área de Logística e outros que tinham o objetivo de desenvolver a proficiência oral e a compreensão auditiva, optaram por trabalhar os gêneros apresentação oral e conversação como vídeos corporativos.

Nesse momento de composição de sentidos, como anteriormente relatei as respostas dos alunos para criar uma nuvem de palavras. As palavras que estão em fonte maior e em destaque são aquelas que mais se repetiram em todas as respostas dadas. Dos 15 alunos, 11 responderam ao formulário e dentre seus objetivos pessoais destacaram-se as expressões: melhorar, vocabulário, falar, aprender, conseguir, trabalhar e empresa, dentre outros conforme imagem abaixo:

**FIGURA 6** - Nuvem de palavras com os objetivos individuais dos alunos-participantes

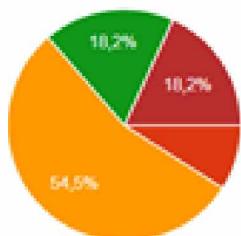


**Fonte:** Nuvem de palavras criada no site <https://tagul.com/cloud/1>

Em relação aos tipos de texto representativos dos gêneros digitais escritos e orais, destacaram-se o artigo científico, 54.5%, e a apresentação oral em vídeo, 18.2%, conforme o seguinte gráfico das respostas:

**QUADRO 14 – Respostas apresentadas ao alunos**

**Qual tipo de texto relacionado ao seu objetivo e ao tema Supply Chains Logistics você escolhe trabalhar ao longo do semestre?**



- 0 % Manual de software
  - 9.1% Manual de instruções de produto
  - 54.5 % Artigo científico
  - 18.2 % Apresentação oral- divulgação de novos produtos - vídeo
  - Catálogo de produtos
  - Conversação- negociação com fornecedores
  - Email para fornecedores e compradores
  - Glossário/vocabulário bilíngue de termos referentes a Supply Chains Logistics
  - 18.2 % Outros:

**Fonte:** Resumo das respostas disponível no Google Drive da autora, agosto 2014.

Os resultados das respostas foram apresentados para os alunos na aula seguinte, desse modo ficaram sabendo quem compartilhava dos mesmos interesses e criaram grupos de trabalho para desenvolver algumas atividades propostas nas semanas seguintes. Na semana 4, conforme roteiro a seguir, retomamos o material que já havíamos produzido.

#### QUADRO 15 – Atividades propostas

##### **Week 4 - August 25th**

\* Analisar e explorar um tipo de texto escolhido pela professora relacionado ao tema Supply Chains Logistics para exemplificar como será a análise individual de cada gênero escolhido por cada estudante.

slides: <https://drive.google.com/file/d/0B00nK7UwX7-Ra1JTRi1sOHc2VGs/edit?usp=sharing>

exercícios- questões- [https://docs.google.com/document/d/18x5h\\_5YM9jek7FXvGcrrgKfw7K-hTr7B4Bu-Ypshx8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/18x5h_5YM9jek7FXvGcrrgKfw7K-hTr7B4Bu-Ypshx8/edit?usp=sharing)

\* Definir com a turma os instrumentos de avaliação para o semestre.

\* Escrever uma narrativa que descreva COMO VOCÊ ESTÁ SE SENTINDO E QUAL PAPEL TEM ASSUMIDO nessa situação aprendizagem de inglês vivenciada nas últimas semanas. Dê detalhes de como você se sentia antes de iniciar esse curso de inglês, como você tem lidado com o que tem sido proposto, o que você aprendeu até o momento. Envie o texto para o email: narrativaiftm@gmail.com não se esqueça de em assunto colocar NARRATIVA 3

\* **Homework-**

Coletar pelo menos de 05 a 10 exemplos do tipo de texto escolhido para ser feita análise na próxima aula.

**Fonte:** autora, 2014

Iniciei a aula no laboratório de informática com a projeção do documento online do roteiro de atividades e expliquei como faríamos juntos um exemplo de análise do gênero a partir das questões que eu propus. Esclarecei que todo o material didático que utilizariamos naquela aula estava compartilhado com os alunos conforme link disponível no roteiro de atividades a que todos tinham acesso. As perguntas de análise de gênero, a seguir, foram elaboradas por mim, professora-pesquisadora-participante, para apontar quais aspectos do gênero devem ser percebidos e entendidos durante a análise dos alunos.

## STEP 2- Reflecting about the genre

Quem escreve Abstracts?

- 2) Para quê as pessoas escrevem Abstracts (qual o propósito comunicativo desse gênero)?
- 3) Qual o público-alvo de Abstracts?
- 4) Onde um Abstracts é publicado?
- 5) Como é veiculado?
- 6) Por que as pessoas lêem Abstracts?
- 7) Que tipos de informações esperamos encontrar em Abstracts?
- 8) Que papel o Abstracts ocupa na comunidade?

**Fonte:** autora, 2014

Cada aluno recebeu uma cópia impressa de um *abstract* de um artigo científico da área de Logística que eu havia escolhido para usar como exemplo. Como uma aula dialogada apresentei aos alunos algumas estratégias de leitura, como o *skimming*, *scanning*, *prediction*, identificação de cognatos. Em conjunto respondemos toda a sequência de perguntas sobre o *abstract* em questão. Depois da resolução da primeira análise de gêneros juntos, escolhi o *Abstract*, propus que cada aluno deveria escolher um texto que representasse o gênero digital que ele já havia escolhido naquele formulário. Em seguida, cada aluno deveria fazer análise do seu texto a partir do passo a passo na sequência de perguntas que eu propus como a lista de exercícios a seguir.

## INGLÊS INSTRUMENTAL- CURSO DE LOGÍSTICA

TEACHER GYZELY

### Week 4- Analysing the genre: ABSTRACT

*Answer the questions below in Portuguese.*

#### Step 1:

Onde esse tipo de texto é encontrado? Quais são as fontes? Onde e como eles circulam?

Qual é a função de comunicação desse tipo de texto?

Quem fala/escreve no texto? Qual é a relação entre os interlocutores? Quais são as relações dos participantes desse evento de comunicação promovido por esse tipo de texto? Quais são seus papéis?

Por que esse tipo de texto é escrito? A que tipo de grupo de leitores esse texto serve?

#### Step 2:

5. Qual é a atividade social desenvolvida? Onde ela tem lugar?

6. Do que trata o texto?

7. Como seu conteúdo é organizado?

8. Qual tipo de estrutura de língua é utilizada, formal ou informal? Qual tempo verbal?

9. Quais são os movimentos e passos do texto? Qual a estrutura desse tipo de texto?

10. Qual é o papel da língua (auxiliar ou constitutiva?)

11. Qual é o tipo de interação (i.e., dialógico ou monológico)?

12. Qual é o meio (falado/escrito)? O canal (fônico/visual/gráfico)?

#### Step 3:

Agora, leia o ABSTRACT e identifique as diferentes partes do texto:

(texto disponível em: <http://goo.gl/7Ti3JV> )

	Linhas
Contextualização do assunto/ tema abordado pelo artigo	
O objetivo de estudo apresentado pelo artigo	
Qual resultado de estudo apresentado pelo artigo	

**Fonte:** Material didático produzido pela autora, 2014, disponível em <https://goo.gl/hiRp8U>

Recontando esse momento da experiência, questiono se houve alguma postura colaborativa de minha parte nessa atividade? De fato, houve uma aula dialogada. Contudo o que de colaboração desenvolvemos nessa tarefa? Eu escolhi o gênero Abstract sozinha, bem como elaborei a sequência de perguntas que usamos na análise. Não acredito que tenhamos desenvolvido um trabalho colaborativo. A aula dialogada propiciou uma interação professora-alunos mais profícua mas não sustenta perspectiva de colaboração. Parece-me que mais uma vez minha prática docente está voltada para a cooperação (PANITZ, 1996). Durante o desenvolvimento dessa atividade de análise

assumi a postura de uma professora cooperativa de modo fiz perguntas pontuais, solicitei aos alunos para trabalharem em grupos para responderem às perguntas que deveriam ser apresentadas à turma como um trabalho acadêmico escrito e, posteriormente, foi um teste avaliativo no fim do tópico estudado.

Nessa mesma aula, pedi para os alunos produzirem uma narrativa que descreveria a opinião de cada um deles sobre a experiência que estavam vivendo em nossas aulas. Dessa tarefa destaquei os temas das seguintes narrativas de nossas participantes diretas as quais relacionadas com a minha narrativa revelam a tensão de gerenciar o conflito que surgiu nesse encontro.

A narrativa a seguir descreve uma situação de conflito entre professora e alunos. Quero lembrar que inicialmente não houve questionamento ou contestação por nenhum aluno quando durante nossos primeiros encontros eu propus a possibilidade de desenvolvemos um trabalho colaborativo em nossas aulas de inglês, utilizando textos autênticos relacionados à área da Logística e de não utilizarmos um livro didático. Apesar de não verbalizarem nenhum estranhamento ou descontentamento, percebo na narrativa a seguir como havia outros indícios que o confronto estava instaurado nas nossas aulas de inglês.

*Cutucando os alunos: qual nosso papel no processo de ensino e aprendizagem de inglês?*

*Depois das duas semanas de trabalho com a turma comecei a sentir a tensão de que eles não estavam confortáveis com a proposta de ensino-aprendizagem de inglês que estávamos desenvolvendo. Tal impressão me fez sugerir o tema da próxima narrativa que eles deveriam escrever. Reservei os últimos dez minutos da aula para que quem quisesse já redigisse a história ali mesmo no laboratório e me enviasse, eles teriam até a próxima segunda-feira para fazerem essa atividade.*

*Eu estava curiosa para ver como eles reagiriam a proposta do tema. Recebi elogios na maioria das narrativas 3, em que eu pedi para escreverem sobre sua percepção e opinião de como nossas aulas estavam acontecendo. Percebi que esses alunos estavam escrevendo o que achavam que eu gostaria de ouvir. Senti que estavam intimidados. Aguardei os dias seguintes até que chegaram por email as narrativas de Jennifer e Aicitel.*

*(Autora, narrativa, 28/08/2014)*

Nessa narrativa, percebo que eu já estava alerta aguardando a possível reação de estranhamento dos alunos, mas ficou claro nessa relação de poder entre professora e aluno que a maioria não queria se indispor ou questionar a autoridade da professora. Refiro-me ao poder do professor ao qual o aluno julga estar subjugado.

Quero retomar a composição de sentido das experiências descritas nas narrativas 1 produzidas pelos alunos-participantes, em que descreviam suas experiências no ensino e aprendizagem de inglês. Eu me identifiquei com aquele contexto escolar das situações descritas. Eu tinha me formado nesse mesmo tipo de ensino centralizado no papel do professor comum nas escolas públicas. Reconheço que sempre havia tentativa de um ou outro professor de inglês em trazer o lúdico para as aulas de língua inglesa para cativar a atenção da turma. A meu ver, o professor de inglês assumia uma função de animador de auditório para conseguir manter os alunos em sala de aula. Essa minha sensação de ter vivido esse mesmo tipo de situação foi registrada nas minhas respostas de feedback às narrativas 1, conforme relatado anteriormente. Eu sabia de qual perspectiva de ensino e aprendizagem a maioria dos meus alunos-participantes originara e, fiquei aguardando a chegada do momento de conflito em que aconteceria o choque entre concepções de ensino.

Na semana 4, pedi para que escrevessem a narrativa 3 sobre como estavam se sentindo e qual papel eles estavam assumindo nessa situação aprendizagem de inglês vivenciada nas últimas semanas. Solicitei que dessem detalhes de como se sentiam antes de iniciar esse curso de inglês, como estavam lidando com o que tinha sido proposto por mim nas

primeiras aulas, o que tinham aprendido até aquele momento. Com isso posto, destaco duas narrativas das participantes diretas, Jennifer e Aicitel.

**FIGURA 7 – e-mail narrativa da participante Jennifer**

The screenshot shows an email from GYZELY LIMA (narrativaiftm@gmail.com) to 'mim' on 26/08/2014. The subject of the email is not explicitly visible. The body of the email reads:

De: Jennifer  
Para: Mim

26/08/ 2014

Devido a maneira de ensino abordada, na data de ontem procurei a coordenação do curso para trancar a matéria, entretanto não foi possível visto que o prazo havia passado, logo terei que me submeter a cursar a mesma, embora não esteja de acordo com o metodologia de ensino.  
Acredito que por se tratar de uma matéria instrumental não há necessidade das aulas serem ministradas em laboratório de informática, visto que, o índice de fazer qualquer outra coisa diferente da atividade proposta é altíssimo, além de concluirmos a disciplina sem ter adquirido conhecimento algum, uma vez que, cada qual irá fazer o que bem quer, sendo que, não há como fazer o que bem quer se ao menos tenho conhecimento básico da língua inglesa, outra coisa que também acho desnecessário é a produção de narrativas em português, afinal a disciplina não é voltada para Redação.  
Até hoje não consegui adotar uma ferramenta para trabalhar no decorrer da matéria, uma vez que, não tenho domínio algum se quer na maneira em que ela é apresentada, logo a procura continuará.

**Fonte:** autora, 2014

Relendo a narrativa de Jennifer percebo o quanto ela estava insatisfeita com o modo que estávamos desenvolvendo nossas aulas. Contudo ela não veio me procurar diretamente para tratar desse assunto e foi conversar com a coordenação do curso. Será que eu não dei abertura o suficiente para ela entender que eu estava aberta ao diálogo? Talvez, essa proposta de tentar desenvolver as aulas de inglês em uma perspectiva colaborativa fosse um objetivo somente meu como professora-pesquisadora-participante. De fato, talvez eu deveria ter conversado mais detalhadamente com os alunos no primeiro encontro sobre como eles imaginariam uma proposta diferente de ensino e aprendizagem de inglês. Essa postura autoritária e arbitrária de minha parte pode ser identificada desde o momento de planejamento das aulas quando não pensei em ter um tempo de diálogo com os alunos sobre como poderíamos desenhar o nosso plano de curso em conjunto. Agora, nas

palavras da Jennifer ainda há fortes indícios que de na sua concepção de ensino e aprendizagem as aulas deveriam ser totalmente controladas pela professora, pois vê de forma negativa deixar que os alunos façam o que bem entender. Por que será que ela entendeu dessa forma? A meu ver eu ainda não havia conseguido compartilhar a autoridade e controle das aulas com a turma. Não identifico que houve trabalho colaborativo nessas primeiras aulas. Entendo que Jennifer se refere sobre a proposta de tarefas em que cada aluno escolher o gênero que deseja estudar nas aulas de inglês. Enquanto Jennifer criticava e não se sentia confortável no desenvolvimento de tarefas como aquela proposta, eu via essa atividade de liberdade de escolha do aluno como um avanço na minha prática pedagógica, pois estava tentando rever a minha postura controladora de ‘dona’ do saber para assumir um papel de mediadora nesse processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Essa tensão me faz refletir sobre a necessidade da autoridade compartilhada conforme tratada por Tinzmann; Jones; Fennimore; Bakker; Fine; Pierce (1990) no capítulo teórico desta tese. Talvez, se eu tivesse planejado ações que me possibilitassem promover essa perspectiva de trabalho colaborativo em que todos, professora e alunos, compartilhassem a autoridade na tomada de decisões Jennifer poderia rever sua postura frente ao desafio do novo e eu não carregaria sozinha nas minhas costas o fardo do sucesso ou fracasso da proposta de tentativa de um trabalho diferenciado.

Na narrativa a seguir, outra aluna-participante registra suas impressões sobre a mesma experiência.

**FIGURA 8** – Narrativa participante Aicitel

The screenshot shows an email in the inbox of a Gmail account. The header information includes the Gmail logo, the recipient's name 'GYZELY LIMA <narrativaifm@gmail.com>', and the date '26/08/ 2014'. The email body contains the following text:

De: Aicitel  
Para: Mim  
. Boa Noite  
Prof ª Gyzely Lima

Antes de iniciar o curso sabia que precisava aprender o inglês, mas sempre adiava até que fui a uma loja comprar uma blusa pois chegando lá senti receio em comprar por apresentar algumas palavras em inglês e não saber ler, foi aí que despertou a vontade de saber ler e escrever. Pude notar que você é muito boa para ministrar aulas mas se

sente receosa por não saber quais as áreas que a logística pra você trabalhar com nós, pois te sugiro a trazer textos e trabalhar a tradução e depois desenvolver a escrita a pronuncia e só com a prática ,como faz de praxe em qualquer curso de inglês o resto não importa com tempo nós adaptamos ai vai ser mais fácil pros dois lados. Espero que minhas palavras se torne uma critica construtiva, pois não tenho nenhuma intenção de criticar ou levar para algo pessoal.

**Fonte:** autora, 2014

Pela narrativa da estudante-participante, percebemos que suas observações se baseiam na sua experiência e expectativas de ser aprendiz como em qualquer curso de inglês, pois a ela sugere tarefas de tradução de textos e a prática da pronúncia de algumas palavras. Parece-me que, em pleno século XXI, os alunos também não conseguem pensar em outras possibilidades de ensino e aprendizagem de inglês que sejam fora do tradicionalismo que vivenciavam no ambiente escolar. Digo também, pois compartilho dessa dificuldade como professora. Vale lembrar que nos textos de campo referentes ao planejamento das aulas eu me sentia insegura em planejar uma proposta de ensino diferente do que eu estava acostumada. Como pesquisadora, entendo que eu desejava sair da minha zona de conforto, em que eu somente reproduzia técnicas de ensino engessadas por livros didáticos, na busca de uma prática docente que fizesse sentido com a minha aspiração de querer trabalhar colaborativamente com meus alunos. Na narrativa a seguir, descrevo como me senti e agi diante do posicionamento dessas alunas.

### *Preciso fazer alguma coisa*

*Decidi não respondê-las por e-mail, mas ainda não sabia ao certo como reagir. Eu esperava tal comentários, pois já tinha sentido a tensão. Eu sabia que eu os estava provocando e que não estava agradando a todos, mas ler as palavras de frustração, especialmente de Jennifer, me tocou profundamente meu orgulho de professora que sempre quis agradar os alunos por desejar sempre o melhor para eles.*

*Na aula seguinte, abri o laboratório de informática e os alunos foram entrando um por um e se ajeitando, iniciando as máquinas. Eu ainda não sabia ao certo como abordar os*

comentários das narrativas, mas tinha certeza de que não queria que fosse um bate boca. Escrevi no quadro instrumentos de avaliação e disse que iríamos decidir sobre quais trabalhariamos naquele semestre. Aicitel ergueu a mão: ‘Você viu o e-mail que eu te mandei?’ “Vi sim”. ‘Então, professora, vamos falar sobre o que escrevemos lá.’ - ela estava nervosa. ‘Vamos sim, Aicitel. Eu li todas as narrativas. Vamos tratar desse assunto durante esse momento em que estivermos discutindo sobre os instrumentos de avaliação’. Assim, fui listando o que alguns alunos iam contribuindo, trabalho individual, avaliação escrita e trabalho em grupos. Eu acrescentei o item portfólio como sugestão minha e sugeri que todos fizessem uma busca online pelo Google para falarmos sobre esse instrumento. Criei um documento no Google Drive e enviei o link para que todos pudessem ir registrando lá o que iam encontrando, lendo em voz alta e discutindo com o grupo. Em determinado momento, uma aluna encontra uma fonte e lê para todos que o portfólio não é apenas uma coleção de trabalhos realizados, mas prevê a reflexão. ‘Que bom, esse era o gancho que eu precisava.’ Se os alunos não tocassem no assunto eu levantaria a discussão com a turma.

‘Gyzely, por isso que estávamos fazendo as narrativas desde a primeira aula, não é?’ - a mesma aluna que fez a leitura emendou a pergunta. ‘Sim, essa é a razão.’ Comentei o que eu havia lido nas narrativas, enfatizei o quanto percebi que alguns alunos estavam intimidados e como outros, até que enfim, se pronunciaram dizendo que não estavam confortáveis. Conversamos sobre que tipo de papel eles estão assumindo nesse processo. Olhei para Aicitel e perguntei se ela gostaria de falar algo particular sobre sua narrativa. Ela sorriu, mais calma, e disse que não. ‘Professora, agora eu entendi.’

(Narrativa, autora, 01/09/2014)

Compor sentido a partir dessa sequência de textos de campo como foram dispostos aqui, faz-me refletir sobre como essa tensão de choques de expectativas era inevitável. Quando na primeira aula vi as respostas que os alunos registraram no questionário online eu previ que muito teríamos que conversar sobre os papéis que iríamos assumir ao longo do curso.

Naquele primeiro momento, a turma expressou de modo geral que esperava que a professora passasse e transmitisse o conhecimento por meio de uma boa didática, conforme registrado no poema “O que os alunos esperam de mim” no capítulo 3. Hoje, entendo que eu poderia ter estabelecido mais momentos de conversa sobre o que entendemos por colaboração.

Relendo a minha narrativa ‘Preciso fazer alguma coisa’, entendo que a minha concepção de colaboração estava ali presente quando eu proponho o momento de diálogo, primeiramente pelos e-mails porque foi uma maneira de ouvir a opinião dos alunos, e posteriormente durante a aula quando tratamos da necessidade de repensar nossas posturas nessa experiência compartilhada de ensino e aprendizagem de inglês. Dessa maneira, lembro-me do alerta feito por Magalhães (2010) de que não é possível evitar o confronto e o conflito quando se propõe o trabalho colaborativo. Assim sendo, por superficial que possa ter sido esses momentos de diálogo durante essa negociação de concepções de ensino e aprendizagem entre professora e alunos, posso identificá-los como uma tentativa de reorganização de nossas atividades de aula e de repensar nossas próprias concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês.

A seguir narro outro momento de negociação que passamos durante nossas aulas, optei por compartilhar com os alunos a decisão de escolhermos quais instrumentos de avaliação utilizariam para o nosso curso.

### *Quem é responsável pela avaliação nas aulas de inglês?*

Iniciei a aula já explicando que precisaríamos decidir juntos como seria o processo de avaliação no nosso curso de inglês instrumental. ‘Pessoal, por isso, quero que vocês escrevam a narrativa 2 sobre as experiências de avaliação que vocês já vivenciaram ao longo desses anos.’ Eu queria conhecer quais concepções de avaliação estavam presentes ali naquele grupo heterogêneo de estudantes.

Antes da escrita, incentivei conversarmos sobre o assunto e pedi para que me dissessem com quais instrumentos de avaliação eles preferiam ou tinham costume de usar nas aulas. Após discutirmos sobre os prós e contras da prova escrita, dos seminários e trabalhos em duplas, eu pedi para que pesquisassem online sobre o portfólio acadêmico. Falei sobre minha experiência como aluna ao utilizar o portfólio e relatei a dificuldade que encontrei em me autoavaliar. ‘Quem vocês acham que é responsável pela avaliação nas aulas?’ Em coro, muitos responderam o professor.

*Em réplica lancei o desafio, ‘que tal vocês se autoavaliarem durante o nosso curso e me ajudarem a decidir como vamos desenvolver a nossa avaliação?’ Não houve euforia, mas questionamentos de como poderíamos fazer isso. Durante algumas semanas seguintes discutimos esse assunto e amadurecemos a ideia.*

*(Narrativa, autora, 01/09/2014)*

Nessa história não está claro que eu sabia como eu iria compartilhar esse momento de planejamento da avaliação. Talvez, por isso, tenha demandado algumas semanas para que o amadurecimento da ideia fosse em conjunto, de modo que professora e alunos estivessem refletindo sobre o assunto por meio do diálogo. Naquele momento, eu a única certeza que eu tinha era de que eu estava cansada de ouvir pelos corredores e em reuniões pedagógicas as mesmas justificativas sobre o índice de reprovação ou notas abaixo da média. De um lado os alunos sempre jogando a culpa no professor, que elaborou uma prova muito difícil para prejudicar os alunos ou porque suas aulas não eram boas. Do outro, os grupos de professores que lavavam as mãos ao designar toda a culpa do fracasso escolar àqueles alunos que não se demonstravam interessados em estudar. E, assim, desde os meus tempos de aluna vejo esse *ping-pong* de justificativas para se esquivarem da responsabilidade compartilhada que tanto professor e aluno deveriam assumir no processo de ensino e aprendizagem. Porém, quais seriam os meus reais motivos para eu querer compartilhar essa responsabilidade com meus alunos nesse momento de tentativa de uma proposta de ensino diferente? Estava com medo de levar a culpa do fracasso, se houvesse, sozinha? Penso que eu queria era o empenho de todos os alunos na busca pelo aproveitamento das nossas aulas de inglês instrumental.

Retomando o roteiro de atividades, no encontro 5, seguimos o seguinte roteiro de atividades que eu havia estabelecemos na aula anterior em conjunto.

## QUADRO 17- Roteiro de Atividades da Aula 5

### Week 5- September 1st, 2014

\* Aplicação de uma avaliação de inglês instrumental sobre um dos tipos de textos e conteúdos estudados até o momento.

\* \* Definir com a turma os instrumentos de avaliação para o semestre.

#### Homework

Checar os links com as informações dos próximos trabalhos. Quem quiser já pode começar as atividades e dúvidas podem ser enviadas por email. De qualquer forma, aula que vem vamos trabalhar especificamente esses dois links no laboratório de informática para eu possa ajudar vocês pessoalmente.

1. Trabalho de Inglês Instrumental- Data de entrega: 15/09/ 2012

Analysing a type of English text in Logistics

<https://docs.google.com/document/d/16k3q3mLNHtB12tTAdjN3gVqiGsuuVT5d-jvjoilt4uc/edit?usp=sharing>

**Fonte:** autora, 2014

Sugeri que deveríamos ter a experiência de fazermos uma avaliação escrita, sem serem creditados pontos, para depois decidirmos em conjunto sobre os instrumentos de avaliação. Por isso, nessa aula iniciamos com a aplicação da prova escrita na sala de aula que ficava no piso superior. Os alunos tiveram o tempo limite de 50 minutos para resolver as questões da prova escrita, aqueles que terminaram antes desse tempo deviam se direcionar para o laboratório de informática para darem continuidade às tarefas que estavam sendo desenvolvidas.

*Quando o último aluno me entregou sua prova com as respostas, descemos juntos em direção ao laboratório de informática. Para retomarmos a aula, pedi para que conversássemos sobre suas impressões sobre a prova. Muitos comentaram que acharam fácil porque havíamos questões de análise que discutimos na aula anterior. Um aluno identificou que o tipo de texto que eu usei para a prova era o que ele havia colocado no seu slide para exemplificar o manual de instruções de um produto. Informei que na aula seguinte apresentaria os resultados e conversaríamos mais um pouco sobre a prova.*

*(Autora, narrativa, julho de 2015)*

Pela descrição na narrativa, percebo que o meu nível de ansiedade, como professora-pesquisadora-participante, e dos alunos-participantes estavam baixos. A definição dos instrumentos de avaliação foi uma negociação que demandou algum tempo. Durante as três primeiras aulas do semestre conversávamos sobre esse assunto e ficou estabelecido que na aula seguinte faríamos a definição conforme estabelecemos no roteiro de atividades previamente. Dessas tarefas propostas conforme o roteiro de estudos, percebo que partir somente de mim a decisão e elaborar e aplicar uma prova escrita. Penso que eu que seria uma forma de avaliar o nosso processo. Talvez, eu poderia ter usado outros tipos de avaliação, mas optei pela prova escrita porque queria fazer um teste, cujas questões fosse similares àquelas da tarefa de análise realizada em sala de aula. (Quadro 5).

Na aula 6, seguimos o seguinte roteiro de atividades que havíamos elaborado em conjunto, professora e alunos, na semana anterior.

#### QUADRO 18 – Roteiro de Atividades Aula 6

##### Week 6- September 8th, 2014

- \*Finalizar com a turma os instrumentos de avaliação para o semestre.
  - \* Definir data de entrega da primeira apresentação do portfolio
  - \* Devolver corrigida a avaliação escrita da aula anterior e discutir os resultados para refacção da atividade.
- \* Explicar e iniciar  
1. Trabalho de Inglês Instrumental - Data de entrega: 15/09/ 2012  
Analysing a type of English text in Logistics  
<https://docs.google.com/document/d/16k3q3mLNhtB12tTAdjN3gVqiGsuuVT5d-jvoilt4uc/edit?usp=sharing>

**Fonte:** autora, 2014

Para esse encontro havíamos decidido que era preciso termos mais uma aula para acabarmos de desenvolver as atividades que estavam em andamento. Por isso, o roteiro de atividades está tão parecido com o da semana 5. Vale destacar que no início dessa aula dedicamos um tempo para definirmos os instrumentos de avaliação. Após listarmos aqueles que interessavam à turma, solicitei que apresentassem propostas para negociarmos a distribuição dos 100 pontos referentes à disciplina de inglês instrumental

Quatro alunos apresentaram propostas diferentes e sugeriram que fosse feita a votação. Assim sendo, o processo de avaliação ficou definido da seguinte forma:

1. AVALIAÇÕES ESCRITAS- PROVA- **20.00**
2. PARTICIPAÇÃO NA SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRABALHO- **10.00**
3. PORTFÓLIO- **20.00**
4. TRABALHO INDIVIDUAL- AGOSTO - Produção de slides sobre os tipos de texto da temática Supply Chains logistics- **10.00**
5. TRABALHO INDIVIDUAL- OUTUBRO/ NOVEMBRO TRABALHO **10.00**
6. TRABALHO INDIVIDUAL- SETEMBRO- Produção de tabela de características sobre o gênero textual da temática Supply Chains Logistics - **10.00**
7. TRABALHOS EM GRUPOS- Produção de tabela de características sobre o gênero textual da temática Supply Chains Logistics - **20.00**

Fonte: Plano de curso, setembro de 2014.

Tanto no plano de curso quanto no lançamento das atividades no diário virtual, fiz questão de esclarecer detalhes sobre o uso do portfólio como instrumento de avaliação.

*\*\*\* Os critérios de elaboração e avaliação do portfólio foram definidos colaborativamente pelo grupo de alunos e compartilhado entre todos. Como essa atividade é caracterizada pelo caráter processual, os alunos devem construir seu portfólio individual e apresentá-lo em três momentos definidos pela professora nos meses de setembro, outubro e dezembro.*

Fonte: Plano de curso, setembro de 2014.

Ao reler a nota de esclarecimento que eu coloquei no plano de curso, questiono onde está a proposta de trabalho colaborativo no desenvolvimento do portfólio? Parece-me que ao ressaltar que os momentos de apresentação devem ser definidos pela professora, e que dos alunos devem construir seu portfólio individual a perspectiva de colaboração ficou ignorada por mim, professora-pesquisadora-participante.

Após a aula, achei importante registrar em um email as decisões tomadas com a turma porque alguns alunos não estavam presentes nessa aula. Após o envio do e-mail, ao longo da semana, alguns alunos entraram em contato comigo respondendo à esta mensagem para tirarem dúvidas e se buscando detalhes sobre o desenvolvimento do trabalho que deveria ser entregue na aula seguinte. Será que houve colaboração entre professora e alunos na definição dos instrumentos de avaliação? Percebi que muitos

alunos se envolveram em entender como seria o trabalho com o portfólio acadêmico e tiveram o interesse em usá-lo como um instrumento de avaliação. Embora no momento de aula eu criei a oportunidade de compartilhamento de ideias na tomada de decisão sobre a avaliação, parece-me que o uso do email foi apenas uma forma de registro. Não houve questionamento por parte dos alunos que estiveram ausentes naquele dia, aceitaram o que estava posto. Será que o email poderia ter funcionado como uma ferramenta para se manter um canal de comunicação para promover a colaboração?

No encontro 7, foi proposto por mim concentrarmos o tempo na finalização do trabalho que deveria ser entregue e na produção de uma narrativa que descrevesse como foi a experiência individual no desenvolvimento dessa atividade de análise de gênero digital.

#### **QUADRO 19 – Roteiro de Atividades Aula 7**

##### **Week 7- September 15th, 2014**

\*Finalizar com a turma o desenvolvimento do trabalho individual de análise do tipo de texto sobre Supply Chains Logistics para ser entregue/ enviado na data de hoje, 15/09/2014, por email.

\* Elaboração da Narrativa 4:

Descreva como você desenvolveu o trabalho individual de análise do tipo de texto:

1. o que foi proposto
2. como foi desenvolvido o trabalho dentro e fora da sala de aula
3. qual foi o seu papel/ o que você aprendeu
4. o que poderia ter sido diferente para o melhor aproveitamento do trabalho

**Fonte:** autora, 2014

Das narrativas produzidas sobre essa experiência destaco duas que foram produzidas pelas participantes diretas da pesquisa de campo. Jennifer destaca certa insatisfação com o modo flexível do desenvolvimento das atividades e Láh ressalta que seria vantajoso ter um parceiro de estudos com mais fluência em inglês para ajuda-la a compreender melhor os áudios.

#### QUADRO 20 – Narrativa da Participante Jennifer

 GYZELY LIMA <narrativaiftm@gmail.com>

De: Jennifer  
Para: Mim  
. Narrativa 4-

15/09/ 2014

Desenvolvi o trabalho em casa da maneira que foi proposto em sala de aula, realizei as pesquisas necessárias para fundamentar o mesmo, logo, aprendi algo a mais sobre e-commerce, e com auxílio do google tradutor fui expandindo meu vocabulário com os termos mais utilizados na logística.

Entretanto notei que a atividade ficou monótona, repetitiva e cansativa, visto que, realizei a mesma tarefa 5 vezes, sendo que, 3 seria mais do que suficiente. Outro fator que também deveria ser levado em consideração, é que todos os trabalhos que são para serem finalizados em sala, na verdade estão sendo feito em sala, e eu juntamente com os outros colegas que trazemos os trabalhos para serem finalizados ficamos sem atividades em sala, ou seja, a maioria da turma não está se comprometendo por saber que sempre há brechas.

**Fonte:** autora, 2014

Sobre a atividade avaliativa proposta para ser desenvolvida em grupos, Jennifer escreveu sobre sua experiência destacando como desvantagem o tempo ocioso que ficava em sala de aula esperando que os outros colegas terminassem a atividade. Naquela situação, sempre propus que fizéssemos as tarefas em sala de aula, pois os alunos interagiam entre si e eu também poderia auxiliá-los. De fato, eu os incentivava a trabalhar na tarefa em casa sempre que dispusessem de tempo, disponibilizando o contato comigo por e-mail e durante o horário de atendimentos aos alunos. Hoje, percebo que o tom de reclamação de Jennifer se deve ao fato de ela não entender que, como aluna e colega, ela poderia colaborar tirando as dúvidas dos colegas durante as atividades em sala. Na maioria das vezes, ela se isolava do grupo e ficava usando seu celular, aguardando a próxima tarefa. Houve o incentivo de minha parte e, em raros momentos, ela se solidarizou e ajudou um ou outro colega a usar a ferramenta de busca de artigos acadêmicos online e durante a análise das características do gênero textual em questão.

Ao reler a narrativa de Jennifer, percebo que para ela não estava a importância didática da tarefa que compreendia a escrita e reescrita individual e, posteriormente, a escrita e reescrita em grupo da atividade de análise do gênero digital escolhido. Como aluna, ela se sentiu entediada de rever o mesmo material mais de uma vez. Talvez, esse ponto poderia ser repensado por mim, professora-pesquisadora-participante? Será que Jennifer tinha uma postura colaborativa em relação aos seus colegas de classe? Como professora, o que eu poderia ter feito para não deixar que os alunos que haviam se dedicado em terminar a tarefa em casa se sentissem menosprezados em sala de aula? Essa narrativa da Jennifer me faz refletir sobre esses pontos de conflito e negociação que acontecem rotineiramente em sala de aula. Fomentando essa reflexão sobre como as aulas estavam acontecendo, na narrativa seguinte, Láh me instiga a pensar o quanto vantajoso seria ter a presença de um monitor de inglês para trabalhar juntamente comigo no desenvolvimento de trabalhos.

**QUADRO 21- *Narrativa da Particípante Lah***

 GYZELY LIMA <narrativaitm@gmail.com>	
De: Láh	15/09/ 2014
Para: Mim	
Narrativa 4-	
Foi proposto em sala de aula pesquisar e selecionar 5 textos para serem analisados em sala e também em casa, minha escolha foi de vídeos com apresentações de produtos. Inicialmente fiz as seleções dos vídeos e logo em seguida iniciei as análises, escutei os áudios e também busquei observar as palavras e frases que apareciam com frequência, assim, eu conseguia identificar o foco e objetivo da apresentação, todas as minhas análises foram feitas em casa, juntamente com um colega de sala que também escolheu o mesmo tipo de texto, desta forma, houve uma maior produtividade e compartilhamento de ideias. Ainda não consigo entender os áudios, pois tenho dificuldades para identificar a forma que é escrita as palavras faladas, na realidade não sei mesmo escrever rsrsrsrsrsr e nem falar, porém, consigo interpretar as frases completas e palavras que apareciam no vídeo, facilitando muito o entendimento, neste caso tentei não utilizar dicionários e google tradutor, para começar a aprimorar pelo menos a compreensão das palavras escritas.	
Acredito que eu teria aproveitado mais se estivesse sendo acompanhada por alguém	

que já possui mais conhecimentos da língua inglesa, assim, a pessoa poderia me ajudar a pronunciar as palavras escritas, e, repassar para o papel as palavras e frase faladas, aprimorando este outro nível que ainda tenho muita dificuldade.

Att,

**Fonte:** Caixa de mensagens do meu email da autora, agosto de 2014

Entendo que é vantajoso o trabalho em grupos heterogêneos, quando cada integrante tem um conhecimento aprofundado sobre determinado assunto e, assim, pela interação entre si um aprende com o outro. Será que Láh busca fazer parte de uma comunidade de prática e aprendizagem? Esta pesquisa se propôs viver a experiência do trabalho colaborativo, observar se era possível que o espaço das aulas de inglês se tornassem comunidades de prática e de aprendizagem.

Nas duas narrativas, tanto Jennifer quanto Láh relatam suas opiniões sobre o uso Google tradutor para auxiliar no desenvolvimento da tarefa. Enquanto Jennifer ressalta que esta foi uma ferramenta útil, Láh ressalta que evitou usá-la alegando que queria aprimorar a compreensão das palavras escritas.

A seguir a sequência de atividades da semana 8, registra a entrega do portfólio para a primeira vista que seria feita por mim e a continuidade do desenvolvimento dos trabalhos em grupos.

#### **QUADRO 22- Roteiro de Atividades semana 8**

##### **Week 8- September 22nd , 2014**

1. Entrega do portfólio para a primeira vista.
  
2. Retomar o trabalho individual entregue na aula passada- trabalho em equipes por tipo de texto escolhido.  
Colocar todas as tabelas do mesmo tipo de texto escolhido e elaborando uma única tabela sobre o gênero.

**Fonte:** autora, 2014

Nesse encontro, muitos alunos me solicitaram conversar individualmente comigo para tirarem dúvidas sobre a estrutura do portfólio. Haviaímos decidido na aula anterior que o portfólio deveria ser entregue impresso. Eu me surpreendi com essa escolha feita pela

turma, pois eu via como uma vantagem o portfólio digital, pois além de economizar o uso de papel era possível inserir os gêneros digitais orais, como vídeo, que trabalhamos durante as aulas, ao invés de listar somente os links numa folha impressa.

Na aula 9, eu já havia antecipado que o horário da aula seria dedicado para o encerramento dos trabalhos em grupo sobre a análise dos gêneros. Apresentei para a turma a minha preocupação após ler a narrativa de uma colega que relatava sentir que havia falta de compromisso dos colegas que não terminavam as atividades em casa. Chegamos ao consenso de que teríamos esse momento da aula para todos os grupos trabalharem juntos e finalizarem o trabalho. Assim sendo, nas aulas seguintes os grupos encerraram os trabalhos e fizeram as apresentações de suas análises de gênero.

#### **QUADRO 23 – Roteiro de Atividades 9**

##### **Week 9- September 29th , 2014**

1. Entrega do trabalho em grupos.
- 2.

##### **Week 10- October 06th , 2014**

1. Finalização da parte do trabalho em grupos.
2. Apresentação das considerações dos integrantes de cada grupo sobre a análise de gêneros digitais.

**Fonte:** autora, 2014

Como planejado no encontro 10, os alunos realizaram o compartilhamento de suas análises sobre os gêneros. Durante esse momento, eu projetei para toda turma o documento criado colaborativamente pelos integrantes de cada grupo usando o *Google Drive*. Cada aluno, ou um representante do grupo, apresentou o que haviam descoberto sobre as características do gênero digital que escolheram. O trabalho compreendia três partes: a primeira, deveria ser feita uma análise de cada texto que cada integrante do grupo trouxe para a análise de acordo com a tabela proposta pela professora, na segunda parte era feita uma análise estatística das respostas da parte 1 (conforme trecho do trabalho de um grupo de alunos a seguir) e a última parte consistia na elaboração de um glossário bilíngue português-inglês de termos que os integrantes do grupo consideravam

relevantes entender a definição para compreenderem os textos da área de Logística. A seguir está o trecho desse trabalho em grupos de alguns alunos:

## **Trabalho de Inglês Instrumental**

**Grupo:**

Data de entrega: 29/09/12

## Type of text: Scientific Articles

Student: ၁၃၀၅၂ ၂၄၀၉၂ ၂၂၁၀၁၀

## **PARTE I:**

Texto 1	
Título do texto	<b>Effective Supply Chain Management</b>
Fonte (link de onde o texto foi retirado)	<a href="http://www.staffs.ac.uk/sgc1/faculty/ops-man/documents/EffectiveSupplyChainManagement.PDF">http://www.staffs.ac.uk/sgc1/faculty/ops-man/documents/EffectiveSupplyChainManagement.PDF</a>
O que você entendeu sobre o texto?  Qual é o assunto tratado pelo texto?	Que o texto fala de incertezas das indústrias para lidar com todo o processo desde a fabricação até a entrega ao cliente. O autor apresenta modelos como metodologia para ajudar a gerir a cadeia de suprimento com sucesso

<sup>21</sup> O uso de símbolos na identificação dos nomes dos estudantes integrantes do grupo foi uma forma de preservar o anonimato.

Como o texto é estruturado? Há título? Há imagens? Há parágrafos?	O texto esta estruturado em tópicos, há título, em todo o texto foi utilizado figuras, gráficos, fluxograma e tabelas. E todo o texto esta estruturado em parágrafos.
Quais são as funções de cada parte do texto?	O título tem como função informar do que se trata o texto. Os tópicos estão separando o assunto em subtitulos para melhor informar o leitor do que se trata o assunto. Os graficos apresentam resultados da pesquisa realizada. As figuras apresentam em forma de planta baixa as fases do modelo, as tabelas apresenta resultado e o fluxograma as fases do processo.
Que tipo de linguagem é usada, formal ou informal?	Linguagem formal
Qual estrutura linguística está presente no texto? Substantivos, adjetivos, verbos, numerais?	Uso de poucos substantivos, como esta estruturado em paragrafos o uso de verbos é maior. No corpo do texto usa-se números e nos graficos também.
Qual ou quais palavras aparecerem com frequência na maioria dos textos? O que elas significam no contexto?	manufacturing: indústria factory : fabrica supply chain: cadeia de suprimentos
O texto ajuda o leitor a entender o assunto? De que forma?	Parece que sim, porque apresenta estudo de caso, modelos de cadeia de suprimentos

O que você sugeriria para aprimoramento do texto?	
---	--

**Fonte:** autora, 2014

## PARTE II:

### Estrutura do Texto Artigo Científico

Quantidade de Texto:	35	
Titulo	Contem: 35	Não contem:
Imagens	Graficos: Fluxograma: Figuras:6 Tabelas:5 Imagens:3	
Paragrafos	Contem: 30	
Funções das partes do texto	Título:10 Resumo do texto:5 Introdução:10 Subtítulos:5 Conclusão:5 Referências:5 Anexos:	
Tipo de linguagem	Formal: 35	Informal: 0
Estrutura linguistica	Substantivos, adjetivos, verbos, numerais	

**Fonte:** autora, 2014

## Parte III Glossário:

### A

**Analytic hierarchy:** hierarquia processo analítico

**Advanced planning:** Planejamento avançado

**Advanced planning systems:** Sistemas de planejamento avançado

**A(indefinite articles):** um

**An(indefinite articles):** uma

**Application (noun):** aplicação

**B**

**Business (noun):** economias, dinheiro, negócios

**C**

**Competitive advantage:** vantagem competitiva (...)

**Fonte:** Excertos do trabalho em grupos entregue por uma equipe de alunos,  
29/09/2014.

O trecho acima refere-se ao trabalho de um grupo com sete integrantes que analisaram 35 textos do gênero digital escrito, artigos científicos. Eles utilizaram a ferramenta de compartilhamento de documento no *Google Drive* para que pudessem editar o mesmo arquivo em conjunto e terem acesso ao que os colegas estavam produzindo em tempo real. Parece-me que essa ferramenta online poderia propiciar o trabalho colaborativo, facilitando a interação entre os integrantes. Sabemos que o grupo de oito alunos utilizou a ferramenta de compartilhamento de documento no *Google Drive* para que pudessem editar o mesmo arquivo em conjunto e terem acesso ao que os colegas estavam produzindo em tempo real. A sugestão de uso dessa ferramenta foi minha. Naquele momento, parecia-me ideal para que a colaboração entre os alunos acontecesse, facilitando a interação entre os integrantes. Contudo será que houve colaboração entre os colegas? Em alguns momentos na sala de aula, eu percebia uma grande preocupação de delimitação de espaço quando ouvia comentários do tipo, ‘não mexa na minha parte’. Será que esse trabalho foi produzido colaborativamente ou apenas representa um ajuntamento de partes?

Durante o desenvolvimento do trabalho em grupos de análise de gêneros nas aulas de inglês instrumental trabalhei cada um dos aspectos da análise com os alunos. Observando suas respostas percebo que alguns conceitos como o de organização textual do gênero e das funções que cada parte do texto poderiam ter sido reforçadas durante a minha explicação. A proposta de elaboração do glossário poderia auxiliar o aluno a usar as estratégias de leitura (*Prediction, Skimming, Scanning*, Conhecimento prévio) para aprimorar seu vocabulário específico da área de Logística. A segunda parte da análise que consistiu em fazer um levantamento estatístico ficou muito confuso tanto para os alunos quanto para mim.

Hoje percebo que todo esse trabalho de análise do gênero poderia ter sido melhor planejado por mim se eu tivesse me atentado para dois aspectos: a.) como professora-pesquisadora, eu deveria entender com mais propriedade o trabalho com gêneros nas aulas de inglês; e b) explicar detalhadamente como analisar o gênero em questão, usando uma linguagem clara para sanar as dúvidas dos alunos. Sobre esse último aspecto penso que eu posso ter cometido equívocos ao tentar minimizar, por exemplo, ao tratar da concepção de organização textual, eu me referi como “*Como o texto é estruturado? Há título? Há imagens? Há parágrafos?*”. Faltaram esclarecimentos para os alunos-participantes de minha parte como professora. O fato de que os alunos-participantes não serem da área da linguística não deveria ser um obstáculo para que fizéssemos a análise de gêneros. Porém, percebi que esse tipo de atividade pode demandar mais tempo de aula, pois alguns alunos solicitaram minha ajuda para entender como analisar os gêneros a partir da estrutura linguística presente no texto, as classes de palavras em inglês, justificando que não sabiam o que era substantivo, verbo, numeral nem na língua portuguesa. Nesse momento, eu expliquei para a turma de alunos os conceitos das classes de palavras em inglês.

Reconstruindo essa experiência eu convidaria meus alunos para pensarmos juntos nos aspectos que deveriam ser observados em cada parte do trabalho de análise do gênero. No momento em que os grupos estavam apresentando suas análises sobre cada gênero estudado, percebi os equívocos nas respostas que não apresentaram a parte II sobre a estrutura do texto de forma a entendermos cada gênero.

Ao analisar narrativamente a minha experiência percebo o quanto estive trabalhando sozinha e ignorando a possibilidade de contribuição de meus alunos-participantes embora eu estivesse comprometida a realizar um trabalho colaborativo nas aulas de inglês com meus alunos. O que me dificultava a estabelecer a colaboração nas minhas aulas?

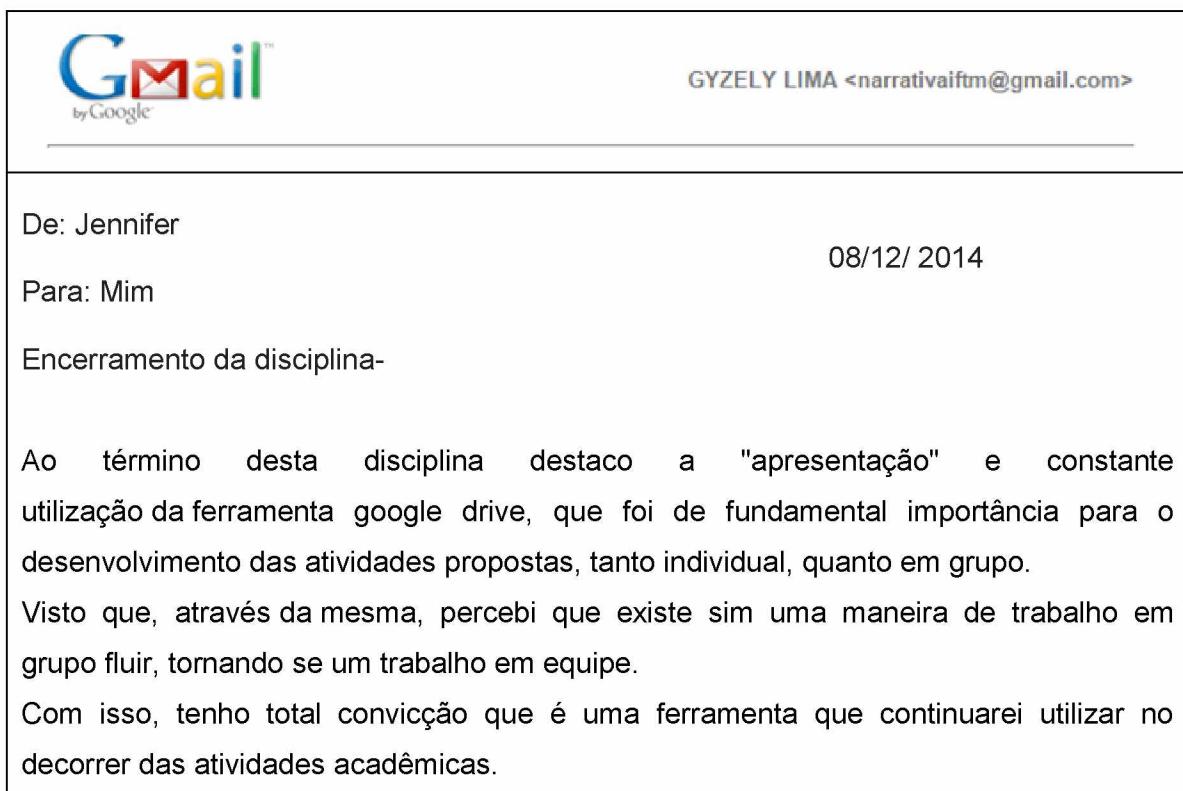
### **Sobre o encerramento da disciplina**

Apesar de eu ter relacionado no capítulo 3 somente os textos de campo produzidos durante o período dos 10 primeiros encontros, nesta seção está relacionada uma sequência de textos de campo produzidos em dezembro de 2014, quase dois meses depois.

A seguir estão algumas narrativas das alunas- participantes diretas da pesquisa de campo. Tanto as participantes-diretas quanto os alunos da turma, participantes indiretos, foram convidados a redigirem uma narrativa sobre suas considerações em relação ao nosso curso de inglês instrumental. Essa solicitação foi feita no nosso último dia de aula do semestre de 2014 após a vista de notas e encerramento oficial no diário virtual. Estávamos no laboratório de informática e os alunos usaram os computadores para redigir a última narrativa sobre suas considerações a experiência vivida no curso de inglês instrumental.

Primeiramente, Jennifer destaca o uso do *Google Drive* como uma possibilidade de permitir que o trabalho em grupo possa fluir.

**QUADRO 24-** Narrativa 6 , participante Jeniffer, 08/12/2014



The image shows a screenshot of a Gmail inbox. At the top left is the Gmail logo with "by Google". At the top right is the recipient's name, "GYZELY LIMA <narrativaitm@gmail.com>". Below the header, there is an email message. The "De:" field contains "Jennifer". The "Para:" field contains "Mim". The subject of the email is "Encerramento da disciplina-". The body of the email reads:

Ao término desta disciplina destaco a "apresentação" e constante utilização da ferramenta google drive, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades propostas, tanto individual, quanto em grupo.  
Visto que, através da mesma, percebi que existe sim uma maneira de trabalho em grupo fluir, tornando se um trabalho em equipe.  
Com isso, tenho total convicção que é uma ferramenta que continuarei utilizar no decorrer das atividades acadêmicas.

**Fonte:** autora, 2014

Em sua narrativa Jennifer fez considerações muito vagas sobre as vantagens do uso do *Google Drive*. Em que contextos acadêmicos ela continuaria a usar essas ferramentas?

Nas aulas de outras disciplinas do curso de Logística? Parece-me que o destaque às vantagens da ferramenta digital para o trabalho em grupo pode ser um indício de que a colaboração foi pensada e, talvez, vivenciada pelos alunos-participantes durante nossas aulas de inglês.

A seguir está narrativa de Aicitel que destaca o quanto progrediu durante as aulas de inglês, ressaltando que não tinha domínio sobre o conteúdo.

**QUADRO 25 – Narrativa Aicitel**



The screenshot shows a Gmail inbox. The top header includes the Gmail logo and "by Google". To the right, the recipient's name is listed as "GYZELY LIMA <narrativaiftm@gmail.com>". Below the header, the email content is displayed:

De: Aicitel  
Para: Mim  
Encerramento da disciplina-

Depois de trabalhar um período de 6 meses com a disciplina inglês no curso de tecnologia pra logística, pode identificar que não tinha nenhum domínio na matéria e que poderia ter dificuldades em trabalhar com a fermenta tecnológica aplicada pela professora, mas foi um desafio que passamos, onde achávamos sem sentindo trabalhar uma matéria de inglês voltada pra atividades em laboratório, o tempo foi passando e vimos que não era algo impossível só precisaria ser aprimorada para atender as necessidades abordadas pelos alunos. Um dos pontos positivos foi que aprendi a usara a ferramenta do google drive que é muito útil profissionalmente e ate mesmo para minha vida pessoal, já ponto negativo e que não encontramos meios que conservasse a formatação ao enviar para outro arquivo. Mas quando temos algo novo a ser ministrado para uma determinada turma sempre e necessário ajustes, então o melhor a fazer e tornar as aulas mais dinâmica.

**Fonte:** autora, 2014

Ao reler sua narrativa, percebemos que no mesmo tom de Jennifer , Aicitel destaca as vantagens de ter conhecido e aprendido a usar as ferramentas dos *Google Drive*. E, para acrescentar a esse entusiasmo, a seguir na narrativa de Láh ressalta que gosta muito de usar essas ferramentas para os trabalhos em grupo porque há uma maior interação. Será que essa afirmação pode ser um indício de que houve colaboração entre os colegas no desenvolvimento de trabalhos em grupo?

#### QUADRO 26- Narrativa de Lah

 GYZELY LIMA <narrativaiftm@gmail.com>

De: Láh  
08/12/ 2014  
Para: Mim

Encerramento da disciplina-

A matéria de inglês instrumental para mim foi uma novidade, no começo me assustei, pois não tenho muitos conhecimentos sobre a língua, hoje já posso dizer que tenho um pouco de liberdade e autonomia para buscar soluções de compreender os textos, mas, depois do resultado da prova final me senti insegura novamente, porque acreditava que tinha mais confiança, isto agora é um ponto que levarei em consideração e buscarei prestar mais atenção. Descobri muitas ferramentas de trabalho, como o *google* Drive, gosto muito de usá-lo, principalmente nos trabalhos em grupo, pois há uma maior interação no desenvolvimento, mesmo estando todos os integrantes do grupo distantes um do outro, porém, a ferramenta possui ainda alguns erros que não me adaptei (o fato de alterar as formatações ao se transferir de documento, ou baixar em PDF).

Uma das ferramentas que mais me interessei foi o *google* tradutor, que mesmo tendo consciência de que o mesmo não traduz os termos da forma contextual mais coerente, este me auxilia muito na tradução rápida das palavras, acredito que mesmo sem acompanhar a matéria em minha grade escolar, continuarei interessada em aprender mais sobre a língua, através de textos e vídeos da internet, ou até mesmo do site my english online (espero encontrar tempo para isso rsrsrsrsrs). Agradeço a colaboração da professora, por compartilhar seus conhecimentos e experiências.

**Fonte:** Autora, 2014

Ao reler a história de Láh, percebemos dentre as três narrativas somente ela faz referência ao aprendizado de inglês. Será que Jennifer e Aicitel aprenderam somente a usar as ferramentas do *Google Drive* durante as nossas aulas de inglês instrumental? Por que

Aicitel apenas registrou que dominava muito pouco do conteúdo no início das aulas e não mencionou se houve progresso ou não de seu conhecimento da língua inglesa?

Recontando essa experiência nesse momento, reflito sobre quais aspectos das atividades desenvolvidas durante as aulas foram enfatizados por mim, professora-pesquisadora-participante. Será que a grande ênfase da aula foi o letramento digital de uso das ferramentas do *Google Drive*? Mas era para ser um curso de informática ou de inglês instrumental? Preocupo-me, agora, em saber como os alunos aprenderam a língua inglesa durante essa tentativa de criar a oportunidade de colaboração por meio das ferramentas digitais. Em sua narrativa, Láh pontua como aprendeu a usar o Google tradutor entendendo que é uma ferramenta que pode auxiliá-la a continuar a estudar mais sobre a língua inglesa. Identifico o tom de independência de Láh ao listar a possibilidade de outras fontes para estudar inglês online.

Como professora-pesquisadora-participante, tenho minhas considerações sobre as aulas de inglês instrumental com os alunos do 3º período de Logística. A experiência que vivi, ao planejar um curso de inglês na perspectiva do trabalho colaborativo, foi um desafio profissional, acima de tudo, pois buscava experimentar outras possibilidades na minha prática docente. Durante os 10 encontros que eu tive com os alunos, eu percebi que estive ansiosa e controladora em alguns momentos, e disposta a aprender com meus alunos em outros. Penso que o planejamento das aulas poderia ter sido mais detalhado para propiciar oportunidades de criar o espaço para a colaboração. Ao relacionar as histórias de minhas participantes de pesquisa com a minha narrativa quero discutir a questão do uso das ferramentas digitais do *Google Drive* nas aulas de inglês. Entendo que o ensino da língua estrangeira pode acontecer concomitantemente ao processo de letramento digital de uso do Google Drive. Revendo o planejamento das aulas, material didático produzido pelos alunos, é possível perceber que em todas as atividades na sala de aula a enfoque não era de fato o ensino e a aprendizagem de língua inglesa numa perspectiva de colaboração. Naquela época de planejamento eu escolhi ter o contexto permeado pelas tecnologias digitais para desenvolver a pesquisa de campo desta tese porque reconheço o potencial das ferramentas digitais para promover espaços e recursos que possibilitam o trabalho colaborativo. Hoje, no entanto, acredito que é possível desenvolver o trabalho colaborativo nas aulas de inglês sem o uso das tecnologias digitais. Para reviver essa experiência eu faria bem diferente, pois agora entendo alguns dos aspectos que não

permitem que perspectiva de colaboração aconteça na sala de aula. Retomarei essa discussão nas considerações finais desta tese.

Neste capítulo, concentrei-me em apresentar como aconteceu a minha proposta de planejamento sintético das aulas de inglês instrumental. Foram dez encontros que consistiram duas horas/aulas uma vez por semana, totalizando o total de vinte aulas de cinquenta minutos cada. Assim, a produção de textos de campo para esta pesquisa não foi conduzida até o término do semestre, mas somente até esse ponto. As aulas de inglês instrumental continuaram até dezembro, e eu fui a professora-pesquisadora-participante que acompanhou a turma até o encerramento do semestre conforme o calendário acadêmico da instituição.

O capítulo 3 está organizado em quatro partes que narram como aconteceram as aulas de inglês instrumental. No primeiro momento apresentei a etapa de planejamento das aulas, na segunda parte estão os textos de campo que descrevem o meu primeiro encontro com os alunos, na sequência estão minhas narrativas sobre como aconteceu cada uma das aulas na turma do 3º período de Logística, e por fim relaciono as narrativas de minhas participantes diretas de pesquisa com a minha narrativa para refletir sobre como aconteceu o curso de inglês instrumental.

A seguir, apresento minhas considerações finais a partir da composição de sentido das tensões que identifiquei ao contar minhas histórias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta seção retomo as minhas questões de pesquisa (Qual concepção de trabalho colaborativo é construída por mim como professora-pesquisadora? Quais as implicações da concepção de colaboração construída por mim para a participação dos alunos?) para relacioná-las as indagações e tensões que encontrei durante a releitura dos meus textos de campo e o recontar minha experiência por meio das narrativas. A seguir, apresento a composição de sentido da experiência vivida e minhas considerações sobre o estudo desenvolvido nesta tese.

### **COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA**

Neste capítulo em que me proponho a desenvolver a composição de sentidos de três tensões. Para tanto, esse capítulo está organizado sob três temáticas que representam tensões que identifiquei ao recortar minha experiência de ensinar inglês instrumental em uma perspectiva de trabalho colaborativo com meus alunos. Para Dewey, ao pensarmos nas fronteiras por meio das tensões, vemos as mesmas não como uma lista de fatores independentes, mas sim como interconectadas.

Partindo dos princípios de composição de sentidos propostos por Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), reflito sobre o meu binarismo em conceber sempre os extremos de adequado e inadequado, pior e melhor durante a minha experiência. Na sequência, abordo a minha confusão entre as concepções de colaboração, cooperação, integração e interação. Finalmente, discorro sobre a constante tentativa de “salvar a minha face”.

#### **Ou isto ou aquilo: meu binarismo**

Início a discussão dessa tensão com um poema de Cecília Meireles (1990) que ilustra esse fio narrativo que encontrei ao longo de todas as minhas histórias registradas aqui nesta tese. Lembro-me desse poema da minha época de escola, quando fui aluna, me recordo de que quase todos os meus livros didáticos, da educação infantil ao ensino

médio, traziam esse texto literário como um pretexto para estudarmos as classes de palavras, as funções sintáticas e a compreensão de texto. Hoje, eu o retomo para minha tese para refletir sobre a minha concepção de binarismo que permeou a minha experiência docente na busca do trabalho colaborativo.

### Ou isto ou aquilo

*Cecília Meireles*

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, 1990)

Diferentemente do eu-lírico do poema, hoje, não consigo avaliar se algo é melhor me baseando somente em dois referentes: ou isto ou aquilo. Desde as minhas histórias iniciais apresentadas na introdução desta tese, a tensão do meu binarismo estava presente.

Ou me tornava uma professora melhor ou eu seria uma professora ruim.

Ou planejava uma aula divertida ou os alunos não estariam felizes nas aulas

Ou eu tinha o controle da aula ou não havia planejamento

Ou eu dizia para os alunos o nosso ponto de partida e chegada ou eles não confiariam em mim

Nas minhas histórias sobre a experiência analisada narrativamente nesta tese percebo que o deslocamento da minha prática docente percorre fronteiras, e na tentativa de viver uma experiência de trabalho colaborativo com meus alunos entendi que não a concepção de rótulos não cabe nessa perspectiva de formação. Apresento a tese de como aconteceu a tentativa de uma professora na construção de conhecimento para ter uma prática colaborativa em sala de aula. Conseguí perceber que com esta pesquisa não me tornei uma professora colaborativa, mas identifiquei na minha prática momentos em que criei a oportunidade de colaboração com meus alunos e em outros que sem compartilhar a autoridade fui arbitrária e controladora.

Ao considerar o binarismo com uma tensão de minhas histórias, aprendi que na prática docente a perspectiva relacional (CLANDININ, CONNELLY, 2000) faz mais sentido para mim porque a oportunidade de desenvolver um trabalho colaborativo está relacionada aos objetivos de ensino e aprendizagem que estabelecemos. Nesse mesmo sentido, a colaboração está relacionada ao outro participante, não tem como ser colaborativo sozinho.

### **Minha confusão entre as concepções de colaboração, cooperação, integração e interação**

Nos textos de campo a seguir identifiquei como fio narrativo nas minhas histórias a tensão em me encontrar confusa nas concepções de colaboração.

#### *Controlando o momento de interação*

*Eu ainda não sabia ao certo como abordar os comentários das narrativas, mas tinha certeza de que não queria que fosse um bate boca. Escrevi no quadro instrumentos de avaliação e disse que iríamos decidir sobre quais trabalhariámos naquele semestre.*

Aicitel ergueu a mão: ‘Você viu o e-mail que eu te mandei?’ “Vi sim”. ‘Então, professora, vamos falar sobre o que escrevemos lá.’ - ela estava nervosa. ‘Vamos sim, Aicitel. Eu li todas as narrativas.

Vamos tratar desse assunto durante esse momento em que estivermos discutindo sobre os instrumentos de avaliação’.

(Narrativa, autora, 01/09/2014)

### Vamos votar?

Durante quase 30 minutos, conversamos em português sobre quais temas eram mais frequentes na área e, com a ajuda dos alunos, eu fui listando em inglês os temas no quadro branco. Depois chamei a votação, cada aluno poderia votar mais de uma vez, para escolhermos o tema. aquele mais votado seria o tema para nossas aulas. Assim, definimos que o tema desse semestre seria “Supply Chain Logistics”.

(Autora, narrativa, novembro de 2015)

Colaboração: primeira pessoa do singular ou do plural?  
Cada aluno recebeu uma cópia impressa de um abstract de um artigo científico da área de Logística que eu havia escolhido para usar como exemplo. Como uma aula dialogada apresentei aos alunos algumas estratégias de leitura, como o skimming, scanning, prediction, identificação de cognatos. Em conjunto respondemos toda a sequência de perguntas sobre o abstract em

questão. Depois da resolução da primeira análise de gêneros juntos, escolhi o Abstract, propus que cada aluno deveria escolher um texto que representasse o gênero digital que ele já havia escolhido naquele formulário. Em seguida, cada aluno deveria fazer análise do seu texto a partir do passo a passo na sequência de perguntas que eu propus como a lista de exercícios a seguir.

(Autora, narrativa, semana 4, 2015)

Ao escrever o capítulo 2 desta tese abordando as distinções entre colaboração e cooperação, entendi por que me estive frustrada algumas vezes em que pensava que estava tendo uma prática colaborativa, mas na verdade estava prevalecendo a minha concepção de cooperação que me permitia manter o controle durante o processo de ensino e aprendizagem. Percebo que a concepção de colaboração como proposta por Dillenbourg e Magalhães vai além de ações de integração e de interação. Só interagir não garante o trabalho colaborativo, pois esse envolve a concepção de compartilhar.

### **Tentando “salvar a minha face”.**

Durante todo o meu processo de contar minhas histórias e recontá-las foi possível perceber momentos em que eu tentava justificar algum deslize ou equívoco que eu tenha cometido durante a tentativa de vivenciar o trabalho colaborativo com meus alunos. Na narrativa sobre a tarefa de análise de gêneros eu me equivoquei em não planejar e não estar segura para trabalhar com gêneros nas aulas de inglês.

No horário previsto, iniciamos a aula com todos os alunos no laboratório. ‘Good morning!’. Expliquei que para as nossas aulas deveríamos escolher um tema da área de Logística para estudarmos durante nossas aulas. Antes mesmo que me perguntassem por quê, eu adientei a justificativa esclarecendo que

iríamos estudar a língua inglesa a partir de diferentes tipos de textos relacionados à área de Logística. Não usariamos um livro didático e nem haveria uma apostila. Iríamos montar nosso próprio material de estudo. Ninguém contestou.

(...)

Durante quase 30 minutos, conversamos em português sobre quais temas eram mais frequentes na área e, com a ajuda dos alunos, eu fui listando em inglês os temas no quadro branco.

(Autora, narrativa, novembro de 2015)

Num primeiro momento apontei o fato dos alunos não serem da área da linguística para justificar a dificuldade deles em entender o que deveria ser feito na atividade de análise. Em outra narrativa quando estava recontando o processo de planejamento das aulas, tentei justificar a minha dificuldade e as lacunas presentes no meu plano de aulas baseando-me no fato de não ter aprofundado meus estudos sobre a elaboração de sequências didáticas e estudo dos gêneros durante o meu curso de formação em Letras. Hoje, percebo que essa minha postura de tentar salvar a minha face o tempo todo estava relacionada a minha convicção de que sempre fazia o meu melhor, logo não poderia errar. O processo de desconstrução da minha convicção de “dona do saber” e de que sempre estava certa iniciou-se nesta pesquisa e ainda está em progresso. Entendo o quanto se torna relevante essa mudança de concepção para que se possa criar a oportunidade de colaboração com outras pessoas, especialmente com os alunos na sala de aula.

Ainda que brevemente, apresentei minha composição de sentidos sobre as tensões permearam as minhas histórias neste estudo da minha experiência na tentativa de ter uma prática colaborativa com meus alunos.

Ao longo desta tese, apresentei minhas indagações e reflexões sobre as concepções de colaboração relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de inglês. Não almejei encontrar uma receita pronta ou mapa do tesouro sobre o que é ser uma professora

colaborativa. E, espero que o leitor desta tese não esteja procurando por algo como isso aqui. Desde a introdução, eu ressalto que o objetivo dessa pesquisa de campo foi investigar a minha experiência de ensino de inglês numa perspectiva de trabalho colaborativo como meu objeto de estudo. Não tive como objetivo descobrir os passos de como me tornar uma professora colaborativa, mas de questionar como eu poderia propor uma prática docente diferente do que eu conhecia.

Como professora-pesquisadora-participante o meu intuito foi aprofundar o estudo sobre o assunto para construir meu próprio entendimento sobre colaboração ao longo da vivência de uma experiência de tentativa de trabalho colaborativo com meus alunos. Por isso, reafirmo que esta tese pode contribuir com outros professores e pesquisadores da área da linguística aplicada por compartilhar as angústias que permeiam a formação do professor em um contexto de constantes mudanças. A única certeza que tinha no início desta pesquisa é de que não sabia o que é ser uma professora colaborativa. Nessas linhas finais dessa tese, aponto minhas considerações sobre como tentei desenvolver o trabalho colaborativo há muitos aspectos envolvidos que vão além do desejo do docente. Não há como desenvolver a colaboração sem os alunos.

Durante as reflexões apresentadas nesta tese me encontrei em um processo de desconstrução de crenças arraigadas em perspectivas tradicionais e centralizadoras do papel do professor. Talvez, agora, percebo-me adotar uma postura aberta e disposta a ouvir os meus alunos, meus participantes de pesquisa e pares acadêmicos.

As tensões, relacionadas à frustração de me perceber como uma professora autoritária, possibilitam-me a imaginar como poderia ser o trabalho colaborativo com meus alunos em que a oportunidade de conhecimentos novos estaria perceptível. Entendo que se eu não estiver preocupada em controlar o conhecimento a ser produzido com meus alunos, outras possibilidades de conhecimento podem surgir a partir de provocações despertadas por mim e pelos próprios alunos. Imagino que o envolvimento de meus alunos e o meu como professora pode acontecer de forma menos forçada se todos nós criarmos um ambiente de ensino e aprendizagem de uma comunidade de prática. Como chegar a esse contexto colaborativo? O enfoque principal não deve ser centralizado no papel do professor ou do aluno, mas na interação entre os dois.

Respondendo as minhas questões de pesquisa entendo que a concepção de colaboração que construí nesta tese aproxima-se de alguns teóricos relacionados no capítulo 2. Hoje

entendo que a colaboração consiste em duas ou mais pessoas que compartilham interesses e trocam constantemente de papéis, pois ora aprendem ora ensinam. Nessa perspectiva, a colaboração se constitui por meio do diálogo e da negociação frente ao confronto. As implicações dessa concepção em minha prática docente envolvem assumir o papel de aprender com meus próprios alunos e a relevância de compartilhar a autoridade durante o processo de ensino e aprendizagem.

Houve alguns momentos na minha carreira docente em que eu tinha certeza de que o modo como eu trabalhava com meus alunos era o melhor. Essa ideia era fortalecida pelo tempo que eu me dedicava ao meu trabalho e sempre buscando o melhor para minhas aulas. Eu pensava que nenhuma outra possibilidade poderia superar o que eu tinha planejado e vivido com meus alunos. O plano de aula podia ser flexível, mas eu tentava e, de certa forma, conseguia controlá-lo ao máximo para não fugir do que eu tinha pré-estabelecido. Que flexibilidade limitada! Foi com esse pensamento e perfil pedagógico, acreditando que o ambiente acadêmico dos bancos da universidade era um espaço de minha capacitação em técnicas de aulas dinâmicas e atrativas, que apresentei a minha primeira proposta de projeto de tese. Naquela época, eu via o ambiente acadêmico como um espaço de capacitação. Eu pensava que meu objetivo de me capacitar seria alcançado ali, receberia um certificado e pronto. Eu entendia como capacitação esse processo em que eu iniciaria um curso para “adquirir” o conhecimento ou habilidade para usar os recursos das tecnologias digitais durante a minha participação nas aulas ministradas por professores-doutores mais experientes no assunto. Eu esperava que “bebendo dessa fonte acadêmica”, eu seria capaz de, tão somente, reproduzir, de forma adaptada talvez, o conhecimento que me era passado no curso para os meus alunos em sala de aula. Essa era minha concepção de me tornar uma professora melhor, eu iria apenas beber de uma fonte que jorrava a água do conhecimento. Que mero engano! Descobri tempos depois que durante meu processo de doutoramento eu tinha de caminhar longos percursos, às vezes árduas e longas jornadas, retirando pedras para buscar água que ao transportá-la de um lugar para outro acabava se perdendo na trajetória; e eu tinha de refazer todo processo mais de uma vez. Se naquela época eu identificava os espaços acadêmicos como uma fonte de água, nos dias de hoje a metáfora que uso para descrever a universidade é a de uma enorme loja de material de construção, que organizada por departamentos oferece as mais diversas ferramentas em seus variados tamanhos e funções, contando sempre com algum especialista para tirar alguma dúvida. Esse tipo de loja favorito dos entusiastas do

*do it yourself* (DIY), faça você mesmo. Se antes, como professora, eu buscava encontrar formas de conhecimento para melhorar minha prática, agora, como professora-pesquisadora, entendo que posso construir conhecimento para alcançar essa meta.

Hoje, não me identifico com aquela minha concepção de me capacitar, pois na minha perspectiva como professora-pesquisadora comprehendi que o processo de formação é contínuo e me exige ações de autoria durante a construção do conhecimento do processo de ensinar e aprender a língua inglesa. Esse despertar para uma nova perspectiva teve um marco e o entendo como um processo e não como um simples abrir de olhos em um estalar de dedos. Percebo que um divisor de águas instaurou-se quando comecei a estudar a pesquisa narrativa e o primeiro dilema surgiu: o desafio de pensar e agir como pesquisadora ao observar minha experiência analisando as minhas próprias narrativas. Tal dilema está narrado em uma das histórias abaixo em que eu me percebi extremamente confusa e naquele momento incapaz de me autoavaliar e de observar pontos que poderiam ser melhorados na minha prática docente. Com isso, surpreendi-me com o fato de que havia histórias que eram omitidas por mim mesma, como professora, porque eu me julgava nota 10 e sempre gostava de falar sobre as atividades bem-sucedidas com meus alunos em sala de aula, ignorando e me esquecendo daquelas que eu julgava não terem tido bons resultados.

Vale ressaltar que as limitações desta tese permitem indicar possíveis futuros estudos como analisar narrativamente o trabalho colaborativo na aula de línguas sem envolver o contexto das tecnologias e continuar a investigação de como esse processo de formação contínua de minha prática docente acontece.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina de L. **Shall we dance?** Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de Tandem. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRUNS, Axel. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage.* New York: Peter Lang, 2008.

BRUNS, Axel. Towards Produsage: Futures for User-Led Content Production. In: Sudweeks, Fay and Hrachovec, Herbert and Ess, Charles, Eds. **Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology**, pages p. 275-284, Tartu, Estonia, 2006.

BUZATTO, Marcelo. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educaredede. 2006. Disponível em: <[http://www.educaredede.org.br/educa/img\\_conteu-do/marcelobuzato.pdf](http://www.educaredede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2011.

CARDOSO, Ana Margarida Chambel Filipe Rodrigues. **Processos de mudança como possibilidade de desenvolvimento profissional.- uma narração biográfica.** 2012 f.120. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.

CHIANG, I. P.; HUANG, C.Y.; HUANG, C. W. Characterizing web-based degree of web2.0-ness. In: **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 60, n. 7, p. 1349-1357, 2009.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Asking questions about telling stories. In: KRIDEL, Craig (Org.). **Writing Education Biography.** Explorations in Qualitivy Research. Nova York: Garland reference library of social science, 1998, p.243-253.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. GPNEP- ILEEL- UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros Textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 2<sup>a</sup> ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos das Linguagens, UNICAMP, Campinas, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Experience and Education.** New York: Macmillan, 1938.

DILLENBOURG P. (1999) **What do you mean by collaborative learning?**. In P. Dillenbourg (Ed).

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001, 411 p.

ENGESTRÖM, Y. From communities of practice to mycorrhizae. In: J., Hughes, N., Jewson ;L., Unwin (eds.), **Communities of practice: Critical perspectives.** London: Routledge, 2007. Disponível em <http://www.open.ac.uk/cetl-workspace/cetlcontent/documents/476902341f33c.pdf> Acessado em: 15 de out. 2013 às 14:20.

ESTEFOGO, Francisco. **Reflexão crítica: caminhos para novas ações.** 2001. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRA, Geralda dos Santos. **A tecnologia digital e o ensino de língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no facebook.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org). **A aprendizagem colaborativa.** Goiânia: Ed. da UFG, 2006, p. 11-45.

FONTANA, Beatriz. **Tarefas colaborativas como prática social situada:** uma abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula. 2010. Disponível em: [http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi\\_sepsequearquivosPDF/27978/2366/com\\_ide](http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepsequearquivosPDF/27978/2366/com_ide)

[ntificacao/Tarefas%20colaborativas%20como%20pr\\_tica%20social%20situada.pdf](#)

Acessado em: 17 de out. 2013 às 08:19.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São

FRIESEN, D. The meaning of collaboration: Redefining pedagogical relationships in students teaching. In: H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, ; M. Macers (Orgs.), **Recreating relationships: Collaboration and educational reform** (pp. 219-231). New York, NY: State University of New York Press, 1997.

IACHAK, Viviane Schier Martins. **A confluência teoria-prática na formação do professor de português**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

LIBERALI, F.C. 2002. Agente e pesquisador aprendendo na Ação Colaborativa. In: T. GIMENEZ (org.), **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, Editora da UEL, p. 109-128.

MAGALHÃES, M. C. C. **A Study of teacher-researcher collaboration on Chapter One Reading Instruction**. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute& State University, USA: College of Education, 1990.

MAGALHÃES, M. C. C. An understanding of classrooms interactions for literacy development. In: MERCER, N.; COLL, C. (Ed.). **Teaching, Learning and Interaction**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESPecialist**. São Paulo: LAEL/PUC-SP., v. 19, n. 2, p 169-184. 1998

MAGALHÃES, M. C. C. Reflective Sessions: a Tool for Teachers to CriticallyComprehend Classroom Actions. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S.(Org.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. SãoPaulo: Ductor, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, Riikka; PÖYHÖNEN, Sari (Ed.). **Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today**. Newcastle: Cambridge

MAGALHÃES, M.C.C. e CELANI, M.A.A. 2000. **Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices**.

Comunicação apresentada no Congresso Brasil 2000. Campinas, Unicamp.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MATEUS, Elaine Fernandes. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade- escola**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**, Editora Nova Fronteira, 1990 - Rio de Janeiro, Brasil.

MELLO, D. A Teacher's Story of Facing the Road of Change. (A história de uma professora ao enfrentar o caminho da mudança)In: **Polifonia** (UFMT), v. 19, p. 261-279, 2012.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENEZES, V. L. Aprendendo inglês no cyberespaço. In: MENEZES, V. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 319-358.

MURPHY, M. Shaun. **Understanding children's knowledge**: a narrative inquiry into school experiences. 2004. 320 f. Tese de doutorado (Doutorado em Filosofia)- Department of Elementary Education, University of Alberta, Edmonton, 2004.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0?** Design patterns and business models for the next generation of software. 2005. Disponível em: <<http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>>. Acesso em: 05 maio 2014.

PANITZ, T. **Collaborative versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the Nature of Interactive learning**, 1997. Disponível em: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm> Acesso em: 09/11/13.

PANITZ, Ted. **A definition of collaborative vs. cooperative**. 1996. Disponível em: <<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>> Acesso em: 14 nov. 2013.

Paulo: Paz e Terra, 2007.

PEREIRA, Maria Fernanda Mendes. **Entre o querer fazer e o saber fazer: uma ponte em contínua construção pelo professor e alunos na aula de inglês**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos das Linguagens, UNICAMP, Campinas, 2011.

REGO, Izabel de Moraes Sarmento. **Incorporação das novas tecnologias na aula de língua espanhola : possibilidades e dificuldades encontradas na produção de um texto publicitário**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos das Linguagens, UNICAMP, Campinas, 2010.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SANTOS, Marcia Andrea dos. **Nós não conseguimos enxergar dessa maneira ... : representações e formação de educadores**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos das Linguagens, UNICAMP, Campinas, 2010.

Scholars Publishing, 2007. p. 329-352.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Maria Leonor Cadório da. **A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores**. 2011. f.336. Tese de doutorado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, V. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. A textography of the complex process of learning and teaching online. In: **Revista Estudos Anglo-Americanos**, v.37, n.1, 2012.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)ante : o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos das Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2010.

TELLES, João A.. A trajetória Narrativa: Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, (34): 79-92, 1999.

TELLES, J. A. ; VASSALLO, M. L. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, 2008.

TINZMANN, M.B., JONES, B.F, FENNIMORE T.F., BAKKER J., FINE,C.,; PIERCE J. **What is the collaborative classroom?** 1990. Disponível em: <http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/The%20Collaborative%20Classroom.htm> Acessado em: 17 de out. 2013 às 08:19.

VIANNA, Carolina Assis Dias. **A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos das Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2009.

WENGER, E. **Communities of practice**. A brief introduction. Communities of practice. Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/> .Acessado em 29/08/2013.

WENGER, E. **Communities of practice**. Learning, meaning, and Identity. Cambridge University Press, New York, 2006.

WENGER, E. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Cambridge University Press, New York, 2002.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>