

## ARGUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES: ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE DIDÁTICA PARA PRÁTICA DA CONDUÇÃO DE UMA SESSÃO REFLEXIVA

Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar a interação de seis alunos de uma disciplina sobre formação crítica de educadores oferecida por um programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada em uma universidade no município de São Paulo. A interação ocorreu em uma atividade didática que visou a reformular uma cena de formação profissional do filme *Monstros S.A.* no formato de uma sessão reflexiva. Durante a reencenação, optou-se por utilizar a argumentação como ferramenta para a intervenção formativa sob a perspectiva do quadro teórico metodológico da Teoria da Atividade, conforme discutido por Liberali e Fuga (2012). A sessão reflexiva dramatizada foi gravada em vídeo e, posteriormente, transcrita e analisada visando a identificar sua organização e articulação argumentativa e respectivas contribuições para a formação crítico-reflexiva dos participantes. A análise mostrou que a reformulação da cena original no formato de sessão reflexiva caminhou para o desenvolvimento da formação do pensamento crítico a partir da possibilidade de expressão das diferentes vozes e do questionamento dos próprios pensamentos dos participantes. No entanto, a falta de exploração de pontos de vista contrários durante a interação não possibilitou a construção conjunta de novos significados por meio da argumentação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Profissional. Formação Crítico-reflexiva de Professores. Argumentação. Teoria da Atividade.

### ARGUMENTATION AND CRITICAL FORMATION OF EDUCATORS: ANALYSIS OF A DIDACTIC ACTIVITY TO PRACTICE HOW TO CONDUCT A REFLECTIVE SESSION.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the interaction among six students involved in a didactic activity focused on the critical formation of educators proposed in a subject of a post graduation program on Applied Linguistics at a university in the city of São Paulo, Brazil. The objective of this didactic activity was to reformulate a scene of the movie *Monsters, Inc.* in an in-service professional development meeting by applying the format of a reflective session. We chose to imply argumentation procedures grounded on the perspective of the Theory of Activity, as discussed by Liberali and Fuga (2012), as a tool for formative intervention. The dramatized reflective session was videotaped, transcribed and analyzed so that its organization and argumentative articulation as well as their contributions to critical reflective formation could be identified. The analysis showed that the dramatization within the reflective session tended to enable the development of critical thinking, as it provided the participants with the possibility of expressing and questioning their own voices and thoughts. However, the lack of exploration of controversial thoughts did not lead to a joint construction of new meanings based on argumentation.

**KEYWORDS:** Professional Development. Critical Reflective Teacher Education. Argumentation. Theory of Activity.

---

1 Doutora em Linguística Aplicada: Estudos de Lingagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente EBT<sup>1</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Paulo. Endereço eletrônico: <cgazotti@ifsp.edu.br >.

## Introdução

As pesquisas na área de formação de professores vêm sendo realizadas há muito tempo e inúmeros são os autores que trabalham nessa linha tanto na área de Educação como de Linguística Aplicada<sup>2</sup>. Algumas dessas pesquisas fazem parte de programas/projetos de formação de professores que vêm trazendo contribuições concretas para a melhoria do ensino, como o *Programa Formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática* e os projetos *Formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico (ESPTec)* e o *DIGITMED: transformando o ensino-aprendizagem pelos múltiplos meios*. O primeiro, um programa, portanto, sem previsão de término, implantado e coordenado por duas décadas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antonieta Alba Celani (*in memoriam*), visa a contribuir para a formação contínua de professores de inglês da escola pública, mais diretamente no estado de São Paulo, e tem como foco a formação crítico-reflexiva dos professores de inglês nesse contexto com vistas à atuação crítico-reflexiva em sala de aula (BÁRBARA; RAMOS, 2003; CELANI, 2010). Já o projeto *ESPTec*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosinda de Castro Guerra Ramos, foi desenvolvido entre 2004 e 2009 e teve por objetivo promover a criação e assessoria da implantação de centros de excelência em Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, visando à formação de professores de inglês de instituições federais e estaduais em cinco regiões do país (RAMOS, FREIRE, 2009). O terceiro projeto mencionado, *DIGITMED*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Fernanda Coelho Liberali, fundamenta-se nos princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (LIBERALI; FUGA, 2012) e visa à:

produção conjunta de propostas curriculares “desencapsuladoras”, por meio da reflexão proporcionada pelo uso de múltiplos meios, no processo de planejamento, desenvolvimento e discussão do currículo. (LIBERALI, 2013, p.1).

e à:

participação de todos na produção de propostas curriculares que possibilitem aprendizagem e engajamento com conhecimentos vários e com necessidades de seus contextos. (LIBERALI, 2013, p. 1).

---

<sup>2</sup> Dentre eles, podemos citar: Freire (1999), Kincheloe (1997), Almeida (2008), Placco (2012), Bruno (2012), Celani (1988, 2001, 2004, 2010), Ramos (2003; 2010), Ramos e Freire (2009), Magalhães (2004), Liberali (2008), Liberali e Fuga (2012), entre outros.

Seguindo a mesma linha do Projeto *DIGITMED*, este estudo está fundamentado na relação entre argumentação e intervenções formativas visando à formação crítica de educadores e tem como objetivo analisar a interação de um grupo de alunos em uma atividade didática que visou a reformular uma cena de formação profissional do filme *Monstros S.A.*, no formato de uma sessão reflexiva, com base na argumentação. Esta análise teve o intuito de identificar a organização e articulação argumentativa da interação estudada e suas respectivas contribuições para a formação crítico-reflexiva dos participantes.

Este artigo é composto por cinco seções. Inicialmente, apresentarei a visão de formação de educadores adotada neste estudo, seguida pelos pressupostos teóricos abordados por Liberali e Fuga (2012) ao discutirem a relação entre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e as questões argumentativas assim como sua importância nas intervenções formativas em contextos de formação e gestão escolar. Na sequência, descreverei a metodologia de pesquisa, discorrendo sobre a natureza do estudo, descrição do contexto da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A seção seguinte tratará da discussão dos resultados, realizada a partir de excertos da atividade didática em foco, que se consistiu na releitura da cena de formação profissional apresentada no filme *Monstros S.A* no formato de sessão reflexiva. Finalmente, apresentarei as considerações finais retomando os principais resultados discutidos e sua potencial contribuição para a formação crítico-reflexiva de educadores.

## **1. Fundamentação Teórica**

Kincheloe (1997) chama a atenção para o fato de a formação de professores na era modernista ter sido calcada no desenvolvimento e ampliação do conhecimento científico e em padrões de interação entre formadores e professores nos quais os últimos *são destituídos de poder e ocupam um papel passivo de consumidores de conhecimento* (KINCHELOE, 1997, p.29). Em outras palavras, segundo o autor, a voz predominante nesse tipo de formação era a voz do pesquisador ou do especialista, que, a partir de generalizações, contribuía para reduzir as incertezas dos professores e prescrever técnicas eficazes para o ensino.

Podemos estabelecer uma relação entre essa prática discursiva, baseada em regras tácitas, que *regulam o que pode e o que não pode ser dito, quem pode falar com a benção da autoridade e quem deve ouvir*

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

(KINCHELOE, 1997, p.28) com os *discursos de autoridade*. Bakthin (1975, 1988 *apud* LIBERALI; FUGA, 2012) define *discursos de autoridade* como aqueles formados por *enunciados com significados fixos, não modificáveis pelo contato com outras vozes* (LIBERALI; FUGA, 2012, p. 138).

Tanto Kincheloe (1997) quanto Liberali e Fuga (2012) argumentam que a formação dos professores não deve acontecer de uma maneira acrítica, fundamentada apenas na construção do conhecimento científico dissociado do momento histórico em que foi construído, seu contexto social e as repercussões político-sociais que a formação pode trazer para a sociedade. Como Freire (1999), os autores defendem uma formação que vise a uma educação emancipatória, por meio da qual professores e formadores possam questionar ideias, confrontar pontos de vista e construir sentidos a partir da negociação de significados e conceitos por meio da interação.

Por concordar com os pressupostos apresentados no parágrafo anterior, adotarei neste trabalho a visão de formação de educadores que busca uma coconstrução de conhecimento na formação docente por meio do envolvimento dos participantes em situações desafiadoras que pressupõem a solução de problemas por meio da *superação das restrições e contradições das práticas escolares de forma conjunta* (LIBERALI; FUGA, 2012, p. 132).

Como as autoras, acredito que a argumentação possa contribuir para a formação de professores. Primeiro porque, por meio dela, é possível problematizar questões relevantes para tal formação e, segundo, porque a argumentação também possibilita (re)construir conceitos e posicionamentos sócio-historicamente construídos, criando-se novos sentidos a partir da negociação de significados. Dessa forma, como Liberali e Fuga (2012), neste artigo, entendo argumentação como sendo

embasada na produção criativa de novos significados em atividades diversas (LEONTIEV, 1977; VYGOTSKY, 1930, 1934), o que possibilitaria o maior engajamento entre os participantes em atividades de formação e ação crítica dos educadores (LIBERALI, 2010), (LIBERALI; FUGA, 2012, p. 132).

É importante ressaltar que as autoras discutem a argumentação utilizando o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), que é calcada na psicologia soviética fundamentada nos conceitos marxistas e vigotskianos que entendem que *a atividade deve servir como princípio explicativo no processo de elaboração histórica da consciência, mediada por instrumentos na interface entre sujeito individual e estrutura social* (LIBERALI; FUGA, 2012, p. 133).

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

De acordo com Liberali e Fuga (2012), sob a perspectiva marxista, a atividade humana apresenta três aspectos formais: deve ser *orientada por um motivo, fazer uso de instrumentos de mediação e produzir algo como elemento da cultura que nesse processo objetiva o indivíduo e ao mesmo tempo o subjetiva* (LIBERALI; FUGA, 2012, p. 133). Em outras palavras, quando um indivíduo se apropria de uma atividade por meio de uma interação mediada por signos, ele parte de uma realidade conhecida para transformá-la e transformar-se a si mesmo. Assim, nessa visão, ações individuais e/ou coletivas são compreendidas como constituintes do todo de uma atividade e têm metas específicas que fazem parte da atividade e de seu conjunto.

Para as pesquisadoras, a formação de educadores é uma atividade na qual os sujeitos interagem, por meio da linguagem, compartilhando seus contextos sócio-histórico-culturais em busca de uma totalidade em prol da coletividade. Considerando que o objetivo dessa interação é negociar sentidos com vistas à coconstrução de conhecimentos, pode-se considerar que a *argumentação permeia todo o desenvolvimento, já que é um artefato intencional para a análise e discussão dos problemas...* (LIBERALI; FUGA, 2012, p.133). Os argumentos e contra-argumentos trazidos para a discussão pelos interlocutores estão intrinsecamente ligados aos seus papéis sociais, hierárquicos, culturais e aos contextos sócio-históricos a que pertencem e, portanto, influenciam seus modos de agir na atividade por meio da organização argumentativa. Esses diferentes modos de organização para participar da atividade criam espaços para *a produção criativa ou reiterativa da realidade* (Liberali, 2010).

Ancoradas em Vygotsky (1930, 1999), Liberali e Fuga (2012) explicam que a atividade criadora se manifesta por meio de uma combinação de experiências prévias que são armazenadas no cérebro e têm a capacidade de alterar situações presentes ao mesmo tempo que projetam o futuro dos seres humanos. O compartilhamento dessas experiências é influenciado por emoções que atuam na seleção das imagens que os sujeitos possuem de um momento específico e, segundo Liberali (2007), *as experiências compartilhadas servem de base para a formação de elementos essenciais à atividade criativa de cada um, formando um ciclo criativo* (LIBERALI, 2007 *apud* LIBERALI; FUGA, 2012, p. 134).

As autoras compreendem a argumentação como essencial para *o desenvolvimento de uma visão criativa e colaborativa da atividade escolar* (LIBERALI; FUGA, 2012, p. 131). Embasadas em Engestrom (2011), Leontiev (1977) e Vygotsky (1930, 1999), defendem uma intervenção

formativa a partir de uma perspectiva argumentativa que vise à produção criativa de novos significados por meio do confronto de pontos de vista em busca da criação de novo(s) significado(s) negociado(s) a partir dos sentidos trazidos pelos interlocutores na atividade em foco.

Liberali e Fuga (2012) entendem que a formação interventiva não se faz pontualmente, mas deve ser incorporada e contextualizada no cotidiano dos participantes. Também enfatizam que as contradições, entendidas como *tensões dinâmicas acumuladas historicamente entre forças opostas dentro de um sistema de atividade* (ENGESTROM, 2011, *apud* LIBERALI; FUGA, 2012, p. 137), são inevitáveis e devem ser encaradas como *força motriz* para o desenvolvimento. De acordo com as pesquisadoras, é por meio da argumentação que as contradições se materializam no discurso dos sujeitos envolvidos na atividade. Dessa forma, a intervenção formativa por meio da argumentação pode ser relacionada ao discurso denominado por Bakhtin (1975, 1998) como *internamente persuasivo*. Esse tipo de discurso permite que as vozes dos interlocutores sejam utilizadas como estratégia de pensamento, possibilitando que o pensamento individual seja reconstruído a partir de uma relação dialógica que pressupõe tensão e conflito com outras vozes e leva a um afastamento de uma postura impositiva ou *discurso de autoridade* (BAKHTIN, 1975, 1998).

As autoras explicam ainda que a presença dos discursos internamente persuasivo e de autoridade durante o processo de argumentação mostra, de forma enunciativa, linguística e discursiva, como a produção de significados pode ser constituída a fim de superar posicionamentos dogmáticos e/ou autoritários decorrentes não apenas de sentidos pessoais bem como de significados cristalizados historicamente (LIBERALI, 2008 a, b, c *apud* LIBERALI; FUGA, 2012). Além disso, também destacam o fato de o discurso internamente persuasivo poder ser atrelado ao papel colaborativo da argumentação, que, no caso da formação interventiva, visa à produção de significados compartilhados em busca da coprodução de conhecimento.

Nota-se que tanto Kincheloe (1997) quanto Liberali e Fuga (2012) apresentam ideias comuns sobre o conceito de formação de educadores, tais como: a percepção da necessidade de construção compartilhada de conhecimentos, a partir da interação entre os agentes envolvidos no processo de formação, para a tomada de decisões; o princípio freireano de formação emancipatória, ou seja, conscientização da sua própria identidade profissional e sua

responsabilidade em prol da sociedade; e a busca da formação a partir da reflexão sobre a prática com vistas a melhorá-la, de maneira consciente e fundamentada, para que possa repercutir na formação cidadã e na sociedade. É sob essa perspectiva que a sessão reflexiva analisada neste trabalho foi elaborada.

Tendo percorrido sobre os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, apresentarei, na próxima seção, detalhes dos procedimentos metodológicos e contexto da pesquisa.

## **2. Metodologia**

### **Natureza e tipo de pesquisa**

Se considerarmos que a pesquisa qualitativa visa à observação de fenômenos em seus contextos naturais (DENZIN; LINCOLN, 2013), sem estabelecer grupos de controle ou hipóteses a serem testadas, e busca interpretá-los de acordo com seu contexto sócio-histórico, o estudo aqui proposto pode ser enquadrado nesse paradigma. Tal caracterização se justifica pelo fato de o foco deste trabalho estar na observação direta da interação de alunos de uma disciplina de um programa de pós-graduação durante uma atividade didática realizada no formato de uma sessão reflexiva dramatizada como parte de uma proposta para a formação crítica de educadores, tratando-se assim de uma situação única e específica que serve como base para uma investigação empírica.

### **Contexto da pesquisa**

Este estudo foi realizado durante uma disciplina sobre formação crítica de educadores oferecida por um programa de pós-graduação em Linguística Aplicada em uma universidade no município de São Paulo.

No primeiro dia de aula no segundo semestre de 2015, a professora da disciplina apresentou uma cena de formação profissional que faz parte do filme *Monstros S.A.* com o intuito de propor uma atividade didática para o desenvolvimento da formação crítica de professores. Essa atividade didática consistiu na reformulação da cena do filme sobre formação profissional no formato de uma sessão reflexiva. A cena reformulada foi a discussão sobre a simulação de uma tarefa que um monstro recém contratado deveria desempenhar: entrar no quarto de uma

criança pelo guarda-roupas e assustá-la. No filme, o objetivo era que a personagem aprendesse a fazer a criança gritar, pois a energia da cidade dos monstros era conseguida a partir de gritos e energia era o produto da fábrica na qual a formação profissional por meio da simulação da tarefa do cotidiano aconteceu. Entretanto, na cena em foco no filme, durante a simulação, o monstro assustou-se com a criança e também gritou, acabando por pisar em um balde e caindo. Além disso, havia deixado a porta do armário aberta, o que, segundo o diretor da empresa, foi um erro grave porque a porta do guarda-roupas é a passagem para a cidade dos monstros. Uma criança poderia ter entrado e contaminado a cidade.

A atividade didática proposta pela professora da disciplina foi dividida em duas partes: a primeira foi a análise do tipo de formação apresentada na cena original do filme; e a segunda consistiu na reencenação, em pequenos grupos, da cena original no formato de uma sessão reflexiva com duração de cinco minutos.

Uma vez que a cena original do filme apresentou um tipo de formação tecnicista, na qual a personagem deveria seguir um modelo padrão para executar a tarefa e não havia espaço para questionamento, o objetivo da segunda parte da atividade didática proposta pela professora foi reformular a cena original de maneira a propiciar um tipo de formação diferente da apresentada originalmente. Dessa forma, os alunos foram incentivados a pensar em maneiras não tecnicistas para reformular a cena de formação profissional apresentada utilizando uma sessão reflexiva. Para tanto, três grupos foram formados na sala e cada um encenou uma proposta de reformulação da cena de discussão sobre a simulação da tarefa diária apresentada no filme de maneira diferente da original. As reencenações tiveram como base os pressupostos discutidos nos textos estudados na disciplina, a saber: TASHC; formação técnica, prática e crítica; linguagens das formações técnica, prática e crítica; colaboração na formação crítica; linguagem e formação colaborativa; cadeia criativa, e relação entre a TASHC e a formação colaborativa de educadores.

A reencenação (sessão reflexiva) em foco neste trabalho foi realizada visando a uma intervenção formativa por meio da argumentação (LIBERALI; FUGA, 2012). A escolha desse aporte teórico foi ancorada no pressuposto de que a argumentação possibilita a construção de conhecimento conjunto e a solução de problemas a partir de pontos de vista individuais, socio-historicamente construídos, que, quando compartilhados, podem ser reconstruídos a partir da negociação de sentidos.

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

O grupo cuja reencenação (sessão reflexiva) é analisada neste artigo foi composto por seis alunos da disciplina que assumiram os seguintes papéis:

Formadora – Cláudia - graduada em tradução-interpretação, licenciatura plena em Letras – Inglês/Português, mestrado em Linguística Aplicada, doutoranda na mesma área, professora de inglês da rede pública federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e experiência como formadora de professores e formadores em instituições públicas e privadas.

Diretor da empresa - Lucas<sup>3</sup> – graduado em Educação Física Plena e em Pedagogia, com especialização em Educação Física e iniciando mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, professor da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Atua como professor de Educação Física e professor coordenador do Núcleo Pedagógico de Educação Física na rede estadual de São Paulo.

Monstro recém contratado 1 - Rômulo – graduado em Letras - Português e Pedagogia com Supervisão Escolar, mestrando em Linguística Aplicada, atua como formador de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Monstro recém contratado 2 - Sílvia – graduada em Letras - Português/Espanhol, mestranda em Linguística Aplicada, professora de Língua Portuguesa na rede particular de ensino e autora de material e manual didáticos para o Ensino Fundamental II nas áreas de Língua Portuguesa e Artes.

Monstro recém contratado 3 - Silene – graduada em Letras - Português/Inglês, mestrado em Linguística Aplicada, doutoranda na mesma área, professora da rede pública do estado de São Paulo e atuou como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental na mesma rede.

Monstro recém contratado 4 - Célia – graduada em Letras – Inglês, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, professora do departamento de Letras de uma universidade federal e tem experiência como formadora de professores e formadores em instituições públicas e privadas.

A opção por analisar o trabalho deste grupo se deu, principalmente, pelo fato de a autora deste artigo ter representado o papel de formadora durante a reencenação (sessão reflexiva) neste grupo.

---

<sup>3</sup> Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios

### Descrição da sessão reflexiva analisada

Para a reencenação da cena de formação profissional do filme *Monstros S.A.* utilizou-se a argumentação como instrumento para a intervenção formativa (LIBERALI; FUGA, 2012). Foram distribuídos os papéis de todas as personagens envolvidas (monstro em formação, colegas do monstro recém contratados – também em formação, formadora e diretor da empresa) entre os alunos do grupo. A proposta foi que todas as personagens negociassem significados na busca de soluções que pudessem contribuir para melhores resultados para a empresa representada no filme. O objetivo da atividade foi discutir, por meio da dramatização de uma sessão reflexiva, a atuação de um dos monstros recém contratados na atividade de formação apresentada no filme e criar novo(s) significado(s) para solucionar o problema da empresa: a necessidade de gerar energia. É importante lembrar que essa reencenação (sessão reflexiva) tomou como base para a discussão a cena do filme em que esse monstro simula a tarefa de entrar no quarto de uma criança para assustá-la. A partir daí seguiu-se a discussão sobre a atuação daquele novo funcionário nessa simulação.

Como explicado anteriormente, participaram da reencenação (sessão reflexiva), esta professora-pesquisadora, no papel de Cláudia, formadora; Lucas, como diretor da empresa; Rômulo, como o monstro em formação que participou da simulação da tarefa apresentada no filme; Silene, Silvia e Célia, que atuaram como monstros recém contratados e também em formação.

A reencenação (sessão reflexiva) iniciou com Cláudia apresentando os monstros recém contratados e pedindo para que falassem um pouco sobre suas respectivas experiências visando a levantar informações tanto sobre a vivência profissional quanto sobre o *background* sócio-histórico cultural do grupo. Em seguida, ela apresentou Lucas, dizendo que ele era o diretor da empresa, e apresentou-se, esclarecendo sua função. Na sequência, explicou que a atividade a ser desenvolvida seria a análise da atuação de um dos monstros recém contratados, representado por Rômulo, na simulação de uma tarefa do cargo.

Dando continuidade à reencenação (sessão reflexiva), depois de apresentar os integrantes da reunião, Cláudia apresentou a cena da simulação do monstro entrando no quarto da criança que seria analisada durante a sessão. Em seguida, perguntou a todos qual era o objetivo daquele projeto de formação. Silvia respondeu que era conseguir energia e Cláudia repetiu a resposta,

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

reiterando-a. No entanto, Célia discordou, dizendo que estavam assistindo ao vídeo para entender como Rômulo havia atuado na situação. Cláudia concordou com Célia e retomou sua fala perguntando a opinião do grupo sobre a maneira como Rômulo havia atuado para fazer a criança reagir. Em seguida, Silene questionou se existiam outras formas de conseguir energia que não fosse por meio do grito. Silvia concordou que seria possível pensar em outras formas para a produção de energia e Cláudia passou a questão para Rômulo, perguntando sua opinião, uma vez que ele havia participado da simulação da tarefa para assustar a criança. Em seguida, pediu para que Rômulo explicasse o que havia sentido naquela situação.

Neste momento, Célia comentou que acreditava que a atuação de Rômulo tinha atingido seu objetivo porque ela, Célia, havia sentido medo. Rômulo esclareceu que a sua atuação tinha sido embasada em um planejamento, uma rotina de trabalho e, com base no objetivo de produzir energia, ele havia procurado metodologias possíveis. A formadora, então, questionou o que, em sua opinião, havia dado certo no momento da aplicação da metodologia por ele escolhida. Rômulo não respondeu o que teria dado certo, mas fez uma avaliação da sua *performance* dizendo que acreditava ser possível melhorar, pois percebeu alguns descuidos de sua parte e acreditava que o grupo poderia ajudá-lo nisso. Cláudia pediu para que esclarecesse o que entendia por “descuido” e Rômulo explicou crer haver outras formas de conseguir energia além do grito. Silene concordou com ele e a formadora pediu sua opinião em relação a quais outras formas seriam essas.

O grupo começou a fazer um *brainstorming* de possibilidades: conversa, por exemplo. Neste momento, Lucas interferiu perguntando que outras possibilidades, além da conversa, poderiam existir para a obtenção de energia e Silvia sugeriu o riso. Célia perguntou se eles tinham um medidor de energias para que pudessem testar as possibilidades ventiladas: conversa, conversa afetiva, afeto, riso.

Usando um aparelho de celular para representar o medidor de energia, os integrantes fizeram o primeiro teste: de mãos dadas, testaram a questão da afetividade, cujo resultado da produção de energia ficou baixo até o momento em que a formadora elogiou os óculos de Célia, que agradeceu o elogio, e todos começaram a rir. Célia, então, perguntou se o elogio havia gerado energia e o grupo chegou à conclusão de que o riso havia gerado mais. Os participantes tinham como base o resultado de energia gerado pelo grito e compararam-no com o resultado de energia

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

gerado pela afetividade. Concluíram que a afetividade havia gerado mais energia do que o grito. Ao terminar o teste, Lucas retomou uma fala inicial de Célia quando a participante dissera ter gostado da atuação de Rômulo. Lucas perguntou do que ela havia gostado. A participante respondeu que ele havia entrado bem no quarto da criança, assustando-a, mas que havia ficado em dúvida sobre a porta do guarda-roupas ter ficado aberta, pois a regra era de que a porta sempre estivesse fechada para evitar a entrada da criança na cidade dos monstros. Célia ainda questionou o que poderia ter acontecido se uma criança tivesse entrado na cidade e disse que isso nunca havia sido testado na empresa. Então, Cláudia sugeriu, como parte do projeto, testarem a entrada da criança na cidade dos monstros na próxima simulação de tarefas do cargo.

Uma vez apresentado o contexto da pesquisa que deu origem a este artigo, passo a seguir, para a descrição dos procedimentos de análise dos dados oriundos da dramatização em foco.

### **Procedimentos de análise**

A reencenação (sessão reflexiva) descrita na subseção anterior foi transcrita e a análise de como a argumentação esteve presente na interação e sua respectiva contribuição para a formação dos participantes foi baseada na estrutura de organização e articulação argumentativa discutidas por Liberali e Fuga (2012).

Ao apresentar a análise de seu estudo, que consistiu em uma intervenção crítico-colaborativa com gestores de uma secretaria de educação municipal, as autoras explicam que consideraram aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos, os quais incluem local, momento, veículo, participantes, objetivos, conteúdos abordados, organização e articulação argumentativa e modos de produção e realização. Entretanto, neste trabalho, o foco da análise esteve nas características discursivas e utilizou-se a estrutura de organização e articulação argumentativa descrita pelas pesquisadoras como categorias de análise.

O quadro a seguir resume alguns modos de participação presentes na estrutura de organização e articulação argumentativa descrita por Liberali e Fuga (2012), apresentando explicações e alguns exemplos por elas disponibilizados para ilustrar o significado de cada categoria:

Quadro 1 – Organização e articulação argumentativa

Categorias	Explicações	Exemplo
Pergunta controversa	Questão utilizada para	AP: <i>Qual palavra pensou para ser a</i>

*Revista Metalinguagens, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.*

	estimular a apresentação de novos pontos de vista e/ou solicitar argumentos suporte ou distinção.	<i>palavra centro, núcleo da definição que vocês escolheram aí? Que palavra vocês escolheram como núcleo da definição?</i>
Apresentação de pontos de vista	Apresentação do posicionamento.	P6: <i>Eu coloquei conjunto de ações e tomada de decisões.</i>
Espelhamento	Repetição do enunciado anterior.	P1: <i>Ação! (apresentação de ponto de vista).</i> AP: <i>Ação! Eles colocaram gestão como ação! (espelhamento com repetição de ponto de vista).</i>
Esclarecimento	Explicação de pontos de vista, conceitos, suporte, tomada de turnos etc.	P2: <i>Nós colocamos conjunto de ações porque daria conta de você estudar, planejar, encaminhar, acompanhar, avaliar... Por isso a questão do conjunto.</i>
Apresentação de definição	Apresentação de informações com base na teoria.	AP: <i>Vocês não estão falando em ação como atividade, mas no sentido genérico. Então o que ela está chamando de ação é o mesmo que chamar de conjunto de ações.</i>
Apresentação de suporte	Apresentação de informação para sustentar o ponto de vista.	P6: <i>Ai depois eu fiquei pensando se tomada de decisões também não é uma ação. (apresentação de pontos de vista 2)</i> P5: <i>não tá dentro. (complementação de pontos de vista)</i> AP: <i>É, talvez ela esteja dentro daquelas coisas que vão organizar um determinado trabalho. Talvez o que você possa fazer... Sabe aquela qualificação da qualificação? Poderia ser o conjunto de: (tentativa de oferecer suporte ao ponto de vista 2)</i>
Oposição de ponto de vista	Apresentação de posicionamento contrário ao anterior.	AP: <i>É mas aí parece que tudo que você faz na escola é em prol de tomar decisões e eu não acho que seja bem isso.</i>
Apresentação de contra-argumento	Apresentação de informação que possa invalidar o ponto de vista oposto.	AP: <i>É mas aí parece que tudo que você faz na escola é em prol de tomar decisões e eu não acho que seja bem isso. (oposição do ponto de vista 3). A tomada de decisão é parte da gestão para o alcance de algo e eu acho que isso ainda tá faltando nas definições que você colocaram. (apresentação de contra-argumento com relação a definição do grupo como um todo).</i>
Proposta de acordo	Apresentação de informação complementar para proposta de acordo	AP: <i>Vocês não estão falando em ação como atividade, mas no sentido genérico. Então o que ela está chamando de ação é o mesmo que chamar de conjunto de ações. Então, tanto faz de um jeito ou de outro, a ideia é a mesma. Por isso eu perguntei qual era a diferença! Porque se você estivesse falando de ação como uma coisa só..., mas não! Está no campo genérico, no</i>

		<i>modo de agir que envolve um conjunto de ações ou atividades (apresentação de definição e de autor como suporte para a proposta de acordo).</i>
--	--	---

Fonte: adaptado de Liberali e Fuga (2012, p. 139-144)

Depois de esclarecer as categorias usadas como base para a análise da organização e articulação argumentativa presente no discurso dos participantes da reencenação do trecho do filme *Monstros S.A.* (sessão reflexiva) em estudo neste artigo, passo a seguir para a discussão dessa interação.

### 3. Discussão dos dados

Conforme descrito na seção anterior, a primeira parte da reencenação do trecho do filme no formato de sessão reflexiva consistiu na apresentação dos participantes e da atividade a ser desenvolvida. Em relação à apresentação dos interlocutores, percebe-se ter havido uma mistura entre suas reais identidades e das personagens uma vez que ao serem solicitados a falar sobre suas respectivas experiências, mencionaram ter atuado como formadores, como atesta o extrato abaixo:

*Cláudia: Boa tarde, pessoal. Tudo bem? Nós estamos reunidos aqui mais uma vez para a nossa reunião de formação, né? E... antes de começar, eu só .. er.. queria apresentar para vocês os nossos novos .. er... participantes, que seriam a Silene, né? a Sílvia e Rômulo... ah! e a Célia, né? Então, eu queria ouvir um pouquinho de vocês, da experiência de vocês aí... nessa área, né? que nós estamos trabalhando, rapidamente. Silene, você já trabalhou nessa área?*

*Silene: como formadora?*

*Lucas: Formadora...*

*Silene: Sim. Formadora... por quase um ano, sim...*

*Cláudia: sim...*

*Sílvia: também... dez anos*

*Cláudia: também...*

*Célia: sou principiante.*

*Cláudia: tá começando e você?*

*Rômulo: eu trabalho com isso já tem alguns 10 anos...*

Aparentemente, Cláudia tentou fazer um levantamento do *background* sócio-histórico cultural dos agentes do grupo. No entanto, ao perceber que os participantes não haviam assumido ainda seus respectivos papéis na reencenação, não esclareceu o que esperava. A formadora poderia ter utilizado uma outra pergunta como *e aqui? Nesta função como monstro? Qual a*

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

*sua experiência?* para esclarecer o que era esperado dos participantes. Entretanto, ao invés disso, optou por mudar de assunto e iniciar a discussão por meio de um esclarecimento a partir da apresentação de novas informações, como é possível observar a seguir:

*Cláudia: Então, não sei se vocês já conhecem o nosso diretor, né? O Lucas... e eu sou a Cláudia, sou formadora e a gente vai tar... fazendo esse trabalho... estamos trabalhando juntos hoje e a gente vai começar este trabalho a partir de um vídeo que nós vimos de...er... da... de uma atuação do Rômulo, do professor Rômulo. Então, nós vamos assistir ao vídeo juntos, certo? e aí a gente vai tentar fazer um trabalho... aí... de análise desse vídeo. (esclarecimento).*

Essa reação de não suscitar a continuação da conversa buscando esclarecer que esperava que os interlocutores assumissem as identidades de suas personagens pode ter sido decorrência do fato de saber que teriam apenas cinco minutos para discutir a cena da simulação da tarefa diária apresentada no filme. Talvez o tempo de gravação tenha levado Cláudia a desistir de levantar o *background* dos participantes, apesar de considerá-lo importante para a composição da interação. Outra possibilidade seria que a própria formadora possa ter ficado em dúvida quanto às informações iniciais, pois, como evidencia-se no extrato anterior, ela chama a personagem de *Professor Rômulo*. De qualquer forma, as informações apresentadas no início da interação parecem ser relevantes para explicar o modo de participação de cada integrante, como será discutido ao término desta seção.

Dando continuidade à reencenação (sessão reflexiva) e com o objetivo de discutir a atuação do monstro em formação, Cláudia lançou a seguinte pergunta: *primeiro, qual é o objetivo desse projeto de formação?* (pergunta controversa).

Nota-se que a fala de Cláudia foi organizada predominantemente perguntas controversas, ou seja, questões que visaram a estimular a apresentação de novos pontos de vista e/ou solicitar argumentos suporte para um posicionamento previamente apresentado, tais como:

*Então, assim...er, vendo pelo, pelo vídeo, primeiro, qual é o objetivo desse, desse projeto de formação? O que vocês er vêm sobre o objetivo desse projeto de formação?*

[...]

*Pode falar.*

[...]

*tá ... e o que você acha que deu certo pra você, dentro das metodologias, metodologia que foram indicadas, uma delas é conseguir energia a partir do grito, não é isso?*

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

Percebe-se também nos enunciados de Cláudia a presença do espelhamento das falas dos participantes em alguns momentos, como é possível observar na continuação da primeira parte da interação:

*Cláudia: Então, assim...er, vendo pelo, pelo vídeo, primeiro, qual é o objetivo desse, desse projeto de formação? O que vocês er vêm sobre o objetivo desse projeto de formação? [...]* (pergunta controversa).

*Pode falar.*

*Sílvia: conseguir energia?*

*Cláudia: isso... né? A ideia é de... seria de conseguir energia. e a gente tá...(espelhamento).*

É interessante observar ainda que, em alguns momentos, o uso do espelhamento parece ter sido ocorrido de modo a provocar uma reação dos demais participantes, visto que conseguir energia não era o objetivo principal daquela ação formativa. Nesse sentido, poderíamos inferir que esse espelhamento também possuísse uma função de pergunta controversa, buscando diferentes opiniões, como é possível observar no extrato a seguir:

*Cláudia: isso... né? A ideia é de... seria de conseguir energia. e a gente tá...(espelhamento utilizado como pergunta controversa).*

*Célia: a gente tá assistindo isso para entender como que o Rômulo atuou. (oposição de ponto de vista).*

*Cláudia: hum (indicando sim com a cabeça).*

*Célia: tentar conseguir... como ele atuou, no experimento ali. (apresentação de esclarecimento para sustentar a posição).*

*Cláudia: e o que vocês acharam em relação à ... er ... a maneira como ele atuou para fazer a criança reagir? (pergunta controversa para levantamento de posições diferentes).*

*Pode falar...*

Diferentemente do que houve no início da interação, neste extrato, evidencia-se que Cláudia tenta direcionar a discussão utilizando uma pergunta controversa que reitera o ponto de vista e o esclarecimento de Célia. Entretanto, a procura de Cláudia por manter o foco da discussão sobre a atuação do monstro em formação foi respondida com a apresentação de um ponto de vista que retoma a questão de uma possibilidade alternativa para a obtenção de energia a partir de um ponto de vista oposto, como é possível evidenciar abaixo:

*Silene: eu só questiono se não tinha outra forma de fazer sem ser pelo grito... outra forma de energia, de buscar energia que não fosse só essa. (oposição de ponto de vista).*

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

Observou-se também que, apesar de a discussão ter acontecido em grupo, Cláudia solicitou bastante a participação de Rômulo, cuja atuação estava sendo analisada. Esse, por sua vez, além de apresentar seu ponto de vista, esclareceu e exemplificou suas ações, como podemos notar a seguir:

*Formadora: o que você acha, Rômulo? Você fez essa, essa atuação aí? O que você achou dela? Como é que você se sentiu? (pergunta controversa).*

[...]

*Rômulo: eu... o que eu não posso deixar de dizer que assim... é... essa atuação teve base, como base um planejamento, né? Eu fiz um planejamento, eu tinha uma rotina, uma rotina de trabalho e eu ia delineando minhas ações, minhas atividades ... e aí, sabendo do objetivo que era produzir energia, eu procurei metodologias, né? Algumas formas de como atingir, de produzir essa energia. (apresentação de ponto de vista e esclarecimento).*

Percebe-se ainda que Cláudia mais uma vez faz uso de uma pergunta controversa para buscar posicionamentos diferentes dentro do grupo e conseguir atingir seu objetivo, como demonstra o extrato a seguir:

*Cláudia: Que outras formas vocês acham que poderiam gerar energia?(pergunta controversa).*

*Silene: ... a conversa?*

[...]

*Lucas: ... o que vocês pensam sobre esta possibilidade que a Silene trouxe de gerar energia pela conversa? (pergunta controversa).*

*Sílvia: Eu não pensei na conversa. Pensei no riso. Uma forma de conseguir energia é através do riso.(oposição de ponto de vista).*

*Lucas: sim*

*Célia: não sei... não tem medidor aí? Pra precisar ver como...*

*Cláudia: sim... acho que...*

A partir da análise da interação da reencenação da cena de formação profissional do filme *Monstros S.A.* no formato de uma sessão reflexiva fica evidente que existiu uma tentativa por parte da formadora de evitar o discurso de autoridade, uma vez que ela utilizou predominantemente perguntas controversas para buscar a participação dos interlocutores, chegando até a mudar o objetivo da interação, que era discutir a atuação do monstro em formação para possibilidades alternativas para a produção de energia para a cidade dos monstros que não o grito. Essa tentativa de organizar a interação com base no discurso internamente persuasivo se faz presente em várias partes da conversa e, principalmente, quando Cláudia abre a

possibilidade para os participantes experimentarem formas alternativas para gerar energia, como demonstra o extrato a seguir:

*Sílvia: eu não pensei na conversa. Pensei no riso. Uma forma de conseguir energia é através do riso. (oposição de ponto de vista).*

[...]

*Célia: se a gente pudesse simular...(apresentação de ponto de vista).*

*Silene: uma conversa (apresentação de ponto de vista).*

*Célia: uma conversa (espelhamento).*

[...]

*Célia: pra ver quanto de energia gera (apresentação de ponto de vista).*

[...]

*Cláudia: o elogio gerou energia? (pergunta controversa).*

*Lucas: vamos continuar com o elogio.. Você tinha trazido uma coisa muito importante. Você trouxe ...er... “eu gostei de algumas coisas da atuação do Rômulo”. Me diz o que que é... Er... Explica pra gente o que que você gostou pra gente ouvir em relação ao Rômulo... (espelhamento em busca de retomada do ponto de vista anteriormente apresentado).*

*Célia: eu gostei... Acho que ele entrou bem, assustou a criança, só fiquei com a dúvida da porta aberta. Aí eu fiquei pensando o que aconteceria se uma criança entrasse na fábrica. A regra é pra criança não entrar, mas se ela entrar? A gente não testou ver se a criança entrar. A gente podia ver o que ia acontecer.(retomada do ponto de vista e pergunta controversa).*

Todavia, observa-se que há pouco espaço para o desenvolvimento da argumentação durante a interação, pois Cláudia não estimula o aprofundamento de argumentos suporte e contra-argumentos durante a discussão, como podemos notar no extrato a seguir, em que há uma oposição de ponto de vista apontada por um dos participantes:

*Lucas: isso, exatamente, eu gostei da ideia da... que a Silene trouxe de prazerosa, né? Como que a gente... o que a gente pensa sobre o que ela trouxe de uma maneira diferente: da conversa. O que vocês pensam sobre essa possibilidade que a Silene trouxe? (espelhamento e pergunta controversa).*

*Sílvia: eu não pensei na conversa. Pensei no riso. Uma forma de conseguir energia é através do riso. (oposição de ponto de vista).*

*Lucas: sim*

*Célia: não sei... não tem medidor aí? Pra precisar ver como...*

*Cláudia: sim... acho que...*

*Célia: se a gente pudesse simular...*

*Silene: uma conversa*

*Célia: uma conversa*

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

Nesta parte da interação, Sílvia apresenta a possibilidade de conseguir energia por meio do riso, mas Cláudia não questiona os motivos que levaram a participante a fazer essa proposta. Aparentemente, as ideias são apresentadas pelo grupo em forma de *brainstorming* e não são questionadas nem justificadas, não havendo assim a possibilidade de negociação de significados a partir da argumentação.

A ausência de uma postura que estimulasse a apresentação de argumentos e contra-argumentos para a discussão por parte da formadora pode ter ocorrido devido ao tempo determinado para a encenação, de apenas cinco minutos. No entanto, é interessante perceber que, apesar de os interlocutores terem chegado a um acordo sobre uma nova possibilidade para a obtenção de energia depois de utilizarem o medidor, não houve contraste de opiniões. Dessa forma, parece-me que a questão mais importante da intervenção formativa discutida por Liberali; Fuga (2012), que é a argumentação, partindo de pontos de vista controversos para a coconstrução de significados comuns, não esteve presente na encenação analisada, pois as propostas foram sugeridas e não discutidas.

Outra questão muito interessante que notamos na reencenação (sessão reflexiva) estudada encenada foi que quando o grupo questionou o que aconteceria se a criança tivesse entrado no quarto, pois isso nunca havia sido testado, Cláudia propôs fazer o teste e sua proposta foi prontamente aceita, o que poderia ser compreendido como uma retomada do discurso de autoridade ou busca pelos participantes de um modelo a seguir.

*Formadora: então, pra outra sessão, seria interessante a gente testar a entrada da criança para ver se essa entrada interfere de alguma forma. (proposta)*  
*Rômulo: sim, na outra sessão... (espelhamento)*

Diante das evidências aqui apresentadas, pode-se observar que o tipo de formação presente na dramatização caminhou para o desenvolvimento de uma formação do pensamento crítico, a partir da possibilidade de expressão das diferentes vozes e do questionamento do próprio pensamento. Isso pode ter sido decorrência da própria experiência da formadora, que tem mais de dez anos de experiência em formação de professores crítico-reflexivos tanto na rede pública como privada.

Nesse sentido, é interessante observar ainda que a melhor atuação na representação da situação foi a de Célia, que assumiu o papel de “monstro em formação” logo no início, momento

em que os demais participantes se colocaram como professores e formadores sem assumir a respectiva personagem. Talvez também esse posicionamento de Célia, inclusive ao apresentar pontos de vistas opostos para manter o objetivo da discussão, esteja relacionado à sua experiência como professora formadora de professores crítico-reflexivos sob a perspectiva da argumentação no quadro teórico da Teoria da Atividade, conforme propôs-se fazer neste estudo.

Apesar das poucas informações levantadas durante a interação sobre os respectivos *backgrounds* dos participantes, nota-se ter havido uma tentativa de aplicação dos conceitos discutidos na disciplina na reencenação do trecho do filme. Mesmo assim, Entretanto, a falta da existência de exploração dos pontos de vistas contrários não criou condições para a construção conjunta de novos significados por meio da argumentação, como proposto por Liberali e Fuga (2012). Dessa forma, pode-se inferir que a sessão reflexiva não cumpriu seu objetivo de formação crítica a partir da argumentação, o que houve foi a negociação de possibilidades de ação a partir da escuta de vozes ecoadas.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi analisar a interação de um grupo de alunos de uma disciplina sobre formação crítica de educadores em uma atividade didática que visou a reformular uma cena de formação profissional do filme *Monstros S.A.* no formato de uma sessão reflexiva. Calcada no conceito de intervenção formativa por meio da argumentação dentro do quadro da Teoria da Atividade, discutido por Liberali e Fuga (2012), essa análise teve o intuito de identificar a organização e articulação argumentativa presentes na interação e suas respectivas contribuições para a formação crítico-reflexiva dos participantes.

A escolha pela reencenação no formato de sessão reflexiva em foco neste estudo deu-se principalmente pelo fato de a autora deste trabalho ter participado da interação no papel de formadora.

Os principais resultados da análise mostraram que houve uma tentativa de partir do contexto sócio-histórico cultural dos agentes envolvidos e que a formadora tentou dar voz aos participantes, estimulando a exposição de opiniões, ideias, esclarecimentos. No entanto, as perguntas utilizadas pela formadora não levaram ao debate de opiniões nem ao suporte de

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

argumentos. As perguntas apenas conduziram a interação. Notou-se que Lucas tentou, por vezes, retomar pontos de vista para estimular a discussão, mas, houve, no grupo, uma tendência de espelhamento da voz do outro e não de argumentação. Nesse sentido, a reencenação não conseguiu realizar uma intervenção formativa por meio da argumentação a partir da qual novos significados são coconstruídos pelos agentes da interação a partir de pontos de vistas distintos e importantes para a sociedade.

Os integrantes do grupo discutiram possibilidades, mas não refletiram sobre seus próprios pensamentos e, ao final, acataram uma proposta da formadora. Dessa maneira, poderíamos entender que, apesar de ter havido uma tentativa de desenvolvimento de uma formação crítica, ela não foi atingida. A falha em atingir esse tipo de formação está no fato de os integrantes do grupo não terem sido estimulados a questionar seus próprios pensamentos nem a argumentar a favor de seus pontos de vista ou contra os de outrem, o que seria esperado em uma formação de caráter emancipatória. A consequência disso para a sociedade pode ser a criação de um tipo de formação crítica não crítica (KINCHELOE, 1997), uma vez que os agentes têm a sensação de contribuir para a formação do outro e para as suas respectivas formações, mas não existem questionamentos nem criação de novos significados conjuntos a partir de pontos de vistas diferentes que possam vir a resultar em ações emancipatórias. Essa observação traz uma contribuição deste estudo para a área de formação crítico-reflexiva de educadores na medida que levanta a dúvida em relação até que ponto as sessões reflexivas realizadas em programas de formação estão realmente contribuindo para uma formação crítica? Ou são apenas uma forma de listar possibilidades diferentes para o fazer didático que acabam por não se consolidarem tanto na teoria como na prática? Essas questões poderiam nortear outros trabalhos na área e teriam uma implicação importante para a implementação de cursos de formação de educadores no país.

## Referências

- ALMEIDA, L. R. *Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública*. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. Edições Loyola: São Paulo, 2008.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1929-1998.

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

BAKTHIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1975). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BÁRBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BENACHIO, M. das N.; PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. IN: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. Edições Loyola: São Paulo, 2012.

BRUNO, E. B. G. *O CP e a coerência como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire*. IN: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. Edições Loyola: São Paulo, 2012.

CELANI, M.A.A. et al. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão*. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40

\_\_\_\_\_. *Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores*. In: *Investigações* (Recife), Recife, Pe, v. 17, n. 2, 2004, p. 79-96.

\_\_\_\_\_. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2010.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Texas: SAGE Publications, Inc, 2013.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. Published by <http://www.sagepublications.com>, 2011. Disponível em: <<http://tap.sagepub.com/content/21/5/598>>. Acesso em: 23 maio 2012.

\_\_\_\_\_; SANNINO, A. *Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework*. *Journal of Organizational Change Management*, vol. 24, n. 3, 2011, pp.368 – 387.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KINCHELOE, J. L. Os indícios do fortalecimento do poder. In: KINCHELOE, L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria campos Pellanda, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEONTIEV, A. N. *Activity, and consciousness*. Philosophy in the USSR, problems of dialectical materialism. Progress Publishers. Disponível em:

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, pp. 131-154. Maria Aparecida GAZOTTI-VALLIM.

<https://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 11 jun. 2003.

LIBERALI, F.C. Colaboração, argumentação, cadeia criativa e por que não falar de sonhos, amizades e realizações. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007.

\_\_\_\_\_. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora; Livraria Universitária, v. 1, 2008a.

\_\_\_\_\_. Spinoza, Bachtin und Vygotskij, um transformationen im kontext benachteiligter brasilianischer Schulen zu verstehen. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft*, v. 1, 2008b, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Spinoza, Bakhtin und Vygotskij, um transformationen im kontext benachteiligter brasilianischer Schulen zu verstehen. *Behinderten Pädagogik*, v. 2, 2008c, p. 167-180.

\_\_\_\_\_. *Management in creativ Chains: a project for the Secretary of Education of the city of São Paulo*, 2010.

\_\_\_\_\_. *Apresentação Digitmed Brasil Final*. 2013. Disponível em: <[https://prezi.com/bufpnxheg\\_pt/digitmed-brasil-final](https://prezi.com/bufpnxheg_pt/digitmed-brasil-final)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_; FUGA, V. P. *Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural*. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v.8, n.2, PP. 131-151, jul/dez. 2012.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. (1883). *A ideologia alemã*. Trad. de Luis Cláudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012.

RAMOS, R.C.G. Multiplicadores em ação: uma experiência colaborativa de ensino-aprendizagem. IN: BARBARA, L. ; RAMOS, R.C.G. 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_; FREIRE, M. M. *ESPTEC: formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental para o sistema de Educação profissional de nível técnico*. In: TELLES, J. A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Um olhar avaliativo para o módulo Fundamentos para Avaliação e Preparação de Material Didático. 2010. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKY, L. S.(1930). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación. 1999.

\_\_\_\_\_. (1934). *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (1934). *Teoria e método em psicologia*. Trad. de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

---

Envio: Maio de 2019

Aceito: Junho de 2019