

## **A importância da intervenção da orientadora na relação entre uma pesquisadora e sua participante durante uma pesquisa colaborativa**

Luciane Guimarães de Paula  
*Universidade Federal de Goiás-CAC*

**Resumo:** Este artigo trata-se de parte dos dados de uma pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada, realizada pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFG, defendida em abril de 2010<sup>1</sup>. A presente análise resume um dos capítulos da tese que tinha o objetivo de relatar a relação que se estabeleceu entre a pesquisadora e a participante da pesquisa - uma professora universitária de inglês de uma universidade pública no interior de Goiás. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar a contribuição da intervenção da orientadora durante a condução de uma pesquisa colaborativa, principalmente, no que se refere à postura da pesquisadora e ao seu relacionamento com sua participante de pesquisa durante a investigação.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Intervenção. Pesquisa colaborativa.

*Abstract:* This article is part of the data of a doctoral research in Applied Linguistics undertaken at the Linguistics Graduate Program of UFG, which ended in April of 2010. The present analysis summarizes one of the chapters of the thesis which had the objective to point out the relationship established between the researcher and the participant of the research – a professor of English of a public university in the interior of Goiás. Thus, this work aimed at analysing the contribution of the intervention of the advisor during a collaborative research, specially in relation to the attitude of the researcher and her relationship with her participant during the investigation.

*Keywords:* Applied linguistics. Intervention. Collaborative research.

### **Contexto da pesquisa**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa colaborativa que, apesar da diversidade de definições entre os pesquisadores, tem como ponto consensual o intuito de promover, como resultado, o desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2003).

Este estudo foi realizado com uma professora de inglês de uma universidade estadual da região sul de Goiás. A participante, que será chamada pelo pseudônimo de Sandy (S), é graduada em Letras – Inglês e Português em uma faculdade particular da cidade de Araguaína, possui especialização na área do ensino de língua inglesa e ensina inglês há mais ou menos dezesseis anos Sandy. Sua formação é marcada pela metodologia de ensino

---

<sup>1</sup> PAULA, L. G. Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças. 2010. 172fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

audiolingual, tanto por influência da faculdade quanto da escola de línguas onde estudou e trabalhou no início de sua carreira profissional.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: a) observação e gravação em vídeo das aulas da participante; b) gravação em vídeo de uma aula da pesquisadora; c) entrevista com a participante (gravada em áudio); d) diário da pesquisadora; e) sessões reflexivas sobre as aulas (gravadas em áudio); f) sessões reflexivas sobre textos teóricos (gravadas em áudio); g) questionário respondido pelos alunos da turma observada; h) entrevista com alunos (gravada em áudio); e i) sessão reflexiva sobre entrevista e questionário com os alunos (gravada em áudio). Todavia, neste artigo serão apresentados dados resultantes de apenas alguns destes instrumentos.

Tendo assim exposto um breve contexto da pesquisa, este trabalho tem por objetivo analisar a contribuição da intervenção da minha orientadora durante a condução de uma pesquisa colaborativa, principalmente, no que se refere à relação à minha postura enquanto pesquisadora e ao relacionamento entre a participante de pesquisa e eu durante a investigação.

### **Perfil da pesquisadora**

Se considerarmos as orientações de vários autores (MIZUKAMI, 2003; CELANI, 2003; LIBERALI, 2002; MAGALHÃES, 2002) em relação à investigação colaborativa, em vários momentos desta pesquisa, evidenciaram-se falhas no que diz respeito a aspectos característicos da pesquisa colaborativa: a negociação dos procedimentos a serem utilizados com a participante e a sua participação nos vários estágios da pesquisa, bem como nas reflexões e interpretações. Tal fato fez com que eu, mediante o auxílio de minha orientadora, passasse a questionar minha postura como investigadora. Esse exercício de autorreconhecimento, embora doloroso, me incitou a olhar criticamente minhas colocações, críticas e expectativas em função da pesquisa e a focalizar os entraves à pesquisa colaborativa. Após certa relutância, reconheci minha fragilidade, meus preconceitos, minha imaturidade acadêmica e incoerência teórica como pesquisadora num esforço catártico para mudar, para me recriar. Esse processo de construção identitária, como explicado segundo Silva (2000), é marcado por sua instabilidade e natureza contraditória. Isto explica por que as atitudes dos sujeitos tantas vezes se apresentam tão discrepantes e contraditórias, uma vez que eles estão

envolvidos em um processo inconsciente e eternamente inacabado, isto é, em constante processo de construção e transformação.

Dentre minhas maiores incoerências, a despeito das críticas à concepção do professor técnico, como mero consumidor de teorias produzidas pela academia (ZEICHNER; LISTON, 1996), me encontrei praticando exatamente aquilo que criticava. Em outras palavras, a minha postura como pesquisadora reforçou “a concepção bancária do ensino” (FREIRE, 1987), baseada no ato de “depositar” o conhecimento oriundo da ciência na professora participante. Assim, essa imposição do conhecimento representado por mim sobre o conhecimento da participante neste contexto micro é uma representação do que acontece no contexto macro da sociedade, que também silencia a voz das minorias ou de qualquer um que esteja fora do âmbito acadêmico. A academia legitima o seu próprio conhecimento, dito teórico, ao passo que discrimina o conhecimento dito prático. Essa distorção foi reproduzida por mim neste estudo, ainda que minha proposta fosse romper com a concepção bancária de ensino.

Contudo, ao me dar conta de que, inconscientemente, tinha a intenção de mudar a prática da participante segundo os padrões de ensino que considerava mais apropriados para aquele contexto, percebi que não estava levando em consideração os interesses e as necessidades da participante. Ao contrário das minhas expectativas, a necessidade de mudança deveria partir do interesse da própria professora-participante e não ser promovida por outros. Durante esse momento de autoconscientização, realizei uma análise crítica do meu próprio fazer científico.

### **Postura de detentora do conhecimento da pesquisadora**

Em análise das interações ao longo do processo de coleta de dados, é possível identificar claramente, por minha parte, a postura de detentora de um conhecimento oriundo do meio acadêmico, a defesa e a tentativa de imposição desse conhecimento sobre a participante. Por analogia, podemos dizer que essa postura mantém a tradicional concepção do ensino como transferência de conhecimento ou “bancário” (FREIRE, 1987).

As discussões sobre os textos e sobre as aulas da participante foram constantemente analisadas sob os quesitos apontados por mim e não por ela. Dentre os aspectos que mais enfoquei, destacam-se a importância de as aulas de língua inglesa serem ministradas na língua-alvo, a necessidade de adotar uma abordagem comunicativa no curso, com ênfase na

capacidade de comunicação dos alunos, bem como a disposição das carteiras e a disciplina dos alunos. Nas interações, é perceptível que a prática de Sandy é avaliada segundo os meus próprios princípios:

[01] **Luciane:** E você conseguiu explicar tudo em inglês. Praticamente quase tudo em inglês, uma coisa ou outra que ficou em português.

**Sandy:** É um desafio, como você mesma falou, mas está sendo muito bom, eles estão conseguindo entender. (SRA, 30/08/2007).

A insistência na importância de dar as aulas na língua-alvo, a despeito da resistência de muitos alunos a essa mudança, instigou a professora-participante a também dar aulas em inglês, dispor as cadeiras dos alunos em semicírculo para aproximar os estilos pedagógicos e evitar as comparações que muitas vezes os alunos fazem das aulas de um professor com as de outro, como realmente aconteceu. Outro problema na condução da pesquisa ocorre em uma entrevista com um aluno, quando questiono o fato de Sandy não ter iniciado as aulas em inglês desde o início do ano:

[02] **Luciane:** Você acha talvez porque [...] isso [dar aulas na língua-alvo] não foi desde o início do ano, se ela tivesse começado no início do ano talvez tivesse sido um pouco mais fácil?

**Jovi:** Eu acredito que sim. Foi uma das principais causas porque até antes, anteriormente no primeiro ano, a gente foi acostumado (a tentar falar em inglês em sala), então...

**Luciane:** Tentava um pouco?

**Jovi:** Tentava mais.

**Luciane:** Ah tá.

**Jovi:** Aí agora no segundo perdeu o ritmo. (EA, 04/02/2007).

Nesse diálogo, percebe-se a tendência do entrevistado em satisfazer às expectativas de sua inquiridora e a minha tentativa em direcionar a conversa e as respostas do aluno para o meu ponto de vista. A pergunta “Você acha talvez porque isso [dar aulas na língua-alvo] [...] não foi desde o início do ano...” já demonstra a minha postura e a avaliação em relação à atitude da participante, induzindo o aluno a concordar que a participante deveria ter iniciado a dar aulas em inglês desde o início do ano e não no segundo semestre.

No excerto a seguir, evidencia-se a minha postura como detentora de uma prática mais eficiente. Na pergunta sobre a disposição das carteiras na aula de Sandy, percebemos como faço uma crítica indireta à prática de Sandy, ao mesmo tempo em que imponho a minha prática como uma referência a ser seguida:

[03] **Sandy:** Então, porque o normal de uma sala de línguas estrangeiras é você fazer um círculo, não existe muito o negócio de carteira, igual uma aula normal. Então, uma aula regular, não é uma aula normal (risos). Então, mas aí quando eu chego lá, cada um já tem sua dupla, sua equipe, e aí eu não faço muita questão porque eles já têm o grupinho deles. Eles gostam e se sentem mais à vontade.

**Luciane:** E esse posicionamento das carteiras te atrapalha um pouco?

**Sandy:** Não, para mim não, dá para eu andar, porque eu acho interessante que o professor tem que andar na sala inteira, não pode ficar só na frente. Então, por enquanto, não está me atrapalhando. Mas eu acho que de vez em quando eu vou fazer isso, como você mesma faz. Acho que de vez em quando é bom mudar, principalmente no *lab*.

**Luciane:** Ah, você já viu na minha sala?

**Sandy:** Já. Achei interessante. (SRA, 03/09/2007).

Na parte final do diálogo, nota-se como a minha crítica indireta faz Sandy entrar no jogo concordando com a minha opinião ao responder que irá tentar trabalhar da mesma forma que eu. Esse assunto foi também abordado com os alunos de Sandy. Alguns alunos reforçaram a opinião de que a turma participava quando a sala estava organizada em forma de semicírculo, mas outros alunos disseram que a turma era dispersa de qualquer maneira e não importava como estivessem sentados:

[04] **Luciane:** Outra coisa também que a gente conversou em relação à disposição das carteiras. Eu perguntei uma vez porque ela não fazia o semicírculo, e ela disse que ela às vezes chega lá e a turma já está formada. Você não acha que a sala em semicírculo ajuda?

**Jovi:** Ajuda muito. Até porque os alunos estavam se sentindo meio discriminados, aqueles que sentam mais no fundo, e aí eles chegaram a dizer que ela só dava atenção para aqueles que sentam na frente. Mas, na verdade, isso não acontece, porque talvez seja falta de participação dos alunos mesmo. Mas, estando num semicírculo, ela pode ter livre acesso a todas as carteiras ao mesmo tempo.

**Luciane:** Ela já fez o semicírculo alguma vez?

**Jovi:** Já fez. E ela passou até a pedir para aqueles alunos que chegam primeiro para organizar a sala. (EA, 04/02/2008).

Apesar de o entrevistado demonstrar procurar satisfazer às minhas expectativas, principalmente por ter sido sua professora no ano anterior, parece ficar claro, na opinião do aluno, a importância das questões pontuadas por mim durante a entrevista, tais como o uso do inglês e a disposição das carteiras para o sucesso no aprendizado da língua. Se, por um lado, esses dados demonstram a minha tentativa de influenciar a opinião dos participantes, fazendo-os concordar com minhas ideias, por outro denotam na postura de Sandy um aspecto deveras importante ao processo de desenvolvimento profissional: a abertura a novas possibilidades, a novas práticas. A abertura de espírito (*openmindedness*), definida por Dewey (1959) como a abertura a possibilidades alternativas e capacidade de reconhecer o erro nas nossas crenças mais íntimas, é uma das atitudes essenciais que esse autor atribui à ação reflexiva. Não cabe aqui discutir qual é a melhor disposição das carteiras ou quem está com a razão, mas sim a

disposição de Sandy para a experimentação de outras propostas e o seu empenho em trabalhar em equipe, ou seja, colaborativamente. No excerto a seguir, apesar de tentar disfarçar minhas reações imbuídas de julgamento de valor, nota-se a reprovação da prática de Sandy no que se refere às atividades de leitura:

[05] **Sandy:** Lembro. Inclusive, foi a primeira aula que você filmou de *reading*. Você não tinha filmado nenhuma de *reading* ainda. Então eu não dou, não dá para eu dar todos os *readings*. Então eu intercalo uma lição sim, outra não.

**Luciane:** É mesmo! Você está pulando os *readings* de algumas lições?

**Sandy:** Eu peço para eles lerem em casa e, se tiverem dúvida, é para me questionar. Mas não tá dando para eu trabalhar, porque eles são grandes. Talvez não seja certo, mas, se eu não fizer isso, não vai dar para eu passar todo o conteúdo.

**Luciane:** Ahã, Sandy, eu notei que muitas vezes você fala “eu não sei se é certo ou não”, mas aqui você é a professora, a gente não está aqui para questionar se está certo ou errado e cada professor vê o que funciona em cada turma, e tem turmas diferentes. Então você não precisa preocupar se está certo ou errado.

**Sandy:** Pelo que eu estou vendo, dizem que a leitura com o aluno é muito importante, às vezes mais importante que até a própria gramática. Você está trabalhando tudo ali com os alunos.

**Luciane:** Eu demonstrei surpresa, porque eu adoro os *readings*, porque eu acho que é onde ele aprende muito vocabulário contextualizado. Então eu nunca deixo de fazer. Mas eu não estou questionando... (SRA, 02/08/2008).

A minha reação de espanto – “É mesmo! Você está pulando os *readings* [...]” – demonstra a minha postura de repreensão à prática da participante. Logo em seguida, percebe-se o meu esforço para contornar minha gafe, tentando me colocar no mesmo patamar da participante, insistindo que não tenho a intenção de julgar a prática da Sandy como certa ou errada. Todavia, em seguida reforço que nunca deixo de trabalhar os *readings* e novamente me justifica: “Mas eu não estou questionando...”. Em contrapartida, evidencia-se, na fala de Sandy, uma postura receptora que parece tentar satisfazer às minhas expectativas, procurando não contradizer minhas considerações e sempre ponderando suas opiniões, iniciando suas colocações com frases do tipo “talvez não seja certo”. No excerto, evidencia-se ainda a falha de não ter havido uma interação verdadeiramente colaborativa para promover a reflexão crítica e aprofundada da prática, e sim, ao contrário, a tentativa de se defender uma prática como mais eficaz do que outra. Em tais dados, apesar de a discussão ter fluído naturalmente, percebe-se claramente a relação assimétrica entre Sandy e eu, sendo a minha postura a de detentora do conhecimento e a da Sandy a de receptora.

### Falhas na colaboração entre as participantes

A maioria dos estudos que investiga as relações sociais pressupõe contextos de cooperação, e não de conflito, mesmo quando considera “grupos muito diferenciados quanto aos seus valores, crenças e atitudes, em que há marcada assimetria entre os participantes em relação ao poder e às normas institucionalmente determinadas” (KLEIMAN, 2006, p. 279).<sup>2</sup>

Também, neste trabalho, inicialmente procurou-se desconsiderar a assimetria entre as participantes e tentar desenvolver um trabalho colaborativo. Contudo, esse objetivo fracassou ao não se contemplarem os requisitos básicos de colaboração entre as participantes do estudo, como, por exemplo, a produção de novas compreensões da teoria e da prática por meio de negociações entre a professora-participante e eu (MAGALHÃES, 2002). Nesse sentido, a pesquisa demonstrou uma evidente relação hierárquica entre o meu conhecimento acadêmico-científico e o conhecimento oriundo da prática da participante. Assim, pode-se dizer que contribuições para a prática em sala de aula devem ser mútuas e não fluir unilateralmente e, principalmente, deve-se respaldar numa relação simbiótica onde todos participantes contribuem uns com os outros, o que obviamente não exclui a existência de conflitos. Segundo Pessoa e Borelli (2008), para que essas contribuições representem uma prática emancipatória, elas devem ser pautadas na construção conjunta do conhecimento pelos participantes.

Além desse aspecto, a decisão conjunta das etapas e dos objetivos da pesquisa também não ocorreu de maneira colaborativa. Ao negociar comigo sobre que aula deve ser observada/filmada, percebemos a tentativa de se estabelecer uma relação colaborativa entre nós duas, que mais tarde foi descartada, como veremos mais adiante. O fragmento a seguir ilustra como, em princípio, a participante se compromete em assistir às minhas aulas:

[06] **Luciane:** Eu notei que, quando a gente assiste à aula, a gente tem uma noção que a filmagem não passa. Eu senti assim, puxa, eu podia olhar para as meninas, para os meninos e ver o que eles estavam fazendo, o que eles estavam sentindo, por exemplo, o fundo lá. A gente nunca filma o fundo, eu pude olhar, eu pude sentir algumas coisas que na filmagem a gente não sente.

**Sandy:** É interessante que o aluno, quando tem alguém diferente na sala, eles tentam se comportar melhor.

**Luciane:** Com certeza.

**Sandy:** Legal, Lu, vamos fazer isso mais vezes.

**Luciane:** Na quinta-feira você quer gravar a sua ou a minha [aula]?

**Sandy:** A gente pode “mixar”, né, a metade. A primeira na minha, a segunda na sua. O que você acha?

**Luciane:** Mas só que você vai assistir a minha primeira aula, então seria melhor filmar primeiro a minha, depois a sua.

<sup>2</sup> A primeira edição da obra é de 1998.



**Sandy:** É... Então vamos fazer o seguinte, já que você esteve na minha aula, agora eu vou estar na sua. (SRA, 06/11/2007).

No entanto, o acordo de colaboração entre nós duas teve de ser abandonado no decorrer da pesquisa por alguns fatores contextuais. O primeiro deles foi a impossibilidade de Sandy assistir às minhas aulas, pois ela trabalhava todos os dias letivos, inclusive no sábado. O segundo foi a falta de tempo de Sandy em ler os textos propostos, o que fez com que as discussões ficassem centralizadas nas minhas opiniões e comentários. O terceiro fator para a falha da colaboração foi a minha decisão de entrar de licença no trabalho para me dedicar exclusivamente ao programa de doutorado, o que impediu que minhas aulas fossem gravadas novamente para serem discutidas. Essa minha falha comprometeu significativamente o caráter colaborativo da pesquisa. Esses dados confirmam as ideias de Paiva (2008), quando menciona que, muitas vezes, o colaborador, ao invés de colaborar ou cooperar com seu colega, pode chegar a constrangê-lo e inibi-lo.

A reflexão *per se*, isto é, sem a colaboração, não é suficiente para romper o isolamento que impede o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino (SMYTH, 1991). As sessões reflexivas sobre a prática e os textos despertaram alguns questionamentos, mas não se detectou uma alteração contundente na prática da participante. O que ficou evidente durante este estudo foi a minha expectativa em promover as mudanças que, de fato, eu achava necessárias na prática e na concepção de ensino-aprendizagem da participante. A interação a seguir, sobre a minha primeira e única aula filmada logo no início da pesquisa, demonstra como, em princípio, procurei desenvolver uma relação de colaboração entre nós duas:

[07] **Luciane:** Você tem alguma coisa que você achou estranha nessa aula? Que você poderia me dar uma sugestão? Você pode ser bem sincera.

**Sandy:** Eu não sei se você chegou a finalizar isso aí. Eu acho que faltou um pouco de *pair work*, *ok*? Eu não sei se tem assim... o nosso problema no nosso material que você justamente falou é a tal da conversação, que é a *conversation*, que é *pair work*, né, um lê...

**Luciane:** Realmente não teve *pair work* e eu já passei para o *group work* antes do *pair work*.

**Sandy:** É, eu acho que no *pair work* eles vão estar discutindo um com o outro, vão tirando as dúvidas, porque é nesse momento que eles tiram. Às vezes um aluno faz uma coisa que o outro não faz.

**Luciane:** É verdade, o *pair work* eu pulei nessa aula, eu gosto de usar, mas eu senti que eu estava correndo, porque eu tinha que preparar a turma para deixar no ponto, porque eu tinha que sair e deixar o Robert. No segundo horário eu tinha que sair, ir para a sala do quarto ano, para cantar o parabéns para o Ronaldo (uma confraternização de que eu participei durante o segundo horário enquanto Robert fazia a conversação com a turma). (SRAP, 22/10/2007).



Ao gravar minha aula para a participante assistir posteriormente, uma vez que esta não dispunha de tempo disponível para ver pessoalmente a aula, evidencia-se na minha atitude uma tentativa de me colocar no mesmo patamar que ela. Contudo, como dito anteriormente, esse único momento de compartilhamento não foi suficiente para amenizar as falhas na colaboração desde o início da pesquisa.

Outro empecilho à colaboração foi a relação assimétrica que se estabeleceu entre os nossos conhecimentos teóricos. A iniciativa de discutir os aspectos teóricos propostos por mim dificultou o desempenho da professora-participante nas discussões. Ao focar basicamente o conhecimento produzido pela academia, inconscientemente exclui as opiniões advindas dos muitos anos de prática que Sandy tinha:

[08] No dia 03/09/2007, fizemos nossa primeira sessão de visionamento e sessão reflexiva. Também aproveitei para fazer a entrevista semiestruturada com a Sandy. Perguntei sobre a formação, anos de carreira, conceito de língua e aprendizagem. Perguntei as expectativas que ela tinha para com esta pesquisa, se queria ler sobre algum assunto. Tive a impressão de que ela não estava entendendo o que eu estava perguntando. Quanto ao conceito de língua, ela disse algo como um processo de movimento e, quanto à aprendizagem, ela disse ser um processo complicado que depende do professor e do aluno. Senti que ela não estava familiarizada com os termos “conceito de língua” e de “aprendizagem”. (DP, 03/09/2007)

Esse diálogo ilustra que, muito embora eu tenha sentido a dificuldade da participante em se engajar numa discussão puramente teórica, não procurei modificar a minha abordagem do assunto. O dificuldade de colaboração entre nós deve-se, sobretudo, à minha postura como pesquisadora, por não saber trazer a discussão para o contexto vivenciado pela participante. Ao contrário, esperava levar a discussão para a mesma perspectiva adotada na academia. Daí uma das possíveis causas na falha da colaboração. Outro problema detectado foi a discrepância entre os meus objetivos e os da participante em relação à pesquisa:

[09] Quanto às expectativas, senti que ela achava que eu ia apontar os problemas ou “erros” dela em sala de aula, ou então que eu iria dar dicas ou técnicas de sala de aula. Ela disse: “o professor sempre tem deficiências... e a gente discutindo vai chegar a um consenso, onde que estou errando...”. Isso demonstra a expectativa de que a pesquisa venha a melhorar aspectos técnicos da sua aula. (DP, 03/09/2007).

Nesse trecho, fica evidente que a participante assumiu um papel de alguém que está ali para receber “correções” de um profissional de “patente superior”, como o pesquisador é normalmente visto, ao invés de fazer parte de um processo de transformação com vistas a uma prática emancipatória (LIBERALI, 2002; MAGALHÃES, 2002). Além disso, demonstra que

as expectativas de Sandy ou seus objetivos com a pesquisa eram voltados para aspectos práticos de sua aula, ao passo que o meu objetivo era que a participante se engajasse em uma discussão mais aprofundada das questões relacionadas à prática do professor de línguas estrangeiras.

Outro aspecto interessante que vai contra a perspectiva de colaboração foi a tentativa de definir o perfil da participante com base em modelos estáticos oriundos da literatura teórico-científica:

[10] **Luciane:** A gente tem três níveis aqui, a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica. Se você fosse caracterizar a sua reflexão, com qual delas você se identificaria? A sua reflexão até hoje, a sua prática lá, aliás, no ano passado, por exemplo, que tipo de reflexão...? [...] Você diria então que o tipo de reflexão que você faz na maior parte das vezes seria mais voltada para técnica, uma reflexão técnica?

**Sandy:** É mais ou menos isso. Eu gosto muito de trabalhar dinâmicas com os alunos.

**Luciane:** Você acha que a reflexão prática ou crítica...

**Sandy:** Eu acho que tudo, que são conectados, não tem como, porque você, as três fazem parte uma da outra. Por exemplo, você pegou o material, você jogou em sala de aula e depois você vai refletir sobre o que você fez. Eu acho que não tem como trabalhar separado, tem uma conexão, acho que a gente é, de cada um a gente é um pouco.

**Luciane:** É verdade. (SRT, 31/01/2008).

Neste excerto fica claro que Sandy não aceita ser rotulada, argumentando que os professores, todos, têm características dos três níveis: o técnico, o prático e o reflexivo. Essa necessidade de compreender a participante como se ela fosse um objeto de estudo estático e decifrável demonstrou outra falha na colaboração, cuja essência metodológica está assentada no pressuposto de que não somos sujeitos estáticos, mas em constante fase de construção de nossas identidades e que nos influenciemos mutuamente pelo diálogo.

### **A relação hierárquica entre as participantes**

Logo no início da coleta de dados, descobri que tinha causado uma forte impressão em minha participante desde que entrou para o quadro de professores do curso, isso, talvez, pelo fato de ter chegado já com o título de mestre e de ter passado no concurso da instituição. Percebemos, nesse momento, um processo de identificação entre Sandy e eu, o que pode ser compreendido do fato de Sandy, ao se identificar com o meu perfil de professora, ter adotado alguns de meus traços característicos, como passar a dar aulas só em inglês, dispor as carteiras da sala em círculo e procurar dar aulas mais comunicativas. Assim, de acordo com a versão lacaniana do conceito de identificação, eu como objeto, com que Sandy, se identifica é quem

exerce o papel de agente de identificação (NASIO, 1989). De acordo com essa visão, não é Sandy que assume um papel ativo no processo de identificação, mas eu mesma, como próprio objeto catalisador da transformação identitária de Sandy.

Esse fato pode ter sido um dos elementos que contribuiu para que a participante criasse uma imagem minha como uma profissional que de certa forma representava um “conhecimento oficial”, o que fez com que a relação entre nós duas se construísse de forma hierárquica, tendo, de um lado, o conhecimento científico-acadêmico, representado por mim, e de outro, o conhecimento prático – “não oficial” – da participante. Ligada a essa relação hierárquica estabelecida entre as participantes, é possível destacar a concepção de identidade sob o ponto de vista de linguistas aplicados, segundo os quais é durante as práticas discursivas ou nas interações entre os indivíduos que o processo de identificação se estabelece, o que faz com que grupos de indivíduos se identifiquem com outros grupos, como refere Kleiman (2006). A autora destaca que, dentre outros aspectos, “[...] a construção da identidade está determinada pelas relações de poder entre os grupos sociais” (p. 281), e as relações de poder, embora muitas vezes ignoradas em vários trabalhos científicos, podem intervir nas autopercepções e sentimentos de determinados grupos em relação à sua identidade social. Segundo essa visão, os *status* linguístico, econômico, social e sociocultural “atuam como um contraponto em relação aos elementos subjetivos da identidade”, como na concepção de identidade da psicologia (KLEIMAN, 2006, p. 274).

Podemos, portanto, inferir que o processo de identificação de Sandy comigo ou com meu conhecimento “oficial”, que, por sua vez, é respaldado pelo prestígio social estabelecido pelas relações de poder existentes na sociedade, foi resultado da relação e das interações que se estabeleceram entre nós desde o início da pesquisa. Essa análise confirma a seguinte premissa de Kleiman (2006, p. 281): “As identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social”. Destarte, essa ideia está em conformidade com a concepção não essencialista da identidade que ressalta o caráter inacabado e em constante transformação da identidade (HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; MOITA LOPES, 2006).

No que diz respeito à prática de Sandy, ficou evidente, como pode ser observado nos dados, a forte influência que eu exercia também sobre sua atuação em sala de aula. Além disso, esses dados revelaram um fato surpreendente: que as minhas ideias tinham influenciado

pequenas mudanças na prática de Sandy bem antes do início desta pesquisa, logo nos primeiros contatos, quando começaram a trabalhar juntas no curso de Letras. Até então, não tinha percebido que nossas abordagens de ensino fossem tão diferentes e, por isso, fiquei surpresa ao saber, durante a sessão reflexiva, que a tinha influenciado por falar constantemente da abordagem comunicativa:

[11] **Sandy:** Não, a mudança que eu estou te falando, que foi MAIS forte, para eu pensar em metodologia, foi quando você chegou começando a falar dessa abordagem comunicativa. Você sempre falava.

**Luciane:** Mas eu achava que você já usava. Eu falei sem pensar. Para mim, você já usava a abordagem comunicativa.

**Sandy:** Mas eu usava, mas sem... entendeu... não era assim pensando em uma metodologia. Eu já usava ela, mas não chegava a imaginar ela, porque a gente sabe que tem essas metodologias, mas eu nunca li assim para pensar. (SRT do Brown (2004), 01/10/2007).

Na sessão reflexiva a seguir, que data de quase um ano após o início da pesquisa, essa informação é novamente constatada. Nesse diálogo, tinha a intenção de confirmar com Sandy o momento de mudança quanto ao uso do inglês nas aulas:

[12] **Luciane:** Então, foi depois, no segundo semestre, logo em seguida, depois da inspeção (comissão do MEC para a avaliação do curso de Letras), a gente começou, junto com a pesquisa. Coincidiram a pesquisa e a inspeção. Não foi?

**Sandy:** EU MUDEI, para te falar a verdade, quando você começou.

**Luciane:** Não foi o ano passado (no início da pesquisa)?

**Sandy:** Eu não parei para pensar sobre isso, sabe.

**Luciane:** Alguns [alunos] sentiram que você mudou no ano passado.

**Sandy:** Engraçado. Eu acho que eu mudei depois que você começou a falar: “Sandy, nós temos que começar a fazer isso, trabalhar dessa forma”. Porque eu acho que, quando vêm ideias, você tem que ver se isso vai funcionar ou não. Você tem que ir junto, afinal é uma equipe que está trabalhando. (SREQA, 02/08/2008).

Aqui, como no excerto [14], percebe-se a influência das minhas ideias – a respeito do ensino de inglês – nas concepções da participante, podendo, assim, ser considerada como o elemento catalisador dos movimentos de mudança observados na prática da participante. Esse desejo de Sandy de mudar sua prática de modo a torná-la semelhante à minha possivelmente ilustra um processo de identificação entre nós. Além disso, podemos inferir que Sandy se sentiu mais segura em relação à sua prática quando passamos a trabalhar em conjunto e que esse trabalho representou para ela a possibilidade de desenvolvimento de sua prática. Também no excerto [12], percebemos o seu empenho em aproximar as nossas práticas, quanto à utilização de uma mesma metodologia.

Além disso, essa influência que passei a exercer sobre a opinião de Sandy desde que começamos a trabalhar juntas contribuiu para o desenvolvimento de uma expectativa por parte de Sandy de ter sua prática corrigida por mim. Essa atitude de Sandy alimentou a relação hierárquica entre o conhecimento acadêmico dominante representado por mim e o conhecimento oriundo da prática da participante. Dessa forma, podemos dizer que a aceitação desse papel receptivo de Sandy fomentou a minha atitude dominante neste estudo. O extrato seguinte ilustra como a atitude de Sandy em relação a mim contribui para a manutenção da relação de hierarquia entre nós duas:

[13] **Sandy:** [...] quando você entrou na [nome da universidade pública cenário da pesquisa] e a gente começou a pegar um material para focalizar mais esta parte [...]. Não que eu não ache que tem partes importantes no audiovisual que são legais. Mas eu acho que eu estou tentando tirar muitos defeitos que eu tinha....

**Luciane:** Mas nem são defeitos... são métodos. (SRT, 01/10/2007).

Essa preocupação demonstrada por Sandy com os supostos “defeitos”, “deficiências” ou “erros” foi evidenciada também em outros depoimentos seus. No excerto seguinte, por exemplo, gravado quase um mês antes, observa-se, em sua fala, que ela esperava ser corrigida por suas “técnicas erradas”. Outro aspecto evidente neste excerto foi a expectativa de que esta pesquisa venha trazer contribuições de ordem prática ou que venha propor soluções alternativas para os procedimentos instrucionais utilizados por Sandy:

[14] **Sandy:** Bom, eu acho que o professor sempre tem deficiências. Então eu acho que a gente assistindo essas aulas, a gente discutindo, a gente vai chegar no melhor consenso, aonde que estou errando ou então onde que está bem ou que tem que melhorar. Eu acho que vai ser legal por isso, porque a gente vai estar trabalhando em equipe... (EP, 03/09/2007).

Esse excerto demonstra como eu me estabeleci como alguém que está ali para avaliar a prática de Sandy e não apenas compartilhar ou negociar com ela pontos de vista diferentes sobre o ensino da língua inglesa. Ao não negociar com Sandy e ao tentar impor minha perspectiva sobre a dela, deixei de estimular a mudança via processo de conscientização e passei a tentar intervir diretamente na opinião de Sandy, o que fere o principal aspecto do pesquisador colaborador defendido por Freeman (1989). Esse fato reforçou ainda mais a relação hierárquica estabelecida entre as duas participantes durante a instalação da pesquisa. A seguir, ilustramos outra interação que reforça a premissa referida:

[15] **Sandy:** [...] porque, quando eles estão fazendo estágio, eles são cobrados [pelos aspectos gramaticais] [...]

**Luciane:** Sabe, você tocou num ponto muito interessante, porque a gente é cobrado a dar uma aula mais comunicativa, e nas aulas do estágio que eles [alunos] estão dando nos colégios públicos, eles têm que dar uma aula puramente gramatical.

**Sandy:** Puramente gramatical, então é difícil a gente não ter que passar gramática para eles, porque o aluno já tem muita dificuldade. Imagina se ele não sair pelo menos com a gramática, o básico da gramática ali, pelo menos a gramática, porque isso aí é essencial. Eu sofro muito, eu fico muito decepcionada quando aluno não consegue dar uma aula de *present continuous* ou *simple present*, porque é uma coisa assim que não tem como, isso aí o aluno tem que saber, eu acho que é obrigação dele saber.

**Luciane:** Você acha que, se a gente continuasse com a abordagem comunicativa até o quarto ano, e ele (o aluno) depois, no estágio, estudasse uma aula, um ponto gramatical e fosse dar aula no estágio, daria certo? A gente deixasse ele se virar, a gente daria a nossa aula e ele vai pesquisar depois o ponto gramatical que é cobrado no estágio.

**Sandy:** Eu acho difícil, porque o aluno não corre atrás. Ele quer tudo de mão beijada.

**Luciane:** Mas a gente tem obrigação de deixar, fazer ele correr atrás, se a gente continuar dando...

**Sandy:** É um defeito. Eu acho que isso é um defeito do professor também, porque ele acostumou o aluno mal. A gente vai ter que começar e fazer esse processo. É uma tentativa. A gente pode até tentar dar menos gramática, porque, hoje em dia, não se está trabalhando tanta gramática em sala de aula. (SRA, 02/08/2008).

Nessa interação, podemos identificar a minha tentativa de insistir que não devíamos adaptar nossas aulas para atender às exigências das aulas de inglês do Estágio Supervisionado, cujos professores cobram basicamente aspectos estruturais da língua. Ao insistir que as aulas de língua sejam voltadas às habilidades mais comunicativas, procuro impor sua opinião como verdade absoluta, ignorando a perspectiva da participante, que atualmente ministra as aulas de língua para os alunos do terceiro e quarto ano de Letras. Fica evidente, nessa discussão, uma incongruência entre as duas propostas pedagógicas: a das aulas do estágio e a das aulas de língua inglesa. A aceitação, por parte da participante, das opiniões expressas nesse diálogo, possivelmente, me fez colocar minhas opiniões cada vez mais assertivamente, de modo que o conhecimento e a opinião de Sandy ficam quase sempre à margem da discussão, como será detalhado na seção seguinte.

### O confronto da postura da pesquisadora

A implantação de um cursinho particular de inglês<sup>3</sup> na universidade cenário da pesquisa foi um ponto de divergência entre a minha opinião e a da participante. Para mim, a

<sup>3</sup> A implantação de um pólo de um curso de línguas na universidade aconteceu durante o segundo semestre de 2008 e não teve continuação no ano seguinte, porque teve uma baixa demanda entre os alunos, em virtude do preço do material e do horário das aulas, que eram à tarde. Esse fato impossibilitou a participação dos alunos que trabalhavam.



metodologia de ensino adotada era completamente contrária à proposta reflexiva do ensino. Paiva (2003) refere, acerca da implementação de cursos particulares de línguas – não somente em colégios, mas também em algumas faculdades do país –, que o maior problema dessa prática deve-se ao fato de ser um ensino de línguas deslocado do projeto pedagógico da instituição. Sobre isso, cabe, contudo, ressaltar que a educação reflexiva concebe o educador como um profissional marcado pela sua autonomia e não como um profissional técnico que “possui o segredo das técnicas, das ‘dicas’ consideradas mais eficazes para se ensinar uma língua que não seja a nossa primeira” (CELANI, 2001, p. 28, grifo no original).

No excerto a seguir, apesar de procurar não demonstrar que reprovava a atitude de Sandy, fiquei desapontada com a implantação desse curso na universidade e, principalmente, por saber que Sandy tinha passado por um treinamento de professores, o que, em minha opinião, não condiz com o perfil do professor universitário:

[16] **Luciane:** Lá na (nome da universidade pública cenário da pesquisa) vai ter o cursinho funcionando à tarde, é como se fosse uma filial ou vai ser uma franquia?

**Sandy:** Nós estamos trabalhando como um projeto de extensão. Então...

**Luciane:** O material todinho, como assim? Como são os termos legais? É uma extensão com franquia do curso?

**Sandy:** É, nós estamos falando o curso na (nome da universidade pública cenário da pesquisa). Então vai ser com o material do curso e inclusive já fui duas vezes lá, já fiz um treinamento, porque você tem que seguir os padrões, o método do curso corretamente, que não é uma coisa fácil. Porque às vezes você própria, quando você não tem que seguir um método, faz a sua aula. Ali não, você tem que seguir o padrão do curso.

**Luciane:** E vocês vão pagar alguma taxa para o curso, o que ele leva em troca?

**Sandy:** Eles (alunos) vão pagar só o material.

**Luciane:** Só isso. Então o curso está levando só o material?

**Sandy:** É, só o material.

**Luciane:** Por que eles fizeram isso? Pela propaganda?

**Sandy:** Bem eu acho que eles (os proprietários) não estão tendo muito (aluno). Ela (a proprietária) deve ganhar também no material. Então ela ia cobrar uma taxa, mas aí, como é um projeto de extensão, não pode ser cobrado.

**Luciane:** Ahã.

**Sandy:** Então a gente só cobrou o material didático. Ela (proprietária do curso) está fazendo essa experiência, vamos ver como é que vai ser. (SRA, 02/08/2008).

Ao falar com a orientadora do programa de doutorado sobre a minha decepção em ver o curso na universidade, me surpreendi ao perceber que a reação da minha orientadora não foi exatamente o que esperava. Ao invés de compartilhar minha indignação, ela me chamou a atenção para algo que ainda não tinha observado: a minha postura diante da pesquisa e da participante. O fragmento extraído do meu diário de pesquisa ilustra esse momento de conscientização em relação ao meu fazer científico. Esse momento decisivo da pesquisa, cujo auge corresponde ao processo de autoconscientização da minha postura equivocada no que



diz respeito à minha pesquisa e principalmente em relação à participante, fica nítido neste excerto:

[17] No último encontro (08/08/2008) com minha orientadora, confessei o quanto estava chateada pelo fato da Sandy estar sendo treinada segundo a metodologia audiolingual do curso de línguas. Sandy e a coordenadora do curso de Letras fizeram uma parceria para proporcionar aulas de inglês para os alunos de todos os cursos. Fiquei chateada por nós não termos montado um curso nós mesmas, seguindo a abordagem comunicativa. Confessei para minha orientadora que achava um absurdo após todo o trabalho sobre formação de professores, depois das leituras sobre o ensino reflexivo, ver a participante ser treinada pela dona do [nome do curso de línguas]. Para minha surpresa, minha orientadora me chamou a atenção para o fato de eu ter uma postura preconceituosa em relação à metodologia daquela escola. Ela me mostrou que eu defendia, o tempo todo, a abordagem comunicativa, impondo minha opinião à participante. E esta, por sua vez, tenta corresponder às minhas expectativas como se eu estivesse sempre certa. A coleta dos dados demonstrou claramente o meu interesse em promover na prática de Sandy as mudanças que eu achava certas. (DP, 12/08/2008).

Esse momento, em que me percebo com uma agenda de mudança para Sandy, permitiu-me confrontar-me com meus princípios éticos e com as leituras sobre a importância do caráter colaborativo nas pesquisas fundamentadas no paradigma reflexivo (LIBERALI, 2003; MAGALHÃES, 2002), pautadas pela concepção da autonomia de professores (FREIRE, 1987; CELANI, 2001; LEFFA, 2001; VOLPI, 2001; CONTRERAS, 2002). Durante essa reflexão, percebi que vinha impondo minha opinião e meu conhecimento sobre o conhecimento da participante, o que resultou na minha postura dominante e acarretou a manutenção da relação hierárquica entre nós duas, impedindo a negociação e a construção conjunta do saber. A partir desse momento, a pesquisa tomou outra direção e passei a observar também a minha postura diante da participante e principalmente minha tentativa de impor as mudanças que considerava necessárias na prática de Sandy:

[18] A coleta dos dados demonstrou claramente o meu interesse em promover as mudanças que eu achava necessárias na prática de Sandy. Por vezes, a minha orientadora me alertou que as perguntas que eu fazia aos colaboradores demonstravam o que eu estava querendo ouvir como respostas. Eu, de certa forma, induzia os entrevistados a responder as questões de acordo com minhas próprias expectativas. Fiquei chocada em perceber que, de fato, eu tinha partido para a coleta dos dados com expectativas prévias, com preconceitos e com a ideia de que tinha as respostas para os problemas da aula da Sandy e que era preciso passar as soluções para ela. (DP, 12/08/2008).

Em seguida, passei a prestar atenção a outra categoria de análise nos dados: a minha relação com o saber acadêmico e com o conhecimento da própria participante. Passei a analisar as minhas interações com o olhar voltado para aspectos que pudessem apontar indícios de uma postura de detentora de um conhecimento acadêmico “mais legítimo” que o

dela, de arrogância da minha parte ou de tentativa de impor minha opinião sobre a dela. Podemos identificar a minha preocupação de manter uma postura “academicamente correta” e de demonstrar minha preocupação em ser “ética”. A tentativa de me manter coerente com o discurso acadêmico que tentei passar para a participante, durante a pesquisa, no sentido de não exercer o papel de detentora do conhecimento, é perfeitamente ilustrada no último excerto:

[19] Ao ser alertada sobre isso tudo, principalmente para minha atitude preconceituosa, me senti péssima, principalmente por ter faltado com a postura ética, imparcial, neutra, que eu idealizava no pesquisador. Entrei em conflito com minha própria pesquisa. E resolvi dar um novo rumo à investigação e não me preocupar mais em fazer com que a participante transformasse sua prática a meu modo. Decidi, juntamente com a minha orientadora, confrontar as minhas expectativas de pesquisadora com os resultados obtidos durante a investigação. (DP, 12/08/2008).

Percebe-se, nos dados acima ilustrados, como a intervenção e questionamento da minha orientadora foram fundamentais para despertar em mim esse processo de questionamento em relação à ética na pesquisa, em relação aos meus preconceitos e intransigências e principalmente em relação à minha postura em relação à participante. Essa intervenção representou para mim um confronto inevitável a partir do momento em que passei a analisar minha postura como investigadora em relação a todos esses aspectos falhos durante a condução da pesquisa.

Acredito que a percepção e o reconhecimento dessa inconsistência teórico-prática implicaram um amadurecimento pessoal-profissional sobre o meu fazer pedagógico e científico. Esse processo de conscientização é um movimento para uma postura mais crítica, vislumbrando o contexto político-social que minhas decisões e atitudes têm no meio em que atuo como pesquisadora. Podemos citar como exemplo as consequências que a prática investigativa voltada para os interesses do meio científico causa em participantes de pesquisas e principalmente as consequências da imposição das interpretações da academia, em detrimento das opiniões dos professores-participantes sobre sua prática. Esse amadurecimento certamente se caracteriza como um despertar para uma postura alternativa e principalmente para práticas investigativas mais condizentes com a proposta crítica que representam.

### **Considerações finais**

Essa análise evidencia que a relação pesquisador-participante pode se constituir no maior entrave à colaboração entre docentes que se dispõem a realizar pesquisas na área de formação de professores. Para que haja uma relação mais simétrica, é preciso que os professores sejam capazes de se posicionar ativamente diante das atividades propostas, contribuindo com suas opiniões, participando das decisões, discutindo sobre os temas propostos, discordando quando necessário e principalmente reconhecendo o valor do seu próprio conhecimento, tanto teórico quanto oriundo da experiência em sala de aula. Só assim é possível o estabelecimento de uma relação de colaboração autêntica durante a instalação de uma pesquisa com tal característica. Todavia, apesar da falha no quesito colaboração entre pesquisadora e participante, observa-se, claramente, a profícua relação de colaboração entre a orientadora e sua orientanda (pesquisadora aprendiz) e como essas reflexões e negociações realizadas durante este estudo contribuíram para promover um significativo desenvolvimento acadêmico-profissional da pesquisadora.

### **Referências bibliográficas**

- BROWN, D. H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.p. 21-40.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.19-36.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. **Tesol Quaterly**, v. 23, n. 1, march, p. 27-45, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 267-302.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-354.
- LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p.109-127.
- 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.
- MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 201-232.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NASIO, J. D. **Os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- PAIVA, V. L. M. O. **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>> Acesso em: 11 ago. 2008.
- PAIVA, V. L. M.. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EdUnB, 2003. p. 53- 84.
- PAULA, L. G. **Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças**. 2010. 172fl.Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. **Reflexão crítica e colaboração na formação do professor de língua estrangeira**. Goiânia, [s.n.], 2008.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners**: challenging dominant forms of supervision. Buckingham: Open University Press, 1991.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.