

A LINGUAGEM DA COLABORAÇÃO CRÍTICA NO DESENVOLVIMENTO DA AGÊNCIA DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO EM SERVIÇO¹

Maria Otilia Guimarães NININ*
Maria Cecília Camargo MAGALHÃES**

- **RESUMO:** Objetiva-se, neste artigo, discutir a linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência (EDWARDS, 2005, 2007; YAMAZUMI, 2007; ENGESTRÖM, 2007, 2008, 2009, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2011; VIRKKUNEN, 2006a, 2006b) de professores de Ensino Médio em serviço, tomando-se como contexto de pesquisa o projeto de formação de professores, LEDA – Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas, realizado em escola pública de município da Grande São Paulo. Metodologicamente, está ancorado na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009, 2011, 2012), caracterizada como pesquisa de intervenção com foco na desencapsulação e transformação da aprendizagem escolar, e organizado em encontros quinzenais com 6 professores de diferentes áreas do conhecimento, 1 coordenadora pedagógica da área de Linguagem e 4 pesquisadores da área da Linguística Aplicada. Os encontros de formação focalizam as relações entre os participantes a partir da discussão sobre práticas didático-pedagógicas. Com base na análise dos dados coletados por meio de videogravação, resultados preliminares ressaltam mudanças na significação atribuída pelos participantes a respeito das práticas didático-pedagógicas realizadas em sala de aula e indicam posicionamentos assumidos pelos professores participantes de modo consciente e teoricamente fundamentado, caracterizando o desenvolvimento de agência relacional e transformativa, bem como a emergência de uma prática profissional responsiva.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Colaboração crítica. Pesquisa crítica de colaboração. Agência relacional. Agência transformativa.

Introdução

Muito se tem discutido atualmente sobre o papel do ser humano na compreensão e transformação do contexto social em que está inserido e no qual atua, e também

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo – SP - Brasil. Professora da Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão. otilianinin@terra.com.br.

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo – SP - Brasil. Professora titular do Departamento de Linguística e do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. cigamaga@gmail.com.

¹ Este texto é resultado de pesquisa apoiada pelo CNPq.

sobre sua própria compreensão e transformação nesse processo, influenciado por esse mesmo contexto que ajuda a transformar. Estudos nessa direção destacam a relevância do conceito de agência, tomando como base autores de diversas áreas do conhecimento, todos preocupados com as transformações provocadas no e pelo ser humano na sociedade, de formas diversas e, muitas vezes, com uma compreensão também diversa.

Em diferentes áreas, estudos têm se dedicado a compreender como o indivíduos engajam-se na sociedade e como podem desempenhar papéis de tal modo que provoquem transformações para a sustentabilidade. O foco é, na verdade, pensar em como as atividades nas quais os seres humanos estão envolvidos organizam-se para impulsioná-los a agirem visando à transformação do futuro. Nesse sentido, objetiva-se, em toda e qualquer atividade de aprendizagem, não apenas a transformação do sujeito, mas sim a da sociedade, justamente a partir dos modos criativos e críticos de agir.

A discussão de agência situada no paradigma sócio-histórico-cultural, por sua vez, ressalta os estudos de Edwards (2005, 2007), Engeström (2008, 2009), Engeström e Sannino (2011), Virkkunen (2006a), dentre outros, que, acima de tudo, enfatizam o desenvolvimento da agência individual em relações colaborativas em atividades coletivas, focalizando conflitos, buscando compreender e explicar as ações dos sujeitos voltadas à criação de possibilidades de transformação dos contextos em que atuam.

Nessa perspectiva, destacam-se a agência relacional e a agência transformativa, cujas características emergem de processos dialógicos e estão voltadas à construção das relações entre participantes envolvidos na atividade, com foco na tomada de decisões em situações complexas. A partir desses pressupostos teóricos e das discussões sobre pesquisas de intervenção que se organizam pela colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011, 2012; MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014), considerando-se a esfera educacional, objetiva-se, neste estudo, discutir a linguagem que apoia as escolhas metodológicas no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio, em serviço. Tomamos como contexto específico de pesquisa o projeto de formação de professores, LEDA – Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas, realizado em escola pública de município da Grande São Paulo. Metodologicamente ancorado na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES (2009, 2011, 2012), caracterizada como pesquisa de intervenção² com foco na desencapsulação e transformação da aprendizagem escolar, o projeto está organizado em encontros quinzenais com 6 professores de diferentes áreas do conhecimento, 1 coordenadora pedagógica da área de Linguagem e suas Tecnologias e 4 pesquisadores da área da Linguística Aplicada. Os encontros de formação focalizam as relações entre os participantes a partir da discussão sobre ensino-aprendizagem de leitura e produção textual na perspectiva dos gêneros do discurso.

² A perspectiva de intervenção com foco na desencapsulação e transformação da aprendizagem escolar será elucidada na seção teórico-metodológica.

O artigo organiza-se para revisitar o conceito de agência, apresentar um diálogo entre agência, colaboração e contradição, explicitar pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa realizada e discutir o desenvolvimento da agência de professores participantes do LEDA, um projeto de formação contínua. Finaliza o artigo uma seção de considerações a respeito do trabalho desenvolvido, das limitações encontradas e das prospecções emergentes da formação em questão.

Revisitando o conceito de agência

Agência, como já dissemos, tem sido discutida em diferentes áreas do conhecimento, tendo sua origem, como conceito, em Giddens (1979), evoluindo entre as décadas de 1980 e 1990. De lá para cá, o conceito tem sido revisitado e expandido, especialmente na última década, por pesquisadores da área educacional de base sócio-histórico-cultural. Essa perspectiva destaca o sistema de atividade como o lugar de ocorrência da agência, uma vez que é nele que as interações ocorrem, e é esse mesmo sistema que, orientado pelo contexto e por ações intencionais dos sujeitos, organiza e impulsiona a própria atividade interativa.

Nessa direção, agência não pode ser entendida como qualquer ação do sujeito, mas como uma ação que está diretamente relacionada às estruturas sociais nas quais o sistema de atividade está imerso. As ações do sujeito, intencionais e conscientes, na relação com outros participantes, repercutem nas transformações do sistema de atividade. Em outras palavras, essa agência da qual estamos tratando implica ações que, além de intencionais e conscientes, surgem imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos sujeitos da atividade. Nessa direção, Emisbayer e Mishe (1998 apud VIRKKUNEM, 2006a, p. 63, tradução nossa) definem agência como “[...] um processo de engajamento social temporariamente incorporado pelo sujeito, informado pelo passado, orientado por uma avaliação do presente em direção a possibilidades futuras”³.

O que ocorrerá no futuro – ou como essas possibilidades futuras se concretizarão – dependerá das ações a serem realizadas pelos sujeitos nas relações sociais, mas, acima de tudo, de sua capacidade para controlar o seu fazer, de modo a orientá-lo em direção às transformações do contexto. Diz Virkkunen (2006a) que exercer esse controle sobre as próprias ações implica o estabelecimento, pelo sujeito, de uma relação direta com o objeto da atividade e com o coletivo da atividade. Esse controle estaria, portanto, vinculado ao modo como o sujeito acessa e usa ferramentas práticas e conceituais em meio às regras e às relações sociais que envolvem a comunidade em que se encontra inserida a atividade.

É a partir dessa discussão que Virkkunen (2006a, p.66, tradução nossa) rediscute agência, conceituando-a como agência híbrida, “[...] baseada em uma amálgama de

³ Texto original: “*Agency is a temporally embedded process of social engagement, informed by the past, oriented through evaluation of present toward future possibilities.*” (EMISBAYER; MISHE, 1998 apud VIRKKUNEM, 2006a, p.63).

diferentes sistemas de atividades que mantêm seus objetos e lógica específicos e também suas formas específicas de reprodução, embora os objetos dessas atividades se sobreponham.”⁴ A agência tem esse caráter híbrido, quando o sujeito avalia o momento presente a partir de duas perspectivas – individual e coletiva – e orienta as ações do futuro interligando dois sistemas de atividade. A colaboração, nesse contexto de agência, é de longo prazo e ocorre entre pelo menos dois sistemas, que buscam preservar suas identidades na colaboração, mas também procuram articular as divergências e coordená-las.

Ao tratar de contextos educacionais, como é o caso da pesquisa aqui relatada, o foco recai no trabalho dos professores e, nesse sentido, Engeström (1987) já ressaltava que toda atividade de trabalho organiza-se em torno de um objeto, considerado o real motivo da atividade. Complementando essa ideia, em estudos posteriores, Engeström e Sannino (2011) destacam o fato de que o objeto e as contradições que o acompanham têm o poder de gerar agência. Nessa direção, também Hekkila e Seppanen (2014, p.7, tradução nossa) destacam:

Isso significa que, apesar de uma comunidade de trabalho ser entendida como um trabalho coletivo sobre um determinado objeto, cada funcionário tem sua própria relação com o trabalho: cada indivíduo cria seus sentimentos pessoais a respeito do objeto e do que ele significa. Assim, as mudanças no trabalho e, especialmente, o seu objeto podem ser experienciados de forma diferente por diferentes funcionários.⁵

Estudos de Engeström e Sannino, em diversas pesquisas, têm provocado o surgimento de diferentes tipos de agência. Decorrente da discussão acima, que pressupõe a agência inserida em um sistema de atividade, nos interessa discutir a agência transformativa que, segundo Engeström (2011), emerge durante processos de intervenção formativa – justamente o que ocorre no contexto de formação crítico-colaborativa considerado na pesquisa aqui apresentada.

Por agência transformativa entendemos a capacidade dos sujeitos para, conscientemente, ampliar / alterar sua atividade profissional para discutir questões complexas em comunidade (EDWARDS, 2007, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). Nessa perspectiva, a agência transformativa emerge das manifestações das contradições, ou seja, dos conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos, quando envolvidos com atividades coletivas. Engeström (2013) ressalta, ainda, ser necessário entender a agência transformativa não como uma única ação do sujeito, mas como um

⁴ Texto original: “[...] based on an amalgamation of different activity systems that retain their specific objects and logic and their specific ways of reproduction, although the objects of these activities overlap.” (VIRKKUNEN, 2006a, p.66).

⁵ Texto original: “This means that although a work community is understood as a collective working on a certain object, every individual employee has their own relationship to the work: every individual creates their personal sense of this meaning and object. Thus, the changes in work and especially its object may be experienced differently by different employees.” (HEKKILA; SEPPANEN, 2014, p.7).

conjunto muito específico de ações que, potencialmente, desencadeiam transformações no âmbito do coletivo. Aponta seis categorias de agência transformativa que emergem durante a participação dos sujeitos em um sistema de atividade, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Categorias de agência transformativa

Categoria	Exemplo (marcas linguísticas)
Resistência à mudança, às novas sugestões ou iniciativas; atitude de rejeição; dirigida à gestão, aos colegas de trabalho ou ao formador.	Não, não foi bem isso que eu disse. Isso é o que vocês dizem...
Críticas à atividade em desenvolvimento e à sua organização; têm por objetivo identificar problemas nos encaminhamentos atuais de trabalho.	Na minha opinião, isso não dará certo se fizermos dessa maneira. Eu acho que o coordenador deveria ter feito de outra forma...
Explicitação de novas possibilidades ou possibilidades potenciais na atividade, relacionando experiências positivas do passado / práticas bem sucedidas.	Isso é interessante, então nós poderíamos, talvez, fazer assim...
Previsão de novos modelos / padrões na atividade, com sugestões para o futuro da atividade.	Se isso pudesse ser feito assim, talvez os alunos se interessassem pelo trabalho.
Comprometimento com ações para torná-las concretas e alterar a atividade.	(Atos de fala voluntários e conscientes) Me interesse muito por isso... Eu poderia organizar isso...
Ação para alterar a atividade, ao longo de seu desenvolvimento.	Tem coisas que eu já mudei. Isso eu até já estou fazendo.

Fonte: Adaptado de Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014, p.5) e Engeström (2011).

Também nos interessa destacar a agência denominada relacional, como discutida por Edwards (2007), que envolve a capacidade do sujeito para oferecer e solicitar apoio a outros sujeitos, envolvendo-se com o mundo por meio de ações que levam em conta os posicionamentos dos outros participantes nas interações. Nessa direção, as ações dos sujeitos ocorrem sempre na relação com as ações de outros. Na perspectiva da pesquisadora,

[...] o conceito se destina a captar uma capacidade do sujeito para alinhar os pensamentos e ações com as dos outros para interpretar aspectos do mundo e para agir e responder a essas interpretações. Em termos da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, é a capacidade de trabalhar com os outros para expandir o objeto com o qual se está trabalhando, para aceitar a atribuição de sentido de outros e para aproveitar os recursos

que eles oferecem ao responder o que lhes faz sentido. (EDWARDS, 2007, p.4, tradução nossa)⁶.

É essa agência relacional que nos ajuda a compreender como os sujeitos adentram as tarefas que lhes são propostas em um sistema de atividade e como negociam significados de modo a reconfigurar tanto as tarefas quanto a própria atividade. Nesse sentido, a agência relacional tanto focaliza a aprendizagem como resultado das ações individuais na construção de relações sociais quanto a transformação que a aprendizagem resultante dessas relações pode causar no contexto coletivo. De modo mais efetivo, a agência relacional “[...] envolve uma capacidade de trabalhar com outros para fortalecer respostas propositais a problemas complexos.” (EDWARDS, 2011, p.34).

Ampliando essa discussão, recorremos a Edwards (2007, p.13, tradução nossa), que, ao descrever a agência relacional como uma ação conjunta sobre um objeto de atividade, enfatiza os seguintes aspectos:

- Possibilidade de contestar interpretações do objeto, enquanto se trabalha a partir de um conjunto de valores profissionais;
- Mobilidade ou natureza da mudança do objeto;
- Fluidez das relações: colaborações podem ocorrer com diferentes pessoas e relacionamentos diferentes podem se deslocar na ação;
- Localização de uma ação conjunta no âmbito dos sistemas capazes de expandir a compreensão do objeto;
- Objetos expandidos ocorrem em sistemas em evolução (em desenvolvimento colaborativo).⁷

O desenvolvimento da agência relacional passa pelo modo como os sujeitos mobilizam seus conhecimentos e depende da capacidade que têm de trabalhar colaborativamente com os conhecimentos comuns aos sujeitos da atividade e com as divergências. Assim, quanto maior a diferença entre o que os sujeitos conhecem, maiores as exigências em termos de ações conscientes dos sujeitos e, também, mais significativo o movimento de lidar com contradições no sistema de atividades.

Edwards (2011, p.34) destaca o fato de que, quando ideias novas não estão muito distantes do conhecimento especializado necessário para uma determinada prática, mais

⁶ Texto original: “[...] *the concept is intended to capture a capacity to align one’s thoughts and actions with those of others to interpret aspects of one’s world and to act on and respond to those interpretations. In CHAT terms [Cultural Historical Activity Theory] it is a capacity to work with others to expand the object that one is working on by bringing to bear the sense-making of others and to draw on the resources they offer when responding to that sense-making.*” (EDWARDS, 2007, p. 4).

⁷ Texto original: • *The possibility of contesting interpretations of the object, while working within sets of professional values* / • *The mobility, or changing nature, of the object* / • *The fluidity of relationships: collaborations may be with different people and relationships may shift within the action* / • *The location of joint action within systems that are able to deal with expanding understandings of the object* / • *That expanding objects occur within coevolving systems.* (EDWARDS, 2007, p.13).

facilmente os sujeitos colocam em prática sua “*agência relacional*”; no entanto, nas situações em que o conhecimento específico é mais elaborado, mais complexo, pode ser necessário “*transformá-lo*”, de modo a torná-lo mais acessível aos sujeitos. Em outras palavras, e relacionando ao foco da pesquisa aqui relatada, o argumento de Edwards sugere que “[...] a construção do conhecimento comum que permite a transferência rápida ou favorece a compreensão é um pré-requisito importante para um trabalho relacional rápido e responsivo.” (EDWARDS, 2011, p. 34).

Assim, considerando-se a importância de se trabalhar, em sessões de formação contínua, com conhecimentos legitimados por todos os participantes, os esforços dos participantes-formadores para criar espaços de discussão a partir de conhecimentos comuns são importantes, porque favorecem o desenvolvimento dos sujeitos e criam oportunidades para desenvolverem agência relacional no tratamento de situações mais complexas, como já dito anteriormente.

A agência relacional, como destaca Edwards (2007), pode servir a finalidades diferentes em diferentes momentos do desenvolvimento profissional. Na formação inicial, por exemplo, ela pode significar um compartilhar de interpretações a respeito de problemas existentes no contexto profissional. Isso confirma a existência – que não pode ser vista como negativa – de ações de resistência, de críticas, pois é por meio de discussões envolvendo problemas que as negociações de sentido têm lugar. É justamente nesses contextos de discussão que a capacidade dos sujeitos de trabalhar com os outros, ainda que em situações controversas, de explicitação de resistências e divergências, deixa de ser considerada uma fraqueza e passa a ser vista como um instrumento propulsor de negociação e de busca de compartilhamentos consensuais para o desenvolvimento da atividade profissional. Ainda, a partir das conclusões de Edwards (2007) a esse respeito, enfatizamos: essas situações colaboram para a redução de ações que indicam apenas o “cumprimento” de ordens ou de prescrições por parte dos sujeitos.

Em diálogo: agência, colaboração e contradição

Como discutido por Virkkunen (2006a) e por Edwards (2007), o questionamento e a transformação de padrões de ação, valorizados historicamente em um contexto, envolvem uma participação colaborativa, mas também crítica entre participantes, para a produção de um novo quadro de ação. Virkkunen (2006b, p.43), apoiado em Kotter (1996), salienta que o conceito de agência, nesse quadro, pressupõe uma forma de colaboração que “*cruza fronteiras organizacionais já estabelecidas*”. Em outras palavras, é necessário que a participação colaborativa envolva organizações que questionem os sentidos e significados rotineiros e as relações sócio-historicamente estabelecidas que os embasam.

A discussão de agência em atividades de formação profissional no contexto escolar, em um quadro de pesquisa educacional crítica, como a que desenvolvemos

(MAGALHÃES, 2011, 2012; MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014), envolve, centralmente, a discussão dos conceitos de colaboração e de contradição na organização dialética da linguagem, o que possibilita o entrelaçamento das vozes dos participantes na produção de novos modos de pensar e agir. O foco está no envolvimento dos participantes em, realmente, ouvirem e agirem com o outro, não como observadores neutros, mas como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo. Como aponta Freire (1978), trata-se de uma pedagogia do diálogo que se constrói por meio de perguntas e respostas organizadas pela linguagem da argumentação. Tal organização discursiva pode possibilitar a construção de zonas de colaboração crítica para a compreensão de necessidades, de falhas em ensinar e aprender e de sentidos e significados sócio-historicamente produzidos, voltados ao envolvimento da escola como um todo em sua reorganização (NININ, 2011).

Como já discutimos em outros textos (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016), Colaboração, assim como Contradição, são, primeiramente, construtos filosóficos, que organizam experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação. Colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo. Como apontam Ninin (2013) e Magalhães (2014, p.25-26), colaborar envolve:

- criar um contexto de confiança e respeito entre os participantes, em que, intencionalmente, escutem uns aos outros e – com base em valores e necessidades, medos, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias – discordem do outro e repensem a si mesmos;
- desenvolver compromisso e responsabilidade na condução do projeto;
- construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora, que coloque em discussão diferenças, concordâncias e discordâncias, para atingir conjuntamente resultados negociados;
- compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos;
- criar contextos em que a linguagem seja organizada dialógica e dialeticamente, isto é, por uma organização estruturada pela argumentação;
- compartilhar teorias e propostas sobre a reorganização de práticas como atividades sociais;
- possibilitar a todos a possibilidade de falar, aprofundar, questionar os sentidos atribuídos aos conceitos em foco, pedir esclarecimentos, explicitar ideias e

compreensões sobre o objeto em discussão, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados, o que não conseguiriam sem o apoio dos colegas;

- criar contextos em que os conflitos cognitivos e afetivos não sejam separados e levem à mútua internalização (JOHN STEINER, 2000), em que:
 - participantes sejam responsivos às ações de outros e responsáveis pelas próprias escolhas;
 - expansão da agência seja resultante do processo dialético de internalização e externalização na discussão conjunta de sentidos e compartilhamento de significados tenha lugar;
 - relações dialéticas entre processos individuais e sociais, na construção de conhecimento, sejam criadas, para a compreensão das contradições entre sentidos sócio-histórico-culturalmente produzidos (VYGOTSKY - base em Marx e Engels) que criam conflitos e tensões.

É importante salientar que a compreensão da relação colaborativa, como a definimos neste artigo, difere daquela envolvida no conceito de cooperação que, a nosso ver, não envolve relações de compartilhamento, de negociação de sentidos e significados na produção e expansão do objeto da atividade em discussão, embora, para muitos pesquisadores (FULLAN; HARGREAVES, 2000), colaboração e cooperação sejam sinônimos.

A discussão de contradição é retomada por Engeström e Sannino (2011), como um construto filosófico central nas discussões de Marx sobre o método dialético, quanto à existência de tendências opostas no desenvolvimento de um fenômeno. Contradição é, de fato, a base da dialética marxista. Considerando os apontamentos de Engeström e Sannino (2011, p.370), contradição não pode ser compreendida como sinônimo dos termos “[...] paradoxo, tensão, inconsistência, conflito, discordância, dilema, que, por sua vez, podem ser entendidos como manifestações de contradições [...]”, porque a relação de contradição está inserida no contexto de “seu desenvolvimento histórico real”.

Nesse quadro, as contradições entre / nas ações humanas não podem ser resolvidas por meio de combinações e equilíbrio de prioridades concorrentes. Neste artigo, as diversas manifestações discursivas de contradições sistêmicas são analisadas por meio de pistas linguístico-discursivas, pela análise da situação enunciativa que situa os participantes como sujeitos historicamente constituídos para a compreensão da dinâmica das transformações organizacionais e do desenvolvimento de agência nas relações. Assim, tomamos como orientadoras as discussões propostas por Bronckart (1999) – cujos estudos estão sedimentados na perspectiva de Adam (elementos de linguística textual) e nos estudos bakhtinianos dos gêneros discursivos –, ao destacar os mecanismos

enunciativos como aqueles que, além de contribuírem para o estabelecimento da coerência pragmática no texto, nos permitem compreender julgamentos, opiniões e sentimentos dos interlocutores por meio do gerenciamento das vozes nas situações de interação, das expressões e do significado das modalizações.

Com base nos escritos de Vygotsky (1987), entendemos colaboração e contradição como relações sócio-histórico-culturalmente situadas, com outros, fundamentais no processo pelo qual nos tornamos quem somos. Trata-se de uma relação complexa entre o individual e o coletivo, que envolve a participação ativa na transformação de si, do outro e do mundo. Como já apontamos, é central neste artigo a compreensão dos modos como todos os participantes agem para construir relações colaborativo-críticas com o outro, para possibilitar que todos ajam para / na produção conjunta do objeto em construção da Atividade em foco, do conceito em foco e das ações que apoiaram o que foi feito.

Envolve, assim, o reconhecimento de que uma pessoa possa ser recurso para outra, como aponta Edwards (2007, 2011), ao discutir a agência relacional, no processo de negociação, em que cada participante age como apoio para os outros, na compreensão e produção conjunta de novos modos de pensar e agir, em relação às questões colocadas, às escolhas metodológicas e à teoria que as apoia. Isso inclui: sentidos de ser educador com base nas discussões teórico-metodológicas, na sociedade atual, em relação aos contextos sócio-histórico-culturais em foco; expectativas sobre quem são os alunos e sua possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento; e interpretação de necessidades e questões problemáticas evidenciadas pelos participantes nas relações. Nesse quadro, o conceito de agência relacional tem grande relevância para a compreensão do desenvolvimento das negociações e do desenvolvimento de agência transformativa nas ações dos participantes ao produzirem conhecimento novo.

Em Engeström e Sannino (2011), encontramos as manifestações das contradições:

Quadro 2 – Categorias de manifestação da contradição

Categorias de manifestação da contradição	Exemplos (marcas linguísticas)
<p>Dilema: caracteriza-se pelo pensamento cotidiano, relacionado às crenças compartilhadas socialmente, que fazem emergir o dilema do indivíduo. As questões são, nessa perspectiva, reproduzidas / reformuladas e não resolvidas.</p>	<p>(marcado por hesitações, pausas; por um lado... por outro lado...; sim, mas...) Ex.: É / é / sim / a gente já viu que isso está acontecendo na aula, mas não dá pra mudar agora. A gente precisa indicar aqui / é / aqui / na sequência didática / é / essas habilidades, porque isso PRECISA ficar registrado aqui, entende?</p>
<p>Conflito: assume forma de resistência, desacordo, argumento e crítica; ocorre quando um sujeito sente-se afetado negativamente pelo julgamento do outro ou de um grupo, por causa de alguma divergência de interesses; a resolução ocorre quando o sujeito age em termos de submissão, de intervenção dominante de terceiros, compromisso, impasse, retirada.</p>	<p>(expressão mais marcada é a negação; não, não concordo com...; isso não é verdade; sim, não é bem isso...) Ex.: Formadora: Mas não parece, pra gente, que os professores estejam assim tão confortáveis com isso / com essa tarefa / como você diz... Coordenador: Sim / não / não foi bem assim que eu coloquei pra eles. Mas vejam / eu / eu só pedi que fizessem as sequências didáticas porque / é / porque se a gente deixar, eles não estariam fazendo nada disso. Eu até imponho sim, porque eles precisam fazer, mas não é assim / de obrigar.</p>
<p>Conflito crítico: situações em que o sujeito enfrenta dúvidas internas que o paralisam frente às questões contraditórias insolúveis por ele próprio; há um silenciamento do sujeito, por sentir-se culpado; a situação é considerada impossível ou ininteligível.</p>	<p>(marcas linguísticas que caracterizam emoção, questões pessoais, morais; são apresentados por meio de estrutura narrativa e com o uso de metáforas fortes; busca-se encontrar um sentido pessoal novo para a situação; toma a forma de libertação pessoal ou emancipação) Ex.: Professora participante: Olha / não desistam de trabalhar com a gente, tá? A gente tá na pré-escola ainda (rs)</p>
<p>Duplo vínculo: processos em que os sujeitos enfrentam, repetidamente, situações aparentemente sem saída, que tendem ao agravamento, gerando crises explosivas para o sujeito.</p>	<p>(perguntas retóricas que indicam necessidade premente de fazer algo, mas, ao mesmo tempo, há uma impossibilidade de fazer; aparecem perguntas desesperadas do tipo “o que podemos fazer?”, carregadas do sentido de urgência; transição do eu individual para o nós coletivo; expressões de desamparo) Ex.: Professora participante: Vocês até já me explicaram como fazer isso na aula, né / já falaram bastante isso, mas acho que ainda a gente não tá sabendo como fazer. Eu fico pensando assim: “como é que a gente pode fazer isso / provocar essa discussão lá durante a aula?”...</p>

Fonte: Adaptado de Engeström e Sannino (2011, p.373-374).

Os autores explicam essas manifestações, ressaltando sua importância para a análise de dados em uma pesquisa. Propõem uma analogia:

Podemos pensar na análise das contradições nos dados discursivos como semelhante à casca de uma cebola. A camada externa da cebola consiste de pistas linguísticas rudimentares, isto é, expressões simples como ‘mas’ e ‘não’, ou formas um pouco mais vagas, mas ainda relativamente simples, como narrativas temporais contendo metáforas e perguntas retóricas. Identificá-las pode nos ajudar a localizar manifestações discursivas potenciais. Por exemplo, grupos de ‘mas’ pode nos levar a dilemas; aglomerados de ‘não’ pode nos levar a conflitos. (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011, p.374, tradução nossa)⁸.

Engeström e Sannino (2011) advertem ainda para o fato de que não se pode fazer uma análise linguística fechada em si mesma; haverá situações em que pistas mais rudimentares revelarão muito mais do que um dilema – uma contradição, talvez –, assim como uma pergunta retórica nem sempre indicará um duplo vínculo. Nessa direção, vale ressaltar que a análise não pode estar desvinculada do contexto sócio-histórico em que a atividade encontra-se inserida, bem como não pode ignorar a historicidade de cada sujeito envolvido.

Destacamos, a seguir, categorias de colaboração, como a definimos neste artigo, o que a difere do conceito de cooperação, e suas marcas linguísticas, como discutido por Ninin (2016, p.186-188).

⁸ Texto original: “*We may think of the analysis of contradictions in discourse data as similar to the peeling of an onion. The outer layer of the onion consists of rudimentary linguistic cues, that is, simple expressions such as ‘but’ and ‘no’, or somewhat more vague but still relatively straightforward forms like narratives seasoned with metaphors and rhetorical questions. Going through and identifying them may help us to locate potential discursive manifestations. For example, clusters of ‘buts’ may lead us to dilemmas, and clusters of ‘we’ may lead us to conflicts. This does not mean that rudimentary linguistic cues correspond mechanically to specific manifestations. Clearly a ‘but’ can express many other things besides a dilemma, and a rhetorical question is certainly not always a sign of a double bind.*” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011, p.374).

Quadro 3 – Padrões de colaboração e sua realização na perspectiva argumentativa

Padrão	Ação do Sujeito	Caraterística da Participação	Marcas linguístico-discursivas que expandem ou contraem a colaboração e a argumentação ⁹
Responsividade	Comprometer-se com a própria participação e com a participação do outro, em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou de reflexão. Perguntar ou responder implicam considerar a resposta ou a pergunta do outro como artefato mediacional para seu próprio desenvolvimento; implica envolver-se com a resposta do outro.	Explicitar pontos de vista em busca de articulação com os demais.	<ul style="list-style-type: none"> – orações declarativas, que marcam não somente a apresentação de pontos de vista, mas a retomada da voz de outros participantes <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: Relacionado a <i>isso que você disse...</i> / Considerando <i>o que vocês disseram</i>, o que eu penso é... – mecanismos de pressuposição e subentendidos, que podem funcionar como modificadores do movimento argumentativo; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: Os professores que leem as SA antes da nossa discussão se organizam melhor para discuti-las (é pressuposto que há professores que <i>não leem as SA antes da discussão</i>). – mecanismos de interrogação, apresentando perguntas nas dimensões pragmática, epistêmica e argumentativa; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: Isso que você disse <i>tem alguma relação com</i> o que diz Vygotsky quando discute...? (perspectiva epistêmica) ○ Ex.: <i>Será que podemos relacionar</i> o que você disse com o que disse Fulana? Como? (perspectiva argumentativa, de natureza pragmática ou epistêmica) – mecanismos conversacionais, que marcam a participação dos sujeitos; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: <i>A gente</i> costuma fazer assim... (opção do participante por uma voz coletiva, que respalda sua ação) – mecanismos de distribuição de vozes, que marcam a implicação do sujeito no discurso (pessoa do discurso, discurso direto, indireto ou indireto livre) e indicam a responsabilidade do enunciador em relação ao que diz; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: <i>Eu acho</i> que... / <i>Nós</i> consideramos que... / <i>A gente</i> costuma fazer... / <i>Eles</i> fazem assim... / aqui <i>ele</i> diz assim: “tal e tal...” – mecanismos de distribuição de vozes, marcando a iniciativa do sujeito de apresentar pontos de vista; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: <i>Eu considero</i> que... / Na atividade que [<i>eu</i>] <i>desenvolvi</i>, isso aconteceu assim... / Sobre isso que você disse, <i>eu acho</i> que... – mecanismos de valoração, que marcam a avaliação do sujeito frente ao assunto; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: Foi uma <i>boa</i> atividade essa (adjetivação com valor apreciativo) / <i>Não gostei</i> disso (expressão com valor depreciativo) / perguntas que desprestigiam o ponto de vista do participante. – mecanismos de coesão verbal, que permitem conhecer a natureza das posições apresentadas quanto à temporalidade (ora referente ao momento da exposição ora referente ao ato de produção do discurso), à aspectualidade (referente ao tempo interno de realização da situação) e aos tipos de processos (verbais, materiais, mentais, relacionais, existenciais, comportamentais);
Deliberação	Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos. Perguntar implica saber o porquê de uma dada pergunta feita ao outro (ato consciente), implica na intenção de envolver-se na interação, no jogo pergunta-resposta.	Explicitar argumentos com clareza; fundamentar pontos de vista.	
Alteridade	Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro. Perguntar implica conhecer o outro e nessa perspectiva, o que se pergunta nunca é algo que o outro não tem como responder. A resposta esperada/solicitada não pode ser pré-estabelecida por quem pergunta.	Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os dos outros.	

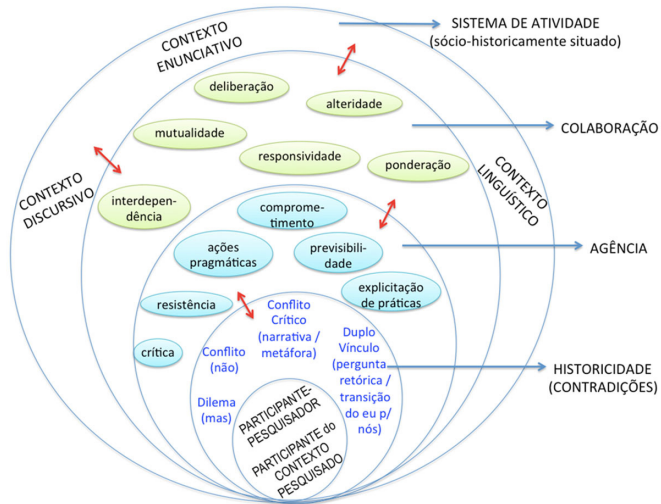
⁹ Aspectos linguísticos adaptados de Liberali (2013, p.74).

Padrão	Ação do Sujeito	Característica da Participação	Marcas linguístico-discursivas que expandem ou contraem a colaboração e a argumentação ¹
Ponderação	<p>Abandonar posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos; participação equilibrada.</p> <p>Perguntar implica considerar-se parte de um grupo e, portanto, ponderar a respeito dos conhecimentos e das necessidades do grupo.</p>	<p>Acolher e colocar em discussão tanto posicionamentos divergentes quanto convergentes, visando à expansão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: Nós <i>fazemos</i> esse tipo de atividade (tempo verbal presente com caráter generalizante; pode referir-se ao ato de produção do discurso ou a um eixo de referência – ações dos professores) / Nós <i>fizemos</i> essa atividade (tempo verbal passado referindo-se ao eixo de referência – a ação efetiva dos professores) / Quando <i>fiz</i> essa atividade já em minhas aulas, <i>usei</i> cinco aulas para discutir esse tema com os alunos. / Eu <i>pensaria</i> em realizar uma atividade com imagens (processo mental, que expressa uma ação apenas no âmbito da realização mental) / Eu <i>escrevo</i> comentários na atividade dos alunos (processo material, indicativo de uma prática concreta e que pode ser efetiva do participante ou pode indicar uma generalização de suas ações).
Mutualidade	<p>Garantir espaços de pronunciamento e participação.</p> <p>Perguntar implica considerar toda e qualquer resposta como meio para impulsionar o pensar. Nessa perspectiva, não há “<i>resposta errada</i>”.</p>	<p>Considerar toda e qualquer participação como legítima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – mecanismos lexicais, relacionados às escolhas lexicais e o modo como se articulam discursivamente; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: Esse exercício de <i>analisar as imagens</i> eu acho interessante e já fiz várias vezes porque os alunos gostam (escolha lexical que remete ao conhecimento cotidiano ou ao conhecimento científico)
Interdependência	<p>Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais.</p> <p>Perguntar implica considerar seu próprio conhecimento inacabado ou suscetível a mudanças em decorrência das diversas vozes que entrecruzam o discurso dos interlocutores respondentes.</p>	<p>Garantir a presença e o entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – mecanismos de coesão nominal, que permitem identificar os modos de conexão entre os argumentos; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: A respeito <i>disso</i> que você falou, penso que... (construções anafóricas para recuperar dizeres anteriores) / Vamos discutir <i>o que Fulano disse</i>. O que acham de... – mecanismos de distribuição de vozes, marcando a implicação do sujeito no discurso; – mecanismos de modalização, que marcam as condições de verdade, de probabilidade e de obrigatoriedade (modalização lógica); de direito (modalização deontica); de resultados de julgamento (modalização apreciativa) e de capacidade (modalização pragmática); que visam à atenuação das relações de assimetria e de resistência; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: Você <i>pode fazer</i> essa atividade, mas nem assim... (sentido de ter permissão para) / <i>Simpático</i> isso que você fez (indicador de julgamento de ação) – mecanismos de coerência, marcando o encadramento das ideias (por meio de conectivos que indicam causa/consequência, restrição/concessão, oposição/contraposição, explicação, justificação, exemplificação, conclusão); visando à articulação de pontos de vista; <ul style="list-style-type: none"> ○ Ex.: <i>Nesse sentido</i>, isso significa então... / <i>Entretanto</i>, essa tarefa não representa...

Fonte: Ninin (2016, p.186-188).

A figura a seguir sumariza o que ocorre com os sujeitos quando inseridos em um sistema de atividade e destaca a inter-relação historicidade (contradições), agência, colaboração.

Figura 1 – Constituição dos Sujeitos no Sistema de Atividade: contradições, agência e colaboração



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Engeström e Sannino (2011), Ninin (2013, 2016).

Participante pesquisador e participante do contexto pesquisado, quando em situação de interação ao longo da pesquisa, impactam um ao outro. Por terem se constituído historicamente diferentes, a interlocução entre ambos se dá a partir do confronto de pontos de vista, de conhecimentos, trazendo à tona contradições sócio-historicamente situadas que se manifestam discursivamente por conflitos e dilemas em diferentes níveis, provocando os sujeitos e impulsionando-os à agência. Esta, por sua vez, manifesta-se pela crítica e pela resistência, em seu estágio inicial, progredindo até o comprometimento do sujeito não somente com o outro com quem interage, mas consigo mesmo e com o contexto, em uma perspectiva coletiva, de modo a transformá-lo. Esse agir do sujeito, de caráter crítico-colaborativo, é pautado em atitudes de responsividade, alteridade, deliberação, mutualidade, ponderação e interdependência, que se realizam pelo discurso, consideradas as instâncias enunciativa, linguística e discursiva.

Pressupostos teórico-metodológicos

O conceito de agência, como o discutimos, envolve um quadro teórico-metodológico em que aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo estão inseridos em um contexto social e histórico permeado por tensões e conflitos originados, principalmente, por contradições entre teorias e práticas tradicionais e a inserção do novo. Assim, os movimentos de colaboração e contradição na organização das relações no contexto de formação são centrais para a compreensão do desenvolvimento de agência dos professores participantes na produção mútua e intencional do objeto da atividade em foco.

Dessa forma, metodologicamente, este artigo está organizado com base na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES (2009, 2011, 2012), caracterizada como pesquisa de intervenção formativa (ENGESTRÖM, 2011), com foco na desencapsulação e transformação da aprendizagem escolar, pautada pela crise, invisibilidade, humildade, vulnerabilidade, deliberação e criatividade.

Por que dizemos que a PCCol caracteriza-se como pesquisa de intervenção formativa com foco na desencapsulação e transformação da aprendizagem escolar? Ao considerarmos essa metodologia como intervencionista, enfatizamos a ideia de que essa intervenção formativa – de caráter colaborativo – “[...] busca evidências das funções psicológicas em maturação e considera que um indivíduo só poderá tirar proveito dessas intervenções porque suas funções em desenvolvimento reconhecem o auxílio que está recebendo via intervenção.” (NININ, 2017). Como ressaltam Virkkunen e Schaupp (2011, p.634), intervenção que se pretende formativa “é um modo específico de colaboração social projetada para impulsionar ainda mais o desenvolvimento”. Esse movimento formativo se dá em situações em que os participantes são provocados a olharem criticamente para suas próprias ações, o que causa uma ruptura em seu modo de aprender, motivada pela organização crítico-colaborativa da linguagem nas relações. Como diz Engeström (2002, p.191), essa perspectiva expansiva rompe a encapsulação da aprendizagem – o que temos chamado desencapsulação da aprendizagem –, favorecendo a expansão do objeto da atividade e sua transformação para além do contexto escolarizado.

As escolhas teórico-metodológicas estão voltadas à organização de um processo de envolvimento e transformação coletivo na busca por soluções crítico-colaborativas compartilhadas, que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes.

Como já apontamos, a análise e discussão das relações interacionais criadas e o desenvolvimento de agência dos participantes da comunidade escolar estão inseridos no Projeto LEDA, cujo objetivo é criar espaços de formação no contexto escolar para que a escola, entendida como uma comunidade de aprendizagem, compreenda e transforme suas ações. O projeto está organizado em encontros quinzenais com 6 professores de diferentes áreas do conhecimento, 1 coordenadora pedagógica da área de Linguagem e suas Tecnologias e 4 pesquisadores da área da Linguística Aplicada. Os encontros de formação têm a duração de uma hora e trinta minutos, um horário pensado pela escola

para formação coletiva - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹⁰ e focalizam as relações entre os participantes a partir da discussão sobre ensino-aprendizagem de leitura e produção textual na perspectiva dos gêneros do discurso. Todos os encontros são vídeo e/ou audiogravados e transcritos (seguindo as coordenadas do Comitê de Ética da PUC-SP), para análise e discussão. Antes da elaboração formal da análise, os dados de cada encontro de formação são apresentados aos participantes, em sessão de discussão e estudo, para explicitação das ações e suas bases teóricas. Em seguida, são analisados formalmente pelos pesquisadores – autores deste artigo – com base em categorias linguísticas que, estreitamente relacionadas ao contexto sócio-histórico em que a atividade se encontra inserida, bem como à historicidade de cada sujeito envolvido, colaboram para a compreensão de como relações colaborativas podem criar contextos de agência relacional para que conflitos, tensões, dilemas sejam focalizados, refletidos e possibilitem aprendizagem e desenvolvimento de agência transformativa a todos os envolvidos (participantes da escola e da universidade).

Todos os excertos pertencem ao mesmo encontro (04 de abril de 2016), que teve como foco o retorno dos pesquisadores à escola para discutir a continuidade do projeto e sua reorganização. As discussões do encontro de 04 de abril enfocam decisões para o desenvolvimento do trabalho de formação com base nas compreensões dos dois grupos participantes – o da escola e os formadores. Principalmente, abordam as questões consideradas pelos professores e pela coordenadora como importantes para a continuidade da formação.

Desenvolvimento da agência

Do encontro selecionado, participaram quatro formadores (F1, F2, F3 e F4), cinco professores (Artes – A; Português – P1 e P2; Educação Física – EF; Professora da Sala de Leitura – S) e uma coordenadora pedagógica (C). O encontro organizou-se em torno de uma proposta da coordenação geral da escola, com foco na elaboração de um documento orientador das aulas dos professores, denominado sequência didática, que tem como encaminhamento metodológico a teoria discutida por João Luiz Gasparin, apresentada no livro “*Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*” (GASPARIN, 2013).

De acordo com Gasparin, que toma Vygotsky como base para as discussões sobre construção de conhecimento, as ações didáticas organizam-se a partir de: Prática Social Inicial do Conteúdo (PSI); momentos de Problematização, Instrumentalização e Catarse; e Prática Social Final do Conteúdo (PSF). A formação contínua tem priorizado discussões

¹⁰ A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi uma conquista dos professores e refere-se ao tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para discussão, análise e proposição de soluções voltadas às necessidades educacionais coletivas da escola. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais e tem como objetivo principal promover a troca de experiência profissional, para reflexão sobre a prática docente e aperfeiçoamento individual e coletivos dos educadores. Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos devem ser desenvolvidos na escola pelos professores, com orientação do coordenador pedagógico.

que articulam essa metodologia ao material didático utilizado na escola (Cadernos do Aluno e Cadernos do Professor / Proposta Curricular do Estado de São Paulo¹¹). A seção de formação escolhida para ser discutida neste artigo focalizou, especificamente, uma conversa com os participantes da escola sobre como têm trabalhado com essa proposta metodológica.

Inicialmente, optamos por trechos em que participantes professores explicitam críticas à atividade em desenvolvimento, marcando uma das categorias da agência transformativa. No entanto, como destacamos na figura 1, críticas, atitudes de resistência, dentre outros fatores, marcam uma posição do sujeito que reflete, de algum modo, uma contradição – manifestada por conflitos, dilemas, conflitos críticos ou atitudes indicativas de um duplo vínculo – latente no âmago do sujeito. Observemos:

Excerto 1

A₃: Assim, porque eu já cheguei num momento de chegar na sala da C e falar assim ‘Eu estou descobrindo que **eu não sei dar aula**’ // porque tudo que eu fiz na minha pós-graduação, tudo que eu estudei // Ah como eu sou burra / então, porque / aí ela [coord] falou “calma, calma (rs) eu vou te ajudar (rs) calma” entendeu? Porque, assim, o que os outros falam, falam também, porque tudo que eu vou fazer como uma releitura de Arte fica complicado, fica amarrado, pela sequência, então, **eu nunca sei até aonde eu posso ir**. ‘O aluno está me perguntando, **eu não posso responder agora**, ele está ocupado, não posso [...]’.

P₁: O que o Gasparin propõe dá um norte também // Mas, sinceramente, **eu me sinto assim meio presa em relação a isso**. A C assistiu a uma aula minha, ela viu que estava na sequência e pulei já para outra parte, depois eu voltei, [...] A C viu que ‘**eu errei e agora?**’ (rs) eu fiquei assim ‘então, o que eu vou fazer?’

As professoras de Arte e Língua Portuguesa criticam a organização da atividade, identificando nela um problema, que se manifesta por meio de conflitos, marcados linguisticamente pelas negações (*não sei dar aula / nunca sei até onde posso ir / não posso responder agora / eu errei, e agora?*). Ao discutirem questões complexas durante a formação, questões que deixam vulneráveis os sujeitos participantes, e, mesmo assim, ao optarem por revelar suas inseguranças, esses participantes deixam transparecer

¹¹ O Currículo do Estado de São Paulo constitui orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula. Para apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. [...] O Currículo do Estado de São Paulo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acesso em: 12 abr. 2016.

indícios de agência transformativa, pois cada discussão potencializa coletivamente as mudanças na prática profissional ou, se ainda não isso, a importância de se discutir a prática profissional de maneira orientada e fundamentada.

Em P1₁, vemos uma manifestação discursiva que destaca um dilema vivido pela participante (marcado pelo conectivo adversativo *mas*), no entanto modalizada (*eu me sinto assim meio presa*). Essa manifestação pode indicar colaboração, no sentido de ponderação, uma vez que ao modalizar, a participante parece acolher um posicionamento que é comum aos demais participantes e, principalmente, à coordenadora pedagógica, de que é necessário documentar / planejar / registrar o fazer pedagógico na escola, ainda que isso interfira na prática, “engessando-a”, muitas vezes.

Excerto 2

P2₂: A questão da sequência didática é muito boa, ajuda bastante. A **gente** pesquisa bastante. A zona de conforto não existe de jeito nenhum aqui // muda tudo, toda reunião alguma coisa nova acontece. Então / eu acho que muitas vezes **essa parte burocrática tira muito o pedagógico. A gente perde muito tempo** preenchendo uma papelada, enquanto podia estar preparando uma outra aula, fazendo de uma outra forma. Às vezes, eu faço sequência e mando para C com muita antecedência **com esse medo mesmo de errar**. Porque, às vezes, o PSI não se enquadra no que você vai trabalhar no conteúdo. Difícil você achar alguma coisa. Você estuda e volta e lê o Gasparin de novo e modifica. Eu tenho aula que eu já cheguei a modificar 8 ou 9 vezes, porque não dá: **‘como é que eu vou fazer o primeiro momento com o aluno, como é que eu vou fazer?’** Então, é nessa parte, sabe? A gente acaba perdendo muito tempo no preenchimento burocrático / [...]

[...]

P2₄: É, acontecer alguma coisa assim, porque, às vezes, dá vontade de chorar assim, sabe? Dá um desespero. Você pensa que tudo está dando certo e não está e você acha que **‘Nossa, meu Deus, e agora? Tudo tem que ter uma comanda, tem que ser assim, por que eu estou avaliando assim? Por que eu estou fazendo assim?’** tem hora que nem eu sei. Eu dei a resenha para eles, pedi para refazer. O que era para eles fazerem, eu sei que eles conseguiram, alguns. [...] Na hora de fazer a correção, eu elaborei uma comanda com 10 itens, **aí eu percebi que eu falhei nessa comanda**. Aí eu fiz a comanda para apresentar metodologia, **também percebi essa falha**. Falei ‘Nossa, olha o que eu estou avaliando’.

F1₁: Mas o que é isso ‘falhei’? O que significa ‘falhei’?

P2₅: Por exemplo, eles apresentaram. Então tinha // eles falaram sobre biografia do autor; **eu não coloquei** o item biografia. Apresentação do poema; **eu não coloquei** // a intervenção. Eu anotei algumas coisas, outras **eu não consegui**. Então. **Eu falhei** nessa parte. Eu fiz um trabalho muito bom com eles, só que **eu falhei** na hora / **como é que eu vou avaliar isso?** Entendeu? Porque eu comecei a ficar crítica nessa parte também. ‘será que estou fazendo certo? E agora, meu Deus?’ Eu vou prejudicar ele, porque eu acho que ele não fez uma coisa legal?

Nesse excerto, as manifestações de contradição ocorrem por meio do conflito e do duplo vínculo: a participante explícita repetidas situações que aparentemente são, para ela, sem saída. Parecem tender ao agravamento e vemos P2 iniciar com uma crítica ao trabalho que vem sendo desenvolvido (*essa parte burocrática tira muito o pedagógico / a gente perde muito tempo*), identificando problemas no encaminhamento da atividade, mas prosseguir apresentando uma narrativa de seu fazer, permeada de perguntas retóricas (*como é que eu vou fazer o primeiro momento com o aluno, como é que eu vou fazer? / Nossa, meu Deus, e agora? Tudo tem que ter uma comanda, tem que ser assim, por que eu estou avaliando assim? Por que eu estou fazendo assim?*) e de transições do eu individual para o nós coletivo (*eu acho / a gente perde / eu faço / não se enquadra no que você vai trabalhar / você estuda / eu já cheguei a modificar / a gente acaba perdendo*), embora prioritariamente mantendo o **eu** para ressaltar a crise pela qual passa em sua atividade profissional. O conflito evidencia-se quando observamos a negação no discurso da participante (*não coloquei / não consegui / acho que ele não fez / como é que eu vou avaliar isso?*), indicando um movimento de agência que caracteriza, de certo modo, sua conscientização sobre a atividade em desenvolvimento. Como discutido por Engeström e Sannino (2011), essas manifestações de contradição movem a atividade e impulsionam o desenvolvimento da agência, justamente por serem compartilhadas entre os sujeitos, que não se mostram paralisados perante a complexidade de seus contextos de ação.

Excerto 3

P1₁₂: Mas eu acho assim a catarse vem, às vezes, até no PSI. Mesmo quando eles já sabem o que eles estão falando, pela experiência deles, eles só não sabiam a teoria, né? Mas a prática deles já diz que eles já sabem.

F3₂₃: Então, o que está te incomodando é que aí, se a catarse acontece no PSI, sai da linha, né? x, y, z...

F1₂: **Você se incomoda com isso?**

P1₁₃: Não. Nesse caso, não. **Me incomoda quando EU saio** [da ordem], **EU!** Quando eu estou fazendo o PSI e na hora do PSI eu já fiz uma pergunta que era problematização e não PSI, entendeu?

Para desenvolver o conhecimento de mundo dele, **já deu um problema ali na hora e eu volto e fico nessa, entendeu?** PSI, problematização, PSI, problematização...

F3₂₄: **Mas quando o aluno sai [da ordem], você acha bom!**

P1₁₄: Ah, eu acho perfeito. (rs).

Na perspectiva da agência relacional, vemos, nesse excerto, uma participante professora que reluta entre uma possibilidade real de construção de conhecimento, ocorrida em sua aula, e uma prescrição deflagrada pela metodologia orientadora das práticas pedagógicas. Em P1₁₃, a participante apresenta um conflito crítico que poderia ter terminado com seu silenciamento ou distanciamento, justamente por encontrar-se frente a uma questão aparentemente insolúvel por ela própria (*Me incomoda quando EU saio, EU! / já deu um problema ali na hora e eu volto e fico nessa, entendeu?*). O que vemos, no entanto, é que, impulsionada por uma pergunta (*Você se incomoda com isso?*) e por uma avaliação inserida em sua argumentação por uma participante pesquisadora (*Mas quando o aluno sai [da ordem], você acha bom!*), a participante professora revela uma ruptura com o modelo prescritivo. Nesse sentido, vemos a agência relacional de P1: um modo de agir que pode servir de apoio aos demais participantes na compreensão das práticas pedagógicas e do sistema de atividade. É nesse sentido que a agência relacional torna-se instrumento para o desenvolvimento da agência transformativa.

Excerto 4

A₁₂: [...] Então, assim, para mim, é angustiante porque é uma coisa nova, uma coisa que eu **não sei se estou certa ou não**. Entendeu? A partir do momento que eu vou chegar ‘ó, está certa essa sequência didática?’ Então / estou no caminho certo?! Então, lá dentro da sala de aula, eu vou poder saber, **se eu vou para um lado ou para outro, se o aluno me deu abertura ou não**. Igual hoje, no 2º ano. Eles tinham que colocar para mim / eu já estava na problematização / colocar para mim os gêneros do teatro. Então / eles estavam fazendo um cartaz. Fizeram o cartaz, tinham que apresentar para mim, para saber o que eles estavam entendendo ali. Teve um grupo que foi lá apresentar e eles falaram assim: eles pegaram o cartaz, ficaram lá na frente e falaram assim [para a turma] ‘o que você acha dessa imagem?’ // **Eu falei ‘meu Deus, coitados dos alunos’** eles ficavam perguntando para os outros para que os outros pudessem / quer dizer, eles estão tão condicionados / o que eu estou percebendo, o que eu percebi agora / eles estão tão condicionados na PSI (rs) / em fazer a pergunta, que eles fizeram a pergunta para os outros e **eu falei ‘Senhor, e agora?’**

- F2₂₉: Mas não é bom fazer perguntar para os outros?
- A₁₃: É bom, **mas // o que estava sendo proposto?** Eu queria que eles identificassem PRA MIM os gêneros do teatro. A tragédia e a comédia através de palavras e através de imagens. Então, eles tinham que mostrar PRA MIM o que o grupo //
- F2₃₀: ELES que tinham que fazer a tarefa.
- A₁₄: Isso. Não. // Eles queriam que o resto da sala (rs)
- F3₃₃: Eles foram dar uma aula.
- F2₃₁: Eles foram dar uma aula e começaram do PSI (rs)
((sobreposição de vozes))
- F3₃₄: Eu acho fantástico // o aluno está fazendo uma coisa legal e / segundo: você aponta uma coisa importante. Talvez a pressão de todos vocês com a PSI esteja sendo tão grande, tão focada nela que o aluno está pensando, de repente, que só isso é que importa. E aí? Como você vai fazer a articulação para que ele não fique vendo só isso como foco? // mas é muito legal isso.
((sobreposição de vozes))
- C₁₃: Os alunos responderam o que eles viram?
- A₁₅: (rs) reponderam (rs)
- [...]
- F1₃: A questão é a seguinte // você apontou que incomodou você perceber que os alunos estão reproduzindo o que o professor faz. E você acha que isso não acontece em outras escolas onde você trabalhou. Os outros alunos não reproduziam o que o professor / não. O que os outros seus alunos, nos 24 anos e meio que você trabalhou antes, faziam //
- F3₃₅: quando você dava essa atividade?!
- A₁₆: Eles não chegavam a esse foco.
- F1₄: O que eles faziam? Conta pra nós.
- A₁₇: Eles levavam a imagem lá na frente e falavam “isso aqui é aqui” “a gente entendeu assim, assim, assim...”
- F1₅: Bom, eles iam lá e mostravam / para quem / o que eles estavam entendendo?!
- A₁₈: Para mim, não para a sala.
- F1₆: Ah, era essa questão que eu queria fazer.
- F2₃₃: (rs) É, eu também queria chegar aí (rs)
- F3₃₆: Qual das duas coisas que você gostou mais // de acontecer?
- A₁₉: O que eu gostei?
- F3₃₇: É.
- A₂₀: Ah, eu gostei do que o grupo apresentou, **mas** eu falei assim “**e agora como eu vou intervir nisso?**”
- F1₇: Ah, a tua dúvida é em relação ao que VOCÊ tem que fazer agora com essa situação nova?

Nesse excerto, destacamos o momento em que a discussão focalizou o fazer de uma professora participante iniciante no projeto, em seu primeiro encontro com o grupo. A abertura da professora – perante pessoas até então desconhecidas para ela – ao expor seus pontos de vista pode até ser entendida como reflexo das ações do grupo de professores, uma vez que, embora fosse esse seu primeiro contato com os formadores, em reuniões realizadas na escola somente entre professores já ficara apresentada a essa professora a equipe de pesquisadores formadores. Talvez já tenhamos, como pesquisadores, construído com os professores participantes uma relação de confiança tal que os leve a referir-se a nós como parceiros ou como alguém que estuda com eles ou, ainda, como alguém que lhes permite dizerem o que pensam e sentem não na perspectiva de avaliação.

O relato revela-nos um comportamento agentivo da professora participante, marcado pelo conflito crítico, por meio de uma narrativa que mostra suas dúvidas internas, em uma situação que lhe parece sem saída (*não sei se estou certa ou não / se vou para um lado ou para outro, se o aluno me deu abertura ou não*), e pelo duplo vínculo, marcado essencialmente pelo diálogo consigo mesma (*eu falei “meu Deus, coitados dos alunos”*) e por pergunta retórica (*eu falei “Senhor, e agora?” / mas eu falei assim “e agora como eu vou intervir nisso?”*). Essa postura da professora, no entanto, repercute no desenvolvimento do grupo, pois, ao explicitar seu ponto de vista, oferece ao grupo um instrumento para avançar na compreensão da metodologia em discussão. As perguntas e a mediação dos formadores também se caracterizam como instrumentos para ampliar essa compreensão. Esse tipo de agência ajuda-nos a compreender a reconfiguração de tarefas (ENGESTRÖM; MIDDLETON, 1996). Como discutem os autores, a agência relacional ocupa um espaço conceitual entre um foco na aprendizagem como reforço da compreensão individual e um foco na aprendizagem como uma mudança sistêmica.

Nesse sentido é que compreendemos a agência relacional como desencadeadora da agência transformativa pois pode saltar de questões individuais para coletivas. Edwards ressalta, ainda, o fato de que a agência relacional caracteriza-se por um senso de responsabilidade mútua, ou seja, essa agência nada mais é do que um passo para o desenvolvimento de “malhas de responsabilidades mútuas”¹² (EDWARDS, 2007, p.6, tradução nossa) que, de certo modo, invadem o coletivo profissional, interferindo nas compreensões dos participantes. A atitude de A – contestando o objeto da atividade ou, no mínimo, explicitando seu estranhamento, sua incompreensão e crítica quanto ao andamento da atividade, ao trabalhar dentro de um conjunto de valores profissionais prescritos –, apoiada pelos demais posicionamentos apresentados por participantes do grupo e incentivada pela mediação dos formadores, indica o desenvolvimento da agência relacional e, como consequência, o da transformativa.

¹² Texto original: “*meshes of mutual responsibility*” (EDWARDS, 2007, p.6).

Concluindo...

Como apresentado inicialmente, objetivou-se, neste artigo, discutir a linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em um contexto de formação contínua, voltado à desencapsulação da aprendizagem escolar. Foram apresentados os conceitos de colaboração e contradição como potencializadores do desenvolvimento de agência. A análise do movimento de colaboração e de contradição, a partir das manifestações discursivas entre participantes professores e participantes formadores revelou características de agência relacional como possibilitadora da agência transformativa para a compreensão da complexidade do objeto da atividade de formação.

As manifestações discursivas em forma de dilemas, conflitos, conflitos críticos e situações de duplo vínculo possibilitaram aos participantes da escola e também aos pesquisadores: (a) perceber as dificuldades na compreensão da base teórica na perspectiva prescrita pela escola – Metodologia de Gasparin; (b) identificar os níveis de compreensão a respeito da relação base teórica de Gasparin – ações didático-pedagógicas efetivas na sala de aula – planejamentos das atividades didático-pedagógicas (teoria – planejamento da prática – prática pedagógica).

Os excertos discutidos revelaram a forte presença de contradições e, particularmente aos pesquisadores, foi possível planejar modos de intervenção capazes de superar as contradições observadas. As atividades de intervenção foram planejadas com os participantes da pesquisa, a partir das contradições evidenciadas nos encontros de formação. De modo geral, incidiram diretamente nos planejamentos de aulas e nas atividades desenvolvidas com alunos na escola. Isso indica claramente a importância da escolha de instrumentos, nos sistemas de atividade, para reencaminhamento de tarefas de tal modo que os participantes avancem na compreensão e transformação de seus contextos de ação.

NININ, M.; MAGALHÃES, M. The language of critical collaboration in agency's development of the high school teachers in service. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652, 2017.

- *ABSTRACT: This article discusses the language of critical collaboration in high school teachers' agency development (EDWARDS, 2005, 2007; YAMAZUMI, 2007; ENGSTRÖM, 2007, 2008, 2009, 2011; ENGSTRÖM; SANNINO, 2011; VIRKKUNEN, 2006a, 2006b) during the teacher education project LEDA - Reading and Writing in Different Areas, held in a São Paulo State public school. Methodologically, the project is anchored in the Critical Collaboration Research (PCCol) (MAGALHÃES, 2009, 2011, 2012), characterized as an intervention research focusing on desencapsulation and transformation of school learning. It is organized in fortnightly meetings with the participation of six teachers from different knowledge areas, 1 pedagogical coordinator of Language Area, and 4 Applied Linguistics researchers. The training meetings focus on the relationship between the participants from the discussion of didactic and pedagogical practices. Based on the analysis of data collected through video*

recording, preliminary results highlight changes in the senses and meanings attributed by the school participants about the pedagogical teaching practices at the classroom, which seems to indicate consciously and theoretically grounded positions taken by the participating teachers, revealing the development of relational and transformative agency and the emergence of a responsive professional practice.

- **KEYWORDS:** *Critical collaboration. Critical collaborative research. Relational agency. Transformative agency.*

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v.50, p.33-39, 2011.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. **Actio: an International Journal of Human Activity Theory**, [S.l.], n.1, p.1-17, 2007.

EDWARDS, A. Relational agency: learning to be a resourceful practioner. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v.43, n.3, p.168-182, 2005.

ENGESTRÖM, Y. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. Entrevistadores: Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol e Ildeberto Muniz de Almeida. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.17, n.46, p.715-727, jul./set. 2013.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventiopns. **Theory & Psychology**, [S.l.], v.21, n.5, p.598-628, 2011.

ENGESTRÖM, Y. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. (Ed.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.303-328.

ENGESTRÖM, Y. Weaving the texture of school change. **Journal of Educational Change**, [S.l.], v.9, p.379-383, 2008.

ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J.W. (Ed.). **The cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.363-382.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 11, n.19, p.31-64, jul./dez. 2002.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em <<http://Ihc.edu/MCA/paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ENGESTRÖM, Y.; MIDDLETON, D. (Ed.). **Cognition and communication at work**. New York: Cambridge University Press, 1996.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v.24, n.3, p.368-87, 2011. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09534811111132758>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FULLAN, M.; HAGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GIDDENS, A. **Central problems in social theory**: action, structure and contradiction in social analysis. Berkeley: University of California Press, 1979.

HAAPASAARI, A.; ENGESTRÖM, Y.; KEROSUO, H. The emergence of learners' transformative agency in a change laboratory intervention. **Journal of Education and Work**, New York, v.29, n.2, p.232-262, 2016.

HEIKKILÄ, H.; SEPPÄNEN, L. Examining developmental dialogue: the emergence of transformative agency. **OUTLINES: Critical Practice Studies**, [S.l.], v. 15, n.2, p.05-30, 2014. Disponível em: <<http://www.outlines.dk>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

LIBERALI, F.C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p.17-48.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.;

DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niteroi: Ed. da UFF, 2010. p.20-40.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. A organização argumentativa da linguagem na construção de contextos colaborativos de produção de conhecimento em Pesquisas com Formação de Educadores. In: LIBERALI, F. et al. **Argumentação no contexto escolar: desafios e reflexões**. Campinas: Pontes, 2016. p.205-35.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n.1, p.129-147, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. Ed. revista e ampliada. [S.l.: s.n.], 2017. prelo.

NININ, M. O. G. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F. et al. **Argumentação no contexto escolar: desafios e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.175-203.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.187-209.

VIRKKUNEN, J. Hybrid agency in co-configuration work. **Outlines**, [S.l.], n.1, p.61-75, 2006a.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités Revue Électronique**, [S.l.], v.3, n.1, p.43-66, 2006b.

VIRKKUNEN, J.; SCHAUPP, M. From change to development: expanding the concept of intervention. **Theory Psychology**, [S.l.], v.21, n.5, p.629-655, Oct. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YAMAZUMI, K. Human agency and educational research: a new problem in activity theory. **Actio: An International Journal of Human Activity theory**, [S.l.], n.1, p.19-39, 2007.

Recebido em maio de 2016

Aceito em março de 2017