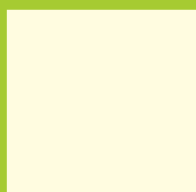


REFLEXÃO E CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



Rosane
Rocha Pessoa
&
Julma Dalva
Vilarinho Pereira
Borelli (Org.)





Universidade Federal de Goiás

Reitor
Edward Madureira Brasil

Vice-Reitora
Sandramara Matias Chaves

Pró-Reitora de Graduação
Flávia Aparecida de Oliveira

Pró-Reitor de Pós-Graduação
Laerte Guimarães Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Lucilene Maria de Sousa

Pró-Reitor de Administração e Finanças
Robson Maia Geraldine

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos
Everton Wirbitzki da Silveira

Pró-Reitora de Assuntos da Comunidade Universitária
Maísa Miralva da Silva



Conselho Editorial da Editora UFG

Coordenação Editorial – Conselho Editorial

Andréa Freire de Lucena

Antonio Carlos Novaes (secretário)

Antonio Corbacho Quintela (presidente)

Cláudio Rodrigues Leles

Éric de Souza Gil

Heleno Godói de Sousa

Iara Toscano Correia

Igor Kopcak

Marcelina Gorni

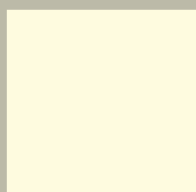
Maria José dos Santos

Maria Meire de Carvalho Ferreira

Marta Cristina Colozza Bianchi

Vânia Dolores Estevam de Oliveira

REFLEXÃO E CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



Rosane
Rocha Pessoa
&
Julma Dalva
Vilarinho Pereira
Borelli (Org.)



© 2018, Editora UFG

© 2018, Rosane Rocha Pessoa

& Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (Org.)

Projeto gráfico

Roland Echegaray Júnior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P475r Pessoa, Rosane Rocha

Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira [Recurso eletrônico] / Rosane Rocha Pessoa; Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (Org.). - Goiânia: Editora UFG, 2018.

195p.

Inclui referências

ISBN: 978-85-7274-484-3

1. Formação de professores.
2. Língua estrangeira - inglês.
3. Estudos gramaticais.
4. Educação escolar. I. Título.

CDU 37.01/37.012:37.018.554

À nossa amiga Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita, cujo texto publicado neste livro é uma forma de manter vivas suas ideias sobre formação de professores, com as quais comungamos. Nosso carinho pela pessoa maravilhosa que ela foi, nosso respeito por suas teorizações e nossas saudades sempre...

SUMÁRIO

- 8 Prefácio à publicação deste e-book
[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]
[Rosane Rocha Pessoa]
- 11 Apresentação
[Rosane Rocha Pessoa]
[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]
- 17 Linguística aplicada e formação de professores:
convergências da atuação crítica
[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]
[Rosane Rocha Pessoa]
- 36 Contribuições da racionalidade reflexiva para
a formação de professores
[Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita]
- 69 Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor
de língua estrangeira
[Rosane Rocha Pessoa]
[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]
- 94 Problematização da prática: momentos críticos
de uma aula de inglês
[Viviane Pires Viana Silvestre]
- 111 Traços críticos na reflexão de professores de inglês
em formação universitária
[Nilvânia Damas Silva Lima]
- 129 A ressignificação das crenças no processo
de formação continuada
[Lídia Maria Maitino]
- 148 Fontes de aprendizagem docente: uma investigação
com uma professora de inglês da escola pública
[Suely Ana Ribeiro]
- 168 Desenvolvimento da competência intercultural de
professores de espanhol em formação continuada
[Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado]
- 192 Sobre as autoras

PREFÁCIO À PUBLICAÇÃO DESTE E-BOOK

[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]

[Rosane Rocha Pessoa]

No texto de apresentação da primeira edição desta obra, publicada em livro impresso, retomamos a trajetória das propostas para o ensino de línguas e discutimos os caminhos que foram sendo delineados na formação docente em decorrência dessas mudanças no ensino. Hoje, ao escrevermos o prefácio à publicação deste e-book, continuamos empenhadas em refletir sobre a formação docente crítica como possibilidade de ampliar sentidos sobre sujeito, conhecimento, sociedade, educação e língua, construídos por meio da educação linguística.

Nesse intuito, temos buscado ir além do ensino da língua como um sistema “que leva uma vida própria, fora e acima dos seres humanos” (Yngve, 1996) e temos nos engajado em problematizações que desafiam nosso próprio fazer docente, à medida que ampliamos o escopo do que significa trabalhar e estar envolvida com a educação linguística e com a formação de professoras/es de língua estrangeira. Conforme ressaltam Lopes e Borges (2015, p. 504):

Este é o nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de, quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia.

Desde o lançamento da versão impressa do livro, temos acompanhado, por meio de publicações e congressos da área, a ampliação dessas perspectivas críticas nas áreas da formação docente e da educação linguística. Destacamos aqui as perspectivas dos Letramentos Críticos e dos Multiletramentos Críticos e, mais recentemente, as discussões acerca de uma crítica decolonial. Essa ampliação reafirma a relevância do compartilhamento das reflexões presentes nesta obra, que constituem parte importante do caminho que temos trilhado em nossa própria formação.

Alinhadas a um princípio de democratização e ampliação do acesso a conhecimentos, as edições em formato de e-book têm sido consideradas “um instrumento de disseminação do conhecimento, permitindo o acesso de comunidades que terão a oportunidade de aprender, pesquisar e interagir com o que é atual e moderno ou com o que, de alguma forma, já fez parte da história” (Dziekaniak. et al, 2010, p. 90). Dentre suas vantagens, destacam-se o valor mais acessível, a facilidade de localização do assunto desejado por meio de busca por palavras-chaves e, até mesmo, a aquisição de capítulos específicos de obras, de acordo com o interesse do/a leitor/a. Esperamos que ao revisitar esta obra, que mantém a originalidade dos textos publicados na versão impressa, possamos, autoras ou leitoras/es, dar continuidade ao exercício de olhar para as nossas práticas com o compromisso da busca constante por suas ressignificações.

REFERÊNCIAS

DZIEKANIAK, G. V. et al. Considerações sobre o e-book: do hipertexto à preservação digital. *Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, v. 24, n. 2, p. 83-99, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/biblos/article/view/1899/1035>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

YNGVE, V. *From grammar to science: new foundations for general linguistics*. Philadelphia: John Benjamins, 1996.

APRESENTAÇÃO

[Rosane Rocha Pessoa]

[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]

Nos séculos XIV e XV, professores eram mestres que produziam determinado conhecimento e o transmitiam a seus discípulos – um gramático ensinava gramática, um filósofo ensinava filosofia e assim por diante (Geraldi, 1997). Com o advento do mercantilismo, a utopia da universalização do ensino fez surgir professores que difundiam um saber produzido por outrem, saber esse caracterizado pelas últimas descobertas científicas em cada área de especialidade, mas que exigia a articulação entre dois campos: o epistemológico e o pedagógico. Mais recentemente, a tecnologia permitiu a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em grande escala, alterando novamente as condições de trabalho do professor e transformando-o em um técnico responsável por controlar a aprendizagem.

Atualmente essas três identidades coexistem, mas é possível constatar a predominância de uma ação docente situada às margens da produção de conhecimento, configurando um modelo denominado por Contreras (2002) de “racionalidade técnica”. Segundo esse modelo, o professor ensina com base em um saber teórico e técnico advindo da pesquisa científica. No caso do ensino de segunda língua, o conhecimento oriundo das teorias da linguística e da psicologia – especialmente as de aquisição e de aprendizagem, respectivamente

– se sobrepôs ao conhecimento pedagógico, ou seja, ao saber que fundamenta o ensino propriamente dito. Nos anos 1960, por exemplo, ao passo que a educação valorizava a criatividade, o desenvolvimento do pensamento crítico e as diferenças entre aprendizes, bem como rechaçava a todo custo concepções educacionais mecanicistas e autoritárias, o ensino de línguas, seguindo as teorias da linguística e da psicologia, enfatizava a necessidade de exercícios de repetição (drills), a formação de hábitos, o condicionamento e as respostas automáticas.

Nas décadas de 1970 e 1980, as pesquisas voltadas para a prática do ensino de segunda língua eram associadas a uma de duas categorias: a fala do professor ou a interação em sala de aula (tipos de atividade e modos de organização); o objetivo dessas pesquisas consistia em compreender os efeitos do ensino na aquisição da língua. Muito pouco foi feito no sentido de entender a natureza e a prática do ensino de segunda língua propriamente dito (Stern, 1994).

Grosso modo, pode-se dizer que, no último século, os problemas pedagógicos quase sempre foram resolvidos com base nos célebres “métodos de ensino”, embora seu uso em sala de aula – bem como a própria definição do termo – nem sempre seja claro. Ensinar segunda língua ou língua estrangeira equivalia, e ainda o faz em muitos contextos, ao emprego de um método de ensino. Este obviamente não se limita a técnicas, mas normalmente resulta de discussões teóricas pertencentes a um dado contexto histórico. Em geral, apresenta objetivos, concepções de ensino, língua, linguagem

e aprendiz, bem como crenças sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem de línguas (Stern, 1994).

No âmbito dessa tendência à metodização, coube à grande massa de professores a mera aplicação desses métodos materializados em livros didáticos, que passaram a representar os próprios currículos de muitos cursos de língua estrangeira no Brasil e no mundo. Isso acarretou uma tecnicização sem igual do ensino de língua estrangeira, embora o modelo da racionalidade técnica também tenha sido dominante na prática docente de outras áreas. Uma questão fundamental que deixou de ser considerada é a de que se pressupõe que os métodos de ensino de segunda língua – a maioria deles é desenvolvida em contextos onde a língua-alvo é falada – podem ser adotados em qualquer contexto, mas poucos deles foram testados empiricamente e, ainda assim, apenas em contextos específicos. O próprio termo “segunda língua” comprova nosso argumento, pois aprender uma língua estrangeira em um país onde ela é falada como primeira língua é muito diferente de aprendê-la em um país estrangeiro.

Nesse contexto, os cursos de formação de professores consistiam no treinamento de técnicas de ensino e de utilização de livros didáticos. O bom professor, então, era aquele capaz de aplicar conhecimentos teóricos e instrucionais advindos da pesquisa científica e obter os efeitos desejados. Criou-se, assim, uma subordinação do professor em relação ao pesquisador e consagrou-se a separação entre prática e teoria.

No entanto, em se tratando da educação, parece impossível a existência de uma teoria que não esteja assentada na prática, as-

sim como de uma prática que não enseje teorizações. Além disso, que sala de aula é essa que permite total controle de procedimentos e resultados? Sabemos que a prática docente constitui um enfrentamento contínuo de situações problemáticas que envolvem vários fatores e que raramente se prestam a soluções simples e prontas. Tais situações podem ser, na maioria dos casos, claramente ignoradas em detrimento da consideração estrita a problemas técnicos, com base em um repertório de soluções ou tratamentos – mas isso significa limitar drasticamente o papel da educação. No caso do ensino de segunda língua ou de língua estrangeira, pode-se escolher entre ensinar apenas a língua ou educar para a vida; entre abordar conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual.

Com efeito, a tarefa de ensinar segunda língua ou língua estrangeira exige a consideração de fatores macrossociais (a importância que a sociedade atribui à língua estrangeira, o papel da língua estrangeira no contexto educacional atual, o modo como o ensino de língua estrangeira contribui para a manutenção da estrutura social vigente); fatores microssociais (o modo como ocorre a interação entre professor e aluno ou entre estes e a escola, bem como o caráter mais rígido ou mais democrático da organização social da sala de aula) e fatores curriculares, tais como objetivos (o que deve ser aprendido), método (como o conteúdo será organizado e ensinado) e avaliação (quais objetivos foram atingidos).

Assim, a proposta defendida atualmente pela área de formação de professores de língua estrangeira e pela linguística aplicada

crítica, resultante das teorizações de autores como Dewey, Schön, Zeichner, Elliot, Nóvoa, Pérez Gomez, Pennycook, Moita Lopes, Rajagopalan, Fabrício, Makoni e Cavalcanti, busca enfrentar o conflito social sobre a finalidade do ensino e as consequências da aprendizagem em sala de aula. Objetiva, em suma, desenvolver uma prática reflexiva crítica e criativa, não simplesmente reprodutora. Tal prática inspira os estudos reunidos nesta coletânea, que concebem professores em formação universitária e continuada como atores cuja ação docente é fundamentada por saberes que eles mobilizam e por significados que eles mesmos produzem. Esses saberes que orientam essa ação precisam ser desenvolvidos e valorizados para que possam promover mudanças mais significativas no processo educacional, gerando resultados positivos na aprendizagem de todos os alunos. Com o intuito de demonstrar a diversidade de saberes que os professores mobilizam em sua prática, os textos a seguir focalizam professores atuando em diferentes contextos, como escolas públicas, cursos livres de idiomas e universidades. Conhecer o contexto de atuação dos docentes é de fundamental importância, pois seus saberes não são entidades abstratas, mas sim dependentes das condições concretas nas quais o trabalho desses profissionais se realiza, bem como de sua personalidade e de suas experiências.

Esperamos que este livro promova a reflexão de professores que atuam nos mais variados contextos, que pesquisam ou que simplesmente se dispõem a pensar mais sistematicamente sobre o que fazem, estimulando-os a contribuir, de forma mais efetiva,

para a construção de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Expressamos nossos agradecimentos às autoras deste livro, que gentil e prontamente aceitaram nosso convite, e deixamos-lhes uma mensagem: para que a educação cumpra seu papel emancipatório, precisamos continuar buscando novas maneiras de ensinar e de formar professores.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. 8. ed. Oxford: OUP, 1994.

LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONVERGÊNCIAS DA ATUAÇÃO CRÍTICA

[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]

[Rosane Rocha Pessoa]

Estudos recentes em linguística aplicada (LA) têm defendido a necessidade de revisão dos princípios que orientam as investigações realizadas nesta área, bem como sugerido novos encaminhamentos que promoveriam uma atuação mais crítica por parte dos linguistas aplicados. Tais estudos têm questionado o status de ciência aplicada da LA – atribuindo-lhe denominações como “transgressiva”, “indisciplinar”, “híbrida” e “mestiça” –, partindo não mais da produção ou aplicação de teorias, mas de sua atuação crítica, ética e socialmente contextualizada.

Os esforços voltados para tal ressignificação nos permitem identificar o momento atual como um período de mudanças na LA. Segundo Fabrício (2006), uma análise histórica dessa área revela que os momentos de instabilidade são praticamente a regra, não a exceção. Isso significa que, embora a atualidade apresente tais mudanças de forma mais acentuada, possivelmente em virtude da compressão de tempo e espaço causada pela globalização, a contínua revisão de paradigmas e valores não é uma característica restrita à contemporaneidade. Para Fabrício (2006, p. 46, grifo no original), “‘existir’ seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”.

Fabrício (2006) discute como esse reconhecimento de contínua mudança tem afetado os estudos em LA e problematizado qualquer explicação simplista que pretenda dar conta dos fenômenos sociais. A autora ressalta que a linguagem não pode mais ser analisada sem levar em consideração os fatores contextuais que a influenciam, tais como as práticas sociais e discursivas e os próprios atores sociais. Ademais, salienta que a adoção de uma atitude crítica perante a linguagem é composta por traços como

a orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, de uma agenda transformadora intervencionista e de uma agenda ética, decorrente da idéia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas. (Fabrício, 2006, p. 49, grifo no original).

Como postula Moita Lopes (2006), devido ao fato de estarmos continuamente nos questionando e revisitando os princípios que orientam nossas ações, as mudanças seriam, então, as grandes responsáveis pelos avanços científicos. Alerta, porém, que novas propostas não surgem com o propósito de suscitar sua imediata aceitação. Sempre haverá aqueles que tendem a se firmar por mais tempo em suas certezas, mas o importante é que novas possibilidades de ação possam ser vislumbradas.

Seguindo esses princípios, alguns estudiosos (Cavalcanti, 2006; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2006)

defendem a concepção de uma LA como prática problematizadora. Seu objetivo primeiro consistiria em questionar tudo o que é visto como pronto ou estabelecido, expondo as relações de poder que as subjazem e contribuem para sua manutenção. Tal atitude envolve o reconhecimento de que todo saber traz em si a eleição de um ponto de vista, que historicamente reflete a classe detentora do poder e é passível de ser revisto, principalmente a partir da perspectiva daqueles que nunca foram ouvidos.

A resignificação do papel da LA torna-se, portanto, mais desafiadora por não constituir uma proposta de substituição de uma verdade por outra, como acontecia nas revisões de alguns paradigmas. Tal resignificação depende da aceitação de que verdades não são definitivas, de que o conhecimento é parcial e contingente e de que as ações do pesquisador devem ser pautadas pela ética e pelo valor que detêm perante a sociedade.¹ Segundo Pennycook (2006, p. 67), “a Linguística Aplicada Crítica é uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de um método, uma série de técnicas ou um corpo fixo de conhecimento”.

Atuar nesse contexto de modificações significa, então, reconhecer que aspectos específicos do fazer científico são revistos, com reflexos diretos para o papel do linguista e da sociedade, para a concepção de pesquisa e para a relação entre teoria e prática. Ainda que não consigamos precisar a extensão de tais mudanças, a forma como

1 Fenômeno semelhante ocorreu no campo da didática; cf. o texto de Lisita neste volume.

as novas propostas concebem esses três tópicos serão os principais pontos de análise desta reflexão.

Iniciemos, então, pela consideração do papel atribuído ao linguista e à sociedade. Diferentemente da noção que se tornou predominante em LA, principalmente em razão do forte elo da área com a linguística, o linguista é chamado agora a enfatizar o viés aplicado que denomina e caracteriza a LA. Para isso, precisa voltar seu olhar para a sociedade sem privilegiar determinados espaços. Como ressalta Fabrício (2006, p. 52),

os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um locus de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a “ver com outros olhos”. As opções políticas envolvidas nessa ótica têm implicações para a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano. É em razão dessas possibilidades que as escolhas temáticas e teóricas se justificam, e não em razão de uma superioridade epistemológica.

Segundo Rajagopalan (2006), os linguistas que adotam a linha crítica compreendem a dimensão política de suas atividades e são conscientes de que suas análises podem influenciar e modificar a realidade. De fato, a busca pela interferência ética no contexto social é um dos princípios que deve orientar o trabalho do linguista.

Como salienta Fabrício (2006, p. 62, grifo no original), “não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como ‘captura’ teórica do ‘real’”.

Este projeto é inovador não somente porque se preocupa com os grupos historicamente marginalizados em virtude de características específicas, tais como sexualidade, classe social e raça, mas também porque, em vez de pretender oferecer-lhes uma verdade absoluta, intenta construir conhecimento com base em suas formas de ver o mundo. Como ressalta Boaventura (apud Moita Lopes, 2006), o conhecimento produzido pelas “vozes do Sul”, excluídas das áreas social e economicamente privilegiadas, muito tem a ensinar.

Além disso, autores como Pennycook e Moita Lopes consideram fundamental que, no processo de construção do conhecimento, os linguistas vençam as fronteiras que separam disciplinas específicas, expondo a relevância do entrecruzamento de perspectivas teóricas para o desenvolvimento de uma área: “Como lingüistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram” (Moita Lopes, 2006, p. 99).

Com base no que foi apresentado, dois pontos se destacam entre as mudanças que afetaram a visão do papel do linguista e da sociedade pela LA crítica. O linguista tem sua importância social ressaltada, já que é chamado a atuar eticamente em busca de conhecimentos que percorram caminhos diferentes para revelar novas perspectivas e colaborem para a promoção de práticas mais justas

e igualitárias. Quanto à sociedade, esta passa a ser atuante na produção de conhecimento. Não é apenas sua voz que começa a ser ouvida, mas sua participação e iniciativa no âmbito da pesquisa têm seu valor reconhecido.

O conceito de pesquisa é também redefinido pela LA. Não se trata da renovação de um conjunto de saberes, mas da desmistificação de “verdades” permanentes em prol da aceitação da parcialidade, instabilidade e fluidez do conhecimento. Fabrício (2006, p. 52, grifo no original) argumenta: “a LA reinventa-se em regime de ‘não verdade’ [...] entendendo que o conhecimento produzido e as ‘verdades’ a ele atribuídas são deste mundo, fabricados pela própria sociedade que neles se apóia”. Segundo Moita Lopes (2006, p. 99), está ocorrendo na produção de conhecimento “a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos”. Conclui-se, pois, que o ponto de vista do pesquisador, tradicionalmente concebido como neutro e objetivo, não consegue abarcar a totalidade desse conhecimento.

No tocante às bases que sustentam a produção científica da LA crítica, os autores mencionados convergem na defesa de um

hibridismo teórico-metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção do conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesqui-

sa e da relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos. (Fabrício, 2006, p. 51).

A pesquisa toma novos rumos ao lidar com saberes de diversas áreas, assumindo um posicionamento político e reconhecendo que a suposta objetividade parte, de fato, do ponto de vista de um indivíduo situado em um contexto específico e munido de valores e concepções que irão interferir em sua prática. A pesquisa passa a priorizar também o papel social do conhecimento produzido, que, ao pautar-se pela ética, deve buscar a melhoria da vida das pessoas.

Ao discutir esse posicionamento ético do pesquisador, Cavalcanti (2006) postula que realizar pesquisas sobre grupos minoritários – ou até mesmo majorias que são tratadas como tal – requer do pesquisador um olhar crítico para as teorias que, muitas vezes elaboradas em completa separação umas das outras, pretendem abarcar determinado contexto. Para a autora, nesses casos é preciso extrapolar a proposta da etnografia que defende a consideração da visão de mundo dos participantes da pesquisa. Essas minorias precisam ter voz para que a pesquisa comece a ser feita por elas próprias.

A resignificação do papel do linguista e do conceito de pesquisa acarreta a necessidade de revisão do status da teoria, do valor atribuído à prática e da relação existente entre elas. O conhecimento científico era tradicionalmente marcado pela separação entre pesquisador e objeto de estudo, resultando em uma concepção de pesquisa como exploração de fenômenos e relato de resultados. Essa tradição, porém, há tempos vem sendo criticada pelos estudos da

LA. Como garantir objetividade na ciência se a perspectiva do pesquisador deixa entrever sua história de vida, valores e convicções vinculados a determinado contexto? Como usar o termo “exploração”, se nosso principal interesse de pesquisa – a língua – manifesta-se em seres humanos, não em objetos?

Segundo Moita Lopes (2006, p. 87-88),

a crítica à forma de produção de conhecimento ocidentalista pode ser traduzida na preocupação com quem é o sujeito inscrito nela. Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna.

É preciso ter cuidado para não rever apenas o termo “participante” e continuar considerando participantes de pesquisas como meros fornecedores de dados. Participar de uma pesquisa pressupõe, pelo contrário, envolver-se ativamente com a produção do conhecimento e, além disso, ter suas vivências reconhecidas como válidas e decorrentes de perspectivas nem sempre valorizadas por questões de poder.

Segundo Moita Lopes (2006), um projeto que contemple uma agenda ética para a LA envolve necessariamente uma nova descrição da vida social com o intuito de compreendê-la. O linguista situa seu trabalho no mundo, em vez de produzir conhecimento sobre uma realidade que não entende e que dele não se aproxima. Rajagopalan (2006) destaca que, para que uma teoria cumpra seu papel de orientação de ações, ela não pode deixar de considerar os aspectos da prática. Este estudioso cita autores como Rampton e Cameron et al., segundo os quais não é apenas a prática que deve informar a teoria, sendo preciso explorar também a base ideológica que mantém as diferentes teorias. Dessa forma, chegamos a um posicionamento crítico acerca de quem procura entender os elementos historicamente valorizados pela ciência, os interesses que os influenciaram e a serviço de que ou quem o conhecimento foi produzido.

Apesar de todas as razões ético-morais que apoiam a atuação crítica do linguista, há ainda muitos desafios a serem enfrentados. Para Moita Lopes (2006), sempre existirão aqueles que precisam se agarrar a antigas certezas. Essa concepção é compartilhada por Rajagopalan (2006, p. 166), quando afirma que

a tarefa no caminho que se tem à frente não vai ser nada fácil, assim como não será fácil esquivar-se daqueles que, por um motivo ou outro, vão querer nos convencer de que a solução para todos os males do mundo está nas mãos do teórico – aquele que faz questão de não se envolver com os problemas mundanos, ao mesmo tempo em que afirma

possuir soluções milagrosas com base em suas reflexões celestiais.

Contudo, sabemos que os avanços dependem desse movimento, que, ao valorizar os conhecimentos produzidos, ousa questioná-los em busca de melhorias e de novas descobertas.

A BUSCA PELA AÇÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Assim como a LA, a área de formação de professores também testemunha um constante movimento de mudança. Na década de 1980, intensificou-se a proposta de formação reflexiva do professor a partir dos estudos de Schön (1983, 1987). Apesar das limitações atualmente reconhecidas em relação aos primeiros desdobramentos dessa proposta, a adoção de uma perspectiva reflexiva de formação promove a ressignificação do papel do professor ao questionar sua função técnica de aplicador de teorias.

Os estudos vinculados a esse enfoque reflexivo enfatizam o papel da colaboração e da reflexão promovida em ambiente colaborativo (Zeichner; Liston, 1996), a relevância da atuação do professor como pesquisador (Stenhouse, 1985 apud Contreras, 2002) e a importância da criticidade no processo reflexivo do professor (Smyth, 1991; Contreras, 2002; Pennycook, 2004).

Com o intuito de demonstrar que os estudos na área de formação de professores também têm se pautado em novos princípios, daremos ênfase à perspectiva crítica. Ao analisar o termo “crítica” e

suas possibilidades de interpretação, Pennycook (2004) revela que uma forma de colocá-lo em prática é aceitá-lo como meio de problematização de nossas ações. Isso implica reconhecer que a forma como vemos o mundo precisa ser questionada, assim como os conceitos relativos a consciência, racionalidade e emancipação.

Seguindo um caminho semelhante, Contreras (2002) salienta que a reflexão crítica não deve ser vista como um saber determinado que é compartilhado por todos, tampouco como um ponto privilegiado de onde os teóricos são capazes de identificar problemas e propor soluções. Ao contrário, refletir criticamente significa atuar em busca da compreensão dos fatores que interferem nas práticas de todos os participantes da pesquisa, como a posição social que ocupam.

Smyth (1991, p. 109) defende a criticidade e uma “noção de reflexividade que seja ativa e militante e que se preocupe com a ação num sentido de poder e política”.² Além disso, tal noção deve reintroduzir “no discurso sobre ensino e escolarização o interesse pelo que é ético, pessoal e político”. A proposta crítica ultrapassa os limites dos acontecimentos da sala de aula para ocupar-se de uma compreensão mais ampla dos fatores que interferem na educação. O intuito de agir de forma mais integral não pode desviar-se da importância dos eventos de sala de aula, que, como argumenta Pennycook (2004), oferecem valiosos momentos críticos.

2 Todas as traduções de citações em língua inglesa são de nossa autoria. Nesta coletânea, as citações traduzidas de obras em língua estrangeira foram atualizadas ortograficamente.

No que tange à importância da reflexão crítica, Smyth (1991, p. 110) declara:

Opor-se à visão dominante de que os fenômenos educativos são naturais e capazes de análise objetiva requer um ponto de vista que adote a natureza essencialmente política, histórica e teórica do ensino. Tal visão socialmente construída, que vê o ensino a serviço de certos interesses humanos, concebe todo o sistema educacional como parte potencial da dimensão do problemático [...] e incorpora a reflexão que focaliza principalmente a forma na qual a escolarização contribui (ou não, se for o caso) para a criação de uma sociedade menos opressora, mais justa, humana e digna.

Ao pensarmos sobre o agir crítico do professor, devemos levar em consideração que, quando ingressa em uma escola, esse profissional insere-se em um contexto de ensino e aprendizagem regido por princípios e regras. Entrar nesse espaço e adequar-se ao convívio esperado pode significar, muitas vezes, a aceitação tácita de valores que não são reconhecidos pelo professor (Contreras, 2002). Nesse caso, corre-se o risco de que a reflexão não motive, por si só, a superação dos problemas imediatos da sala de aula e a potencialização do papel do professor como agente transformador.

Além disso, o foco permanente em sala de aula pode impedir que o professor analise sua condição profissional e reconheça os fatores que interferem ou, às vezes, determinam sua prática. Ultra-

passar esses limites “requer problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por asentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar” (Smyth, 1987 apud Contreras, 2002, p. 156).

Portanto, para agir criticamente, o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação. Dentre tais forças está a instituição escolar que, com seus princípios e valores, serve a interesses políticos diversos e pode manter ou transformar a realidade social. Dentro desse contexto estão nossas ações, cabendo a nós, então, questionar os interesses que têm orientado nossa prática, a relevância do que ensinamos aos nossos alunos e a maneira como temos desempenhado nosso papel social.

Para Smyth e Kemmis (apud Contreras, 2002), refletir criticamente sobre o ensino e a instituição escolar ajuda a desvelar a ideologia que os embasa e a repensar a função do professor nesse contexto. Contreras (2002, p. 165) atesta essa concepção:

A reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano.

A proposta da reflexão crítica ressalta o papel político do professor, que, ao deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento, reconhece as limitações e possibilidades de seu contexto social e escolar, bem como se preocupa com aspectos da formação de seus alunos que vão além da sala de aula. Contudo, embora a reflexão crítica defenda princípios que se mostram positivos para a educação, Ellsworth (1989 apud Contreras, 2002, p. 181, grifo no original) alerta para o fato de que “as tentativas de ‘liberar’ os professores de suas contradições ou distorções ideológicas podem se transformar em novos processos de imposição de novas racionalidades sobre eles”. Em meio a essa nova forma de imposição, os professores podem voltar “a excluir experiências e sensibilidades, dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos agora legitimados da emancipação” (p. 182).

Desse modo, os formadores precisam conscientizar-se de que, ao atuarem criticamente, não detêm uma verdade que poderá solucionar os problemas da educação. Não se trata de anular as diferenças com soluções unificadoras, mas de assumi-las e buscar compreendê-las. Ellsworth (1989 apud Contreras, 2002) cita Munro para ressaltar que esse reconhecimento das diferenças não deve acarretar descaso: aceitar que não é possível tratá-las a partir de uma única perspectiva não quer dizer que devemos desistir de estabelecer um diálogo entre elas. Para Contreras (2002), no entanto, a impossibilidade de consenso sobre o que representariam valores como igualdade, justiça e liberdade deveria impulsionar sua problematização, haja vista que não se trata de buscar uma solução única.

O desafio passa a ser a reconstrução de espaços que comportem as diferenças, comprometida com valores que se oponham à marginalização, à exclusão social e a tudo que cause sofrimento.

As mudanças que permitiram uma revisão dos papéis de professores e de formadores alteraram também o que, nesse contexto, se entende por pesquisa. Contreras (2002) alerta que um dos problemas da reflexão surge de uma de suas grandes contribuições. Ao aceitarmos que a docência se move entre incertezas e dilemas, conseqüentemente admitimos que ela não pode desvincular-se dos pressupostos interpretativos e valores do professor sobre o ensino e suas circunstâncias. As escolhas deixam de constituir caminhos para um mesmo fim para revelar diferentes pretensões da educação. Não se trata apenas de pluralidade, mas também de injustiça e desigualdade.

Na proposta de Contreras, identificamos uma das grandes mudanças que caracterizam a atuação crítica do professor. No âmbito da produção de conhecimento, os valores que orientam a prática docente, assim como seus saberes, assumem um importante papel. Como ressalta Ellsworth (1989 apud Contreras, 2002, p. 181), “não é possível extrair uma compreensão de experiências humanas e vitais da perspectiva de um sujeito cognoscente que não está vivendo tais circunstâncias”. Partindo desse princípio, o professor deixa de ser visto como informante de pesquisas e passa a participar ou a conduzir suas próprias investigações. Segundo Contreras, o professor deve ser encorajado a realizar pesquisas que o ajudem a compreender que seu contexto de atuação é passível de mudanças e cuja organi-

zação serve a interesses e intenções específicos. Tal reconhecimento deve necessariamente promover ações cada vez mais conscientes e críticas.

Além da importância do saber docente, outra mudança significativa no âmbito da pesquisa é o reconhecimento de que não existem conhecimentos permanentes ou verdades definitivas. Ellsworth (1989 apud Contreras, 2002) defende que todo conhecimento deve ser visto como problemático e parcial, pois é a problematização que permite a crítica. Diante desse pressuposto, as ações educativas deixam de ser orientadas por princípios que parecem alheios à realidade. Para que isso aconteça, caberá ao professor estudioso de sua prática a importante tarefa de atuar à maneira daqueles que elaboram propostas de reflexão, não se limitando a analisá-las. O contexto de pesquisa e de produção do conhecimento adquire, então, uma nova configuração, em que pesquisadores trabalham em conjunto com professores que também são pesquisadores.

A concepção do conhecimento como algo em constante construção e o papel ativo do professor em sua produção acabam por questionar a relação entre teoria e prática. A teoria, antes privilégio dos estudiosos, passa a ser criada e recriada continuamente por meio da interação com a prática. Ademais, surge da particularidade de cada contexto, em que valores, intenções e princípios priorizam a ética, a justiça e a igualdade. Nas palavras de Smyth (1991, p. 117),

a adoção da perspectiva crítica de reflexão revela a negação da separação artificial criada entre pensamento e ação, entre teoria e prática, entre trabalho mental e trabalho manual, e se livra da falsa ideia de que pessoas fora da sala de aula sabem o que é melhor para o ensino. Em outras palavras, as pessoas que atuam no ensino devem ser as mesmas pessoas a refletir sobre ele.

Vemos, então, que a reflexão crítica reforça e amplia o reconhecimento da importância do papel do professor, iniciado pela proposta de formação reflexiva. Além da valorização dos conhecimentos mobilizados por esse profissional em sua prática, surge a ênfase em sua função social de agente transformador e nas possibilidades de uma atuação mais consciente e crítica.

Em suma, a proposta de atuação crítica muito tem a colaborar para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, pois defende uma perspectiva há muito anunciada: o conhecimento a serviço da sociedade. Como intelectuais críticos, precisamos ter clara noção dos interesses a que queremos servir. Como ressalta Fabrício (2006), não devemos buscar o saber pelo saber, pois nossos esforços devem se voltar para as pessoas do mundo real e para a transformação de suas condições de vida.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Lingüística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-251.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-166.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: _____. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 105-118.

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

CONTRIBUIÇÕES DA RACIONALIDADE REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita]

ENSINO E PESQUISA EM DIDÁTICA: CONVERGÊNCIAS COM A RACIONALIDADE REFLEXIVA

A racionalidade reflexiva se propõe a construir um diálogo entre as teorias e os objetivos da formação e as teorias enraizadas nas práticas dos professores. Sua perspectiva dos processos formativos fundamenta-se na concepção de professor como intelectual que realiza um trabalho complexo, bem como na valorização dos saberes oriundos das práticas docentes como referência para a formação.

No âmbito dessa racionalidade, o conceito de professor reflexivo, já amplamente difundido entre pesquisadores da área educacional de países como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Portugal, encontrou solo fértil no Brasil na década de 1990 a partir de textos de autores como Nóvoa (1992), Garcia (1992, 1999), Schön (1992, 2000), Gómez (1998), Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1996) e Alarcão (1996). As razões para a ampla acolhida desse conceito em nosso meio estão ligadas, segundo Pimenta (2002a), à própria trajetória histórica das pesquisas sobre formação de professores no Brasil, que, desde a década de 1960, vêm elaborando análises críticas, acumulando conhecimentos e formulando propostas para a educação escolar.

As pesquisas realizadas entre 1960 e 1980 no Brasil demonstraram a distância entre os cursos de formação de professores oferecidos nas Escolas Normais de Ensino Médio e a realidade escolar, bem como a necessidade de revisões e melhorias nessa formação no âmbito do ensino superior, como forma de assegurar sólida formação teórica aos professores. As análises críticas das relações entre educação e sociedade conceberam a escola como um espaço de contradições capaz de contribuir com a transformação social, superando certo desânimo provocado pelo impacto das teorias crítico-reprodutivistas na produção teórica educacional dos anos 70. As pesquisas qualitativas de cunho etnográfico desvelaram a importância de analisar a prática em contexto, tanto para a formação inicial e contínua de professores quanto para as mudanças na escola. A organização de educadores em encontros, associações e sindicatos colocou em pauta questões como profissionalização, desenvolvimento profissional, qualidade do ensino e condições de trabalho.

Em decorrência dessa intensa movimentação, diversas propostas e experiências relativas à formação de professores chegaram a ser implementadas pelas universidades e por governos estaduais eleitos após o período da ditadura militar (1964-1984). Dentre estas, Pimenta (2002a) destaca o movimento de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, que passaram a formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, em atendimento à demanda de que essa formação se realizasse em nível superior. Aponta também algumas experiências realizadas por universidades em convênio com Secretarias de Educação, para formar professores em exercício mas

desprovidos de formação superior; tais experiências promoveram processos pedagógicos de reflexão sobre a prática profissional dos docentes. Pimenta menciona ainda as propostas pedagógicas de redimensionamento da Escola Normal (habilitação Magistério), tal como o projeto do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que efetuaram mudanças nos currículos e nos estágios com a intenção de aproximar a formação teórica proporcionada pelo curso de Magistério dos problemas concretos da prática escolar.

A didática foi uma das áreas de conhecimento do campo educacional que, no contexto desse movimento histórico, realizou uma revisão crítica de seu ensino e de sua pesquisa, tendo contribuído significativamente para as experiências relatadas por Pimenta (2002a). Um marco referencial desse processo crítico foi o I Seminário A Didática em Questão, realizado em 1982 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). As principais questões da didática naquele momento consistiam na indefinição de sua identidade como área de conhecimento, devido à falta de um objeto de estudo claramente delimitado e de uma linguagem própria, bem como da importação de teorias de outras áreas, especialmente da psicologia; na predominância de uma visão instrumental e pretensamente neutra de temas e conteúdos, tratados de forma desvinculada das complexas relações entre a escola e a sociedade capitalista; e na distância entre o conhecimento veiculado pela didática e a prática cotidiana dos professores em sala de aula.

Em relação às críticas sobre a falta de identidade da didática como área de conhecimento, existe atualmente um reconhecimento

de que seu objeto de estudo é o processo de ensino (André; Oliveira, 1997b; Libâneo, 1990, 1994a, 1994b; Oliveira, 1992, 1993; Pimenta, 1994, 1996, 2000a). Contribuíram para esse reconhecimento a produção teórica resultante do processo de reconstrução da didática e a intensa movimentação dos pesquisadores em encontros científicos da área ao longo da década de 1980 e meados da década de 1990, no sentido de recompor, sob novas bases, a legitimidade científica da didática (Garcia, 1994). Destacam-se, sob diferentes orientações teóricas, as publicações de Candau (1989, 1997a, 2003), Libâneo (1985, 1994a, 1994b), Veiga (1989, 1990, 1996), Pimenta (1994, 1996, 2000a) e Oliveira (1992, 1993, 1994, 1997).

No tocante ao caráter instrumental dos temas abordados no ensino da didática, foram realizados estudos e proposições teóricas alternativas que possibilitaram: uma ruptura com o tecnicismo pedagógico; uma compreensão da necessidade de realizar uma análise crítica do ensino, entendido como prática social; um compromisso com a democratização da escola pública e com um ensino de qualidade para as camadas menos favorecidas da população (Oliveira, 1992; André; Oliveira, 1997b; Martins, 1998). Foram muitas as pesquisas publicadas no período, que, mesmo indicando diferentes alternativas para concretizar essas metas, contribuíram para o entendimento de que o papel da didática na formação de professores é o de propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, buscando compreender e transformar essa realidade

de forma articulada a um projeto político de educação (Wachowicz, 1989; Freitas, 1995; Martins, 1998).

Por fim, a necessidade de relacionar a produção teórica da didática com a prática escolar impulsionou a realização de um número significativo de pesquisas sobre o cotidiano do ensino, as quais incorporaram referenciais e metodologias aos cursos de formação de professores e colocaram em pauta novas formas de compreender a pesquisa educacional (Lüdke; André, 1986), bem como as relações entre ensino, didática e pesquisa na formação docente. Esse desafio foi enfrentado por autores como André (1994, 1995, 1997, 2003), Candau (1997b), Cunha (1993, 1996) e Penin (1989, 1994).

Em síntese, os anos 80 representaram, para a pesquisa em didática, um momento de reconstrução de seu campo científico, pautado pelas questões que emergiram do quadro político de incipiente democratização do país. Nesse cenário, tornou-se imperativo discutir as questões educacionais sobre as quais a didática se debruçava com base em uma perspectiva de crítica política das relações entre escola e sociedade capitalista. A ênfase atribuída à análise crítica do ensino constituiu o grande consenso da produção teórica daquele momento, a despeito da heterogeneidade de caminhos indicados para a concretização dessa proposta. As ressonâncias desse processo para o ensino de didática podem ser identificadas nas várias alternativas experimentadas ao longo da década de 1980 e início da década de 1990, as quais podem ser assim sintetizadas: substituição dos conteúdos de natureza tecnológica e psicológica por temas da filosofia, sociologia e história, em uma perspectiva mais política

de análise do fenômeno ensino; análise crítica da didática e do fenômeno ensino no contexto das tendências do pensamento educacional brasileiro; análise crítica dos temas clássicos da didática, tais como planejamento, objetivos, relação professor-aluno, conteúdos, métodos e avaliação; proposição de uma abordagem cultural para a didática, com destaque para a reflexão dos temas culturais da sociedade contemporânea; reflexão conjunta de professores e alunos sobre as práticas de ensino como ponto de partida e de chegada do saber fazer docente; consideração da sala de aula como objeto de estudo privilegiado da didática; uso de pesquisas sobre o cotidiano escolar para viabilizar a reflexão sobre a prática pedagógica (André; Oliveira, 1997b; Pimenta; Anastasiou, 2002).

Desde então, ampliaram-se as preocupações da pesquisa em didática e consolidaram-se algumas alternativas de seu ensino em cursos de formação de professores. Ao analisar pesquisas apresentadas nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e no Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre 1994 e 1995, Oliveira (1996) identifica o surgimento de algumas tendências investigativas na área. Uma delas diz respeito a uma mudança no foco das pesquisas – uma vez definido que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino ou a ação docente, com base em um referencial crítico de educação, o alvo de suas atenções desloca-se da necessidade de explicar como o aluno aprende para a tentativa de compreender como o professor constrói seu saber sobre o ensino. Outra tendência, decorrente desta, é o aumento da produção de pesquisas

sobre formação de professores que sejam capazes de refletir criticamente sobre o ensino que realizam. Uma vez solucionada a questão da abordagem do ensino, considerado pela perspectiva crítica como prática social, tornou-se necessário investigar como formar o professor com base nessa concepção. Por essa via, multiplicaram-se os estudos sobre as relações entre pesquisa e formação docente, tendo em vista o potencial da pesquisa como recurso para a reflexão e a construção de saberes pelo professor em formação.

A consolidação dessas tendências é corroborada pelo trabalho de Pimenta (2000b) sobre pesquisas apresentadas em encontros científicos da área entre 1996 e 1999. A autora constatou uma resignificação da teoria didática em pesquisas que investigam o ensino em situação – sob a denominação “epistemologia da prática” –, bem como o predomínio de estudos de cunho compreensivo, que buscam um diálogo entre a teoria formulada pela didática e a realidade do ensino nas escolas. Considerando que tais estudos corroboram a condição do ensino como prática social complexa e objeto de estudo da didática, Pimenta aponta uma diversidade de abordagens para esse fenômeno sob uma perspectiva multirreferencial, a qual não reduz o ensino a um único ponto de vista teórico. No tocante aos temas e às abordagens, a maioria das pesquisas desse período analisou a sala de aula e o contexto escolar. Ademais, cresceu o número de estudos sobre a docência na universidade, atestando que a didática não se reduz ao ensino e à aprendizagem de crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, os temas clássicos da didática passaram

a ser investigados sob novas abordagens oriundas de outros campos de conhecimento, como a psicanálise e os estudos culturais.

EM BUSCA DA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre as propostas voltadas para a ressignificação do papel do ensino de didática na formação de professores, destacam-se aquelas que defendem a aproximação entre produção teórica e prática cotidiana escolar. A esse respeito, é importante retomar a indicação de Candau (1989, p. 110-111) no I Seminário A Didática em Questão:

O ensino de didática durante muito tempo tem dado primazia ao estudo das diferentes teorias do ensino-aprendizagem, procurando ver as aplicações e implicações destas teorias na prática pedagógica. Este modo de focalizá-lo está informado por uma visão onde teoria e prática são momentos justapostos. É necessário rever esta postura: partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Trata-se de trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática.

Nessa perspectiva situa-se a proposta de Martins (1991, 1998). Com base no entendimento de que a teoria didática adquire significado apenas quando associada à prática e que esta só pode se transfor-

mar se for compreendida em suas múltiplas determinações por meio da teoria, a autora desenvolve, desde 1984, uma experiência de ensino-pesquisa iniciada em Arapongas (PR) e estendida a Belo Horizonte (MG). A experiência envolve um trabalho coletivo de ação-reflexão-ação norteado pela seguinte metodologia: descrição das práticas cotidianas dos professores; explicação da prática com base em uma primeira aproximação teórica pautada nas tendências da educação; análise da prática por referenciais teóricos que possibilitam uma reflexão mais aprofundada e global; elaboração de propostas concretas de ação a ser implementadas nas escolas. Martins constata as possibilidades de articulação entre teoria e prática por meio de um processo de reflexão coletiva, que permite a elaboração de metas comprometidas com a educação das classes populares.

Na mesma direção convergem as propostas de ensino de didática reunidas no livro *Alternativas do ensino de didática*, organizado por André e Oliveira (1997a). André (1997) defende que a pesquisa pode viabilizar a apropriação de conhecimentos pelos professores em formação. Essa proposta apoia-se nos pressupostos de que a pesquisa pode aproximar o professor em formação do real pedagógico, favorecer a articulação entre teoria e prática e mobilizar o docente a refletir sobre seu trabalho. Com base em tais pressupostos, a autora desenvolveu, por mais de dez anos, uma experiência de ensino de didática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Tal experiência incentivava os professores em formação a refazerem o processo das pesquisas estudadas e a discutirem suas metodologias e resultados. Em face da pertinência dessa

metodologia para o desenvolvimento de uma atitude investigativa pelos professores em formação, diante dos desafios da prática pedagógica, André sugere sua ampliação para os estágios e as práticas de ensino, dentro de um projeto de formação no qual a universidade realize um acompanhamento clínico do futuro professor.

A experiência de ensino de didática de Pimenta (1997) propõe que essa área constitua uma mediação na construção da identidade profissional do professor. Ciente de que essa identidade constrói-se como um processo de significação pessoal e social, a autora vem desenvolvendo um ensino de didática na Feusp há mais de dez anos. Para tanto, considera fundamental articular, nesse processo, a experiência (acumulada ao longo da vida, especialmente na escola), o conhecimento (conhecer não se reduz a informar, pois pressupõe atribuir sentido à realidade) e a pedagogia (oriunda da prática social de ensinar). A experiência de Pimenta teve como desdobramento uma pesquisa cujos resultados expõem o processo de construção do saber fazer docente na prática dos professores de duas escolas estaduais de São Paulo, a influência da organização do trabalho escolar nessa construção e a atitude dos professores diante do trabalho com o conhecimento na sociedade contemporânea (Pimenta, 2002b).

A reflexão coletiva e interdisciplinar sobre a realidade do ensino constitui outra opção de ensino de didática (Azzi; Caldeira, 1997). Como essa disciplina apresenta a singularidade de promover a docência, ao mesmo tempo em que a tem como objeto de estudo, as autoras propõem que seu ensino resulte de uma construção pactuada entre professores e alunos, com base na indicação de

problemas e de conteúdos didáticos. Em uma espécie de contrato coletivo, a proposta norteia-se por um processo de reflexão sobre a prática docente, que é vivenciada no curso por meio de atividades de aproximação com a realidade escolar, tais como observação de aulas, entrevistas com professores e leituras de relatos de pesquisas. A partir da experiência desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as autoras avaliam que a proposta possibilita, entre outras contribuições, a ressignificação de conteúdos da didática pela atribuição de novos olhares à vivência em sala de aula.

A incorporação de novos temas à didática – tais como cultura, cotidiano escolar e saber docente – é apresentada por Candau (1997a) com base na revisão de sua proposta de construção de uma didática fundamental, feita no I Seminário A Didática em Questão. Nessa revisão, a autora considera a superação das críticas à didática como um avanço na produção do conhecimento da área, mas avalia que ainda estamos muito longe de concretizar a recomendação resultante daquele seminário: a de aproximar a didática pensada e a didática vivida no cotidiano escolar. Munida do propósito de avançar nessa direção e respaldada tanto por suas próprias pesquisas quanto pelas de outros especialistas da área, Candau incorporou novos temas ao curso de didática que ministra na PUC-RJ, desenvolvido juntamente com um programa de iniciação científica. Colocar em diálogo a problemática escolar cotidiana é, segundo ela, o viés metodológico que informa todas as atividades do curso. Ao avaliar as ressonâncias dessa proposta na produção intelectual dos egressos, a autora ressalta sua contribuição para a superação do status mera-

mente instrumental da didática rumo a uma didática fundamental, que possa auxiliar a compreensão da prática pedagógica e a construção de formas de intervenção mais críticas, reflexivas e comprometidas com a democracia plena.

Ao lado dessas e de outras alternativas de ensino de didática desenvolvidas em todo o país, situo o trabalho que venho realizando nos últimos anos como professora da equipe de Didática e Prática de Ensino do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os pressupostos desse trabalho são os seguintes: o papel da didática na formação de professores consiste em auxiliá-los teoricamente em seus processos de reflexão crítica na/sobre a prática de ensinar (Libâneo, 1985, 1990, 1994b; Pimenta, 2000a; Contreras, 1990, 1994); o ensino como fenômeno complexo medeia a relação ativa entre o aluno e o saber sistematizado, sob a condução pedagógica do professor (Libâneo, 1990, 1994a, 1994b; Pimenta, 1997, 2000b); o potencial da pesquisa torna-se um meio de construir o protagonismo e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional (André, 1994, 1995, 1997, 2003; Cunha, 1996, 2003; Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2001; Franco; Lisita, 2004); a escola é um espaço de trabalho, formação e produção de saberes (Pimenta, 1999).

As atividades são desenvolvidas em projetos de pesquisa-ensino e de formação continuada, na modalidade de extensão, em escolas públicas do ensino fundamental de Goiânia (GO). Os projetos são elaborados por professores em formação a partir de problemas da realidade escolar ou de contribuições teóricas da didática; a proposta de ensino desses projetos é fundamentada teoricamente e re-

lacionada a um tema, analisado em um relatório monográfico. Concomitantemente às atividades de pesquisa-ensino, os professores de Didática e Prática de Ensino desenvolvem o projeto de extensão Prática de Ensino e Formação Continuada de Professores, que consiste em atividades, estudos e discussões definidos pelos profissionais da escola com base em experiências, desafios e problemas que enfrentam. Como desdobramento desse trabalho integrado, foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas para o Apoio à Formação de Professores (Nufop) na Faculdade de Educação da UFG, com o objetivo de ampliar a articulação entre a universidade e as escolas-campo em torno de projetos de formação docente inicial e contínua e da melhoria do ensino na rede pública.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DA RACIONALIDADE REFLEXIVA

Esta trajetória recente do ensino e da pesquisa em didática no Brasil revela a preocupação da área em elaborar alternativas que visem à maior articulação entre produção teórica e prática docente. O que justifica a aposta na racionalidade reflexiva como meio para alcançar esse objetivo é o fato de que ela advoga a análise contextualizada das teorias educacionais, de modo a permitir que os professores em formação analisem criticamente suas concepções e práticas de ensino, tal como a didática o vem fazendo desde a década de 1980.

De acordo com o conhecimento acumulado no campo da didática, os processos de ensino não se movem por uma racionalidade como a de cunho cientificista, que acredita no valor determinante da investigação científica sobre as situações práticas. Essa racionalidade é insuficiente para a compreensão do ensino porque este é uma prática social humana que não se enquadra em esquemas pre-estabelecidos de atuação. Por mais que a investigação científica realize descobertas e formule teorias sobre as questões que afetam o trabalho docente, é impossível determinar quais teorias dão respaldo científico aos problemas do ensino em situação, dominados pela “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores” (Gómez, 1998, p. 360).

O ensino é uma prática social que busca a realização de pretensões educativas. Segundo Contreras (1994), compreender o ensino como tal significa: entender o contexto institucional em que se insere e sob o qual se constitui como prática social; reconhecê-lo como um processo público vinculado a uma tradição que lhe exige um significado, pela qual se definem seus propósitos e expectativas; constatar que pessoas concretas assumem o compromisso de ensinar com base em uma tradição de práticas didáticas, interpretando significados e propósitos em seu contexto de atuação.

Ainda segundo Contreras (1994), se o ensino necessita definir-se em torno de pretensões e finalidades para a prática, isso não decorre de um plano normativo e prescritivo, mas de processos institucionais complexos que precisam ser elucidados. Por isso, o autor defende que explicar e propor são movimentos necessários para

uma área do conhecimento que se ocupa do ensino. Nesse entendimento, a didática constitui uma teoria que explica o processo de ensino para, em seguida, propor sua realização de acordo com as finalidades educativas desejadas. É a função de propor que dá sentido à explicação sobre o ensino. Contreras (1994, p. 20) tem uma formulação muito adequada para a didática: “ao invés de ser a disciplina que diz aos professores o que devem fazer com seus alunos, trabalha com os professores para que sejam eles que decidam o que devem fazer com os alunos e com seu trabalho em geral”. Ou seja, a didática trabalha em prol da construção da autonomia intelectual dos professores.

Há dois pressupostos importantes nessa concepção que necessitam ser ressaltados, para que se possa compreender por que não se atribui um papel de regulação do conhecimento didático ao trabalho dos professores. O primeiro desses pressupostos é o entendimento de que uma prática social depende, para sua existência e identidade, dos processos e das estruturas sociais que a instituíram, bem como da forma com a qual os sujeitos que dela participam assumem os compromissos com seus propósitos, interpretando-os no contexto de sua própria atuação. Com efeito, de acordo com Contreras (1990, 1994), uma das características mais marcantes de uma prática social é sua busca constante pela realização das pretensões para as quais foi criada, pois, como processo público voltado para questões de relevância social, depende do que se considera valioso para ela: seus propósitos e suas finalidades.

O segundo pressuposto é o de que o ensino também consiste em uma prática moral e ética, pois depende continuamente dos julgamentos de quem o realiza sobre os significados e as consequências de sua prática para os outros (os alunos, as famílias, a sociedade). Como prática moral, o ensino é uma possibilidade de concretização de valores e de intenções socialmente instituídos. Em sua dimensão ética, supõe uma atitude crítica em relação a esses mesmos valores e intenções; tal atitude torna-se fundamental em uma concepção de ensino que não pretende reproduzir valores e práticas vigentes – marcados pela desigualdade e pela injustiça social –, mas transformá-los em práticas sociais mais humanas e dignas. Impõe-se a nós a necessidade de advogar o status de professores como profissionais que exercem um trabalho intelectual e complexo. Pimenta (2000a, p. 64) reflete sobre essa questão:

Esse entendimento da didática leva a considerar o professor como figura fundamental. É ele que tem que compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais define e reformula em função de contextos específicos. Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como técnico executor.

As características do ensino como prática social humana atestam que o trabalho do professor não pode ser alicerçado em prescrições externas, sob o risco de perder sua especificidade como prática

educativa e, nesse sentido, desumanizar-se. Como afirma Contreras (2002, p. 195-196), ao justificar a necessidade da construção da autonomia intelectual docente,

ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades.

Essa concepção não defende que o professor seja abandonado à própria sorte ou que se possam sonegar conhecimentos que lhe possibilitem compreender e enfrentar os problemas e desafios de seu trabalho cotidiano; pelo contrário, expõe um entendimento radical sobre a necessidade da construção da autonomia intelectual docente, para que o ensino se realize de acordo com a humanidade que lhe é própria. Tal concepção justifica-se porque, em última análise e a despeito do contexto socioinstitucional do ensino, são os professores que precisam assumir a responsabilidade pelos juízos e pelas consequências das relações humanas que estabelecem com seus alunos e com os outros envolvidos nas práticas educativas. E

essa responsabilidade somente pode ser exercida com independência de juízo e intenções, convicções e valores próprios.

Independência de juízo, porém, alerta Contreras (2002), não implica demarcação de territórios ou decisões unilaterais do professor diante dos problemas e desafios do ensino. Entender o ensino como prática social pressupõe considerá-lo como prática profissional pública exercida na relação com outras pessoas. Por isso, a autonomia intelectual que Contreras propõe para o professor não corresponde à capacidade individual anterior à ação educativa, mas a um processo que se constrói permanentemente nas relações educativas. O autor argumenta que a autonomia somente pode ser construída se o professor estabelecer um diálogo com as pessoas que fazem parte das práticas educativas, tendo como base o entendimento e a cooperação. Essa visão, sem desconsiderar sua natureza possivelmente problemática e conflitiva, baseia-se na aspiração da autonomia para todos os envolvidos no processo educativo, não apenas para o professor.

Essa concepção de autonomia pressupõe um distanciamento crítico do professor em face dos interesses e das demandas da sociedade para o trabalho docente, pois, como argumenta Contreras (2002), não vivemos em uma sociedade meramente plural, mas também dividida em classes sociais com desiguais condições materiais e culturais de existência. Por isso, a construção da autonomia docente demanda uma atitude a respeito da transformação das condições que distorcem ou que limitam a prática educativa, incluindo os interesses e os conflitos que permeiam as relações sociais e pessoais no

ensino. Para Contreras, cabe a essa atitude conceber o ensino não como reprodução de valores e práticas sociais vigentes, mas como condição e possibilidade de que as pretensões educativas possam ser guiadas por valores voltados para o bem comum.

Embora a autonomia exija um compromisso com valores que expressem determinados interesses e intenções, não é possível reduzi-los a uma posição unificada, aceita como verdade universal, ainda que se acredite estar defendendo valores voltados para a coletividade. A concepção de autonomia intelectual docente defendida por Contreras prevê a consciência da incompletude de nossos valores, bem como de nossa própria existência. Com esse alerta, o autor ressalta a necessidade do respeito às diferenças, bem como a aceitação das dimensões do humano que não são passíveis de serem compreendidas pela razão. Enfatiza, ainda, a natureza emotiva de um ofício como o de ensinar, que se assenta na relação entre seres humanos dotados de emoções, sentimentos e desejos. Acreditando que esses aspectos compõem a base de um compromisso pessoal do professor com o ensino, o autor argumenta que, em última instância, o exercício da autonomia demanda atenção aos outros e a nós próprios, todos na condição de humanos incompletos e imperfeitos.

Ciente de que essa concepção de autonomia não corresponde à realidade da profissionalidade dos professores, ou seja, “ao conjunto das qualidades desejadas para a realização da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (Contreras, 2002, p. 74), defendo que os processos de

formação de professores não prescindam dessa perspectiva. Como argumenta Gimeno (1995), o ensino ocorre dentro de um “sistema de práticas aninhadas”, no qual as expectativas da sociedade, o contexto institucional e a cultura organizativa da escola delimitam fortemente um cenário para a atuação docente. No entanto, a forma como os professores posicionam-se em relação às práticas e aos fatores que condicionam e restringem sua atuação não precisa ser necessariamente adaptativa. Ela pode ser crítica e transformadora, rumo à elaboração de alternativas para as atuais condições que dificultam ou até mesmo impedem a realização de um ensino de qualidade.

UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DA REFLEXÃO CRÍTICA

Foi na tentativa de concretizar essa visão de didática no âmbito da formação de professores que pesquisadores e professores da área investiram na perspectiva do professor reflexivo, na esteira do que já vinha sendo discutido sobre a aproximação entre produção teórica da didática e prática cotidiana das escolas. No entanto, tal orientação conceitual para a formação docente tem sido objeto de críticas no meio acadêmico, principalmente porque passou a ser adotada pelas atuais reformas educacionais sem a consideração de medidas que alterem significativamente as condições de trabalho e de formação dos professores (Nóvoa, 2000). A concepção também recebeu críticas em razão dos seguintes fatores: a adoção acrítica e indiscriminada da reflexão nos meios educacionais (Nóvoa, 2000;

Pimenta, 2002a); a insuficiência da reflexão na superação dos problemas educacionais e as limitações da reflexão individual (Zeichner; Liston, 1996); os riscos de tal perspectiva resvalar para uma sobrevalorização da prática em detrimento da teoria (Pimenta, 2000b).

Concomitantemente a essas críticas, todavia, algumas pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal que desconsidera a realidade do pensamento e da prática dos professores, não têm contribuído com a articulação teórico-prática necessária à realização do trabalho docente (Borges, 2004; Guimarães, 2004; Tardif, 2004). Ainda permanece grande a distância entre o que propõem as teorias formuladas por meio da pesquisa educacional e o que pensam e praticam os professores em sala de aula. Em face dessa situação, cabe indagar: como o movimento de críticas à reflexão na formação docente afeta as propostas de didática que têm investido nessa orientação? Quais as possibilidades de a reflexividade contribuir para a aproximação entre teorias educacionais e a prática cotidiana dos professores?

Com essas preocupações em mente, realizei uma pesquisa como parte de meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Feusp, que analisou um processo de formação reflexivo cuja referência para os estudos teóricos realizados na formação universitária é a prática docente. Tendo em vista os investimentos da didática na racionalidade reflexiva, a justificativa para a realização de um estudo dessa natureza pode ser assim sintetizada (Pimenta, 2002a, p. 45-46):

A perspectiva da reflexão foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores brasileiros da área. Por sua fertilidade, como vimos. Mas também muitas vezes descontextualizada, sem um estudo mais consistente sobre suas origens, sem uma análise crítica. São poucas as pesquisas empíricas que os colocam à análise, sob suspeita, para verificar suas possibilidades e seus limites em contextos situados, numa atitude que permita o emergir de critérios de validação.

Para o desenvolvimento da investigação, foi constituído um grupo de aprendizagem composto por quatro professoras em formação. O trabalho de formação no grupo inspirou-se na proposta de formação reflexiva docente adotada nos cursos universitários de Abramowicz (2001), na abordagem metodológica da reflexão crítica de Smyth (1992) e no registro de práticas proposto por Zabalza (1994). O objetivo da pesquisa era compreender se e como os professores em formação articulam os saberes da prática e os da formação mediante um processo de análise crítica de sua própria prática. Em virtude da inclusão de atividades de pesquisa e de formação nesse processo, optei por denominá-lo pesquisa-formação.

A pesquisa-formação foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2003, no curso de Pedagogia da UFG. A expectativa era de que o processo de formação reflexivo em análise pudesse avançar progressivamente para estágios de compreensão cada vez mais críticos das práticas de ensino. No entanto, o processo de discussão no grupo

de aprendizagem não seguiu a lógica inicialmente idealizada para o trabalho de reflexão crítica.³ Foi ditado pelas demandas e urgências das práticas de ensino das professoras em formação, o que me levou a redirecionar os interesses da pesquisa.

A análise desse processo demonstrou a existência de uma lógica subjacente às práticas de ensino, que se vincula à natureza dos problemas e dos desafios cotidianos do trabalho docente. Essa lógica é regida pela necessidade do professor de compreender os eventos ocorridos na escola e na sala de aula para saber reagir a eles. Como se tratam de casos únicos que envolvem sujeitos com identidades, histórias e experiências próprias, é preciso esclarecer suas particularidades – tal como o fizeram as professoras em formação do grupo de aprendizagem, trazendo exemplos de situações conflitantes vivenciadas por elas ou por outras pessoas inseridas nas práticas de ensino sob discussão. As palavras de Gómez (1998, p. 361) traduzem com clareza aquilo que desejo expressar:

Para o profissional prático, os desafios não se reduzem à solução de problemas identificados previamente e de fora, mas orientam-se para o esclarecimento de situações complexas em que os problemas devem ser em primeiro lugar colocados, situados e valorizados. A primeira tarefa do professor é a construção subjetiva do problema, é esclarecer o que acontece ao seu redor, identifican-

3 Pessoa e Borelli, neste volume, analisam outras pesquisas que apresentam características semelhantes.

do os termos da situação a partir de sua própria perspectiva pessoal.

A lógica das práticas deve ser considerada para que as contribuições teóricas da formação sejam incorporadas pelos professores ao seu trabalho cotidiano com o ensino. Sua consideração, por sua vez, implica o reconhecimento de que a formação também detém uma lógica peculiar, que se filia aos parâmetros do trabalho com o conhecimento discursivo, cujas especificidades, interesses e problemas dificultam um diálogo com a lógica das práticas.

Constatou-se, por meio da pesquisa-formação, que a forma pela qual o problema da relação teoria/prática tem sido formulado no debate educacional impõe obstáculos à sua superação em processos formativos que se interessam pela construção da autonomia docente. Segundo Tardif (2000), esse problema tem sido comumente definido nos seguintes termos: a teoria está do lado da ciência educacional e dos cursos de formação universitária, ao passo que a prática alia-se às escolas e aos professores. Esse entendimento da questão inviabiliza a construção da autonomia docente porque o saber apoia apenas a teoria produzida pelas pesquisas e veiculada pelos processos formativos, ao passo que a prática docente é considerada “desprovida de saberes ou portadora de um falso saber, por exemplo, baseado em crenças, ideologias, idéias pre-concebidas etc.” (Tardif, 2000, p. 119). Além disso, esse tratamento do problema é contrário à realidade, pois oculta ou deixa pouco evidente o fato de que a formação universitária e a pesquisa educacional também

são práticas sociais realizadas por pessoas (professores universitários e pesquisadores) que se reportam a outras práticas (ensinar) e a outros indivíduos (professores que atuam nas escolas). Para Tardif (2000, p. 121), “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”. Cheguei a essa conclusão ao término das análises sobre a lógica das práticas e a lógica da formação. Por trás delas, pessoas concretas desempenham práticas que são sociais porque ocorrem dentro de um contexto institucional provido de propósitos, valores e critérios compartilhados por quem as realiza e pela sociedade em geral.

Em face dessas considerações, a pesquisa-formação promoveu outra visão do problema da relação teoria/prática, tendo em vista o interesse em viabilizar a ideia de que os professores em formação e os que ensinam nas escolas sejam considerados como sujeitos capazes de produzir ações e saberes sobre o ensino, em consonância com os referenciais teóricos da didática que advogam a visão de trabalho docente como trabalho intelectual. O que existe, de fato, é um problema de relação entre diferentes sujeitos que desempenham diversas práticas sociais, as quais produzem e mobilizam diferentes saberes – e possivelmente crenças, ideologias, senso comum – que necessitam dialogar entre si. A racionalidade reflexiva apresenta possibilidades promissoras na construção desse diálogo, pois seu objetivo primeiro é aproximar práticas formativas e cotidianas dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 137-142.

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: [s.n.], 1994. p. 291-296. v. 2.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 19-36.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa em didática e na prática de ensino. In: CANDAU, V.M.F. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 193-205.

ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997a.

ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ____ (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997b. p. 7-18.

AZZI, S.; CALDEIRA, A. M. S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 97-128.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

CANDAU, V. M. F. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANDAU, V. M. F. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997a. p. 71-96.

CANDAU, V. M. F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997b. p. 237-251.

CANDAU, V. M. F. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONTRERAS, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madri: Akal, 1990.

CONTRERAS, J. *La didáctica como disciplina práctica*. Madrid, 1994. Não publicado.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. A pesquisa qualitativa e a didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática, ruptura, compromisso, pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993. p. 99-108.

CUNHA, M. I. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática, o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.

CUNHA, M. I. Pesquisa e pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outros-textos/semariaisabeldacunha.doc>>. Acesso em: 19 dez. 2003.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. Action research: limits and possibilities in teacher education. *British Education Index* (BEI), Brotherton Library, Leeds, p. 1-15, 2004.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

GARCIA, C. M. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCIA, M. M. A. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENO, S. J. Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GÓMEZ, P. A. L. A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GÓMEZ, P. A. L.; SACRISTÁN, G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 353-380.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. 494 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994a.

LIBÂNEO, J. C. Contribuição das ciências da educação no objeto de estudo da didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: [s.n.], 1994b. p. 65-78. v. 2.

LISITA, V. M. S. S.; ROSA, D. E. G.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática docente*. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-128.

LISITA, V. M. S. S. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. 2006. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1991.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Formação de professores: realidade e perspectivas*. Conferência de abertura do I Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores, Santa Maria, 2000. Anotações livres.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Paradigmas e métodos de investigação: os fundamentos epistemológicos da didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: [s.n.], 1994. p. 33-43. v. 2.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Tendências investigativas em didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: [s.n.], 1996. p. 17-26. v. 2.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Desafios na área de didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 129-143.

PENIN, S. T. S. *Cotidiano e escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

PENIN, S. T. S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G. Educação, pedagogia e didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: [s.n.], 1994. p. 44-64. v. 2.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In:____. *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 39-70.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 37-70.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Para uma resignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática – uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In:____ (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 19-76.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 78-106.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papyrus, 2002b.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 1989.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Repensando a didática*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996.

WACHOWICZ, L. *O método dialético na didática*. Campinas: Papyrus, 1989.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

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

REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

[Rosane Rocha Pessoa]

[Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli]

Parece hoje senso comum na área de formação de professores que o conhecimento pedagógico se constrói na prática diária; deste modo, se quisermos que a educação cumpra seu papel emancipatório, esse conhecimento deve começar a ser compreendido e desenvolvido pelos profissionais que realizam tais práticas. Cabe aos próprios professores teorizar sobre o processo de construção de conhecimento em sala de aula e encontrar maneiras de ensinar que sejam pautadas pelo contexto e que acarretem resultados positivos para a aprendizagem de todos os alunos. No caso do ensino de língua estrangeira, tais resultados devem englobar as competências comunicativa, estratégica, discursiva, socio-linguística e intercultural.⁴

Pragmaticamente, as teorizações promovidas por docentes podem decorrer da observação e da reflexão da prática pedagógica, visando à construção do conhecimento e da identidade dos envolvidos no processo educacional. Tais teorizações tendem a ser mais frutíferas em ambientes de reflexão colaborativa, porque, colaborativamente, os professores podem mais facilmente efetuar mudanças em seu fazer diário e ultrapassar os limites da sala de aula, levando em consideração o contexto mais amplo em que profissionais e escola

4 Neste volume, Machado discute essas cinco competências.

estão inseridos (Zeichner; Liston, 1996; Contreras, 2002; Pimenta, 2002).

Dois são os riscos que advêm dessa concepção contemporânea chamada de “reflexão”: o praticismo e o individualismo (Pimenta, 2002). Com efeito, a construção do saber docente sobre o ensino de língua estrangeira não pode limitar-se aos saberes da prática ou às teorias pessoais dos professores, devendo abarcar também reflexões acadêmicas referentes a linguagem, ensino e aprendizagem. Além disso, espera-se que o conhecimento docente extrapole a sala de aula e abranja a escola e, em última instância, a sociedade, dado o compromisso da educação com a superação das desigualdades sociais. Daí a necessidade de elaborar teorizações que dialoguem com as práticas sociais, denominadas “pós-modernas”, “pós-coloniais”, “antirracistas” etc. (Moita Lopes, 2006). O risco do individualismo, por sua vez, pode ser evitado por meio da formação de grupos de colaboração, que têm se mostrado um caminho profícuo em pesquisas recentes na área de formação de professores (Pessoa, 2002; Borelli, 2006; Santos, 2007).

REFLEXÃO CRÍTICA

Contreras (2002) traça um percurso bastante produtivo do significado da reflexão crítica, estabelecendo um diálogo entre autores como Elliot, Grundy, Giroux, Smyth, Munro e Ellsworth. O autor começa por Elliot, que, fundamentado na ética de Aristóteles, defende que valores educativos como liberdade, igualdade, justiça,

autonomia e aumento da compreensão descrevem “qualidades que devem ser realizadas na forma em que os professores interagem com os alunos e os tratam em situações de aprendizagem, em vez de serem frutos extrínsecos de tais interações” (Contreras, 2002, p. 124-125, grifo no original). Não há, entretanto, formas determinadas de agir que assegurem esses fins: os valores, assim como seus significados e suas possibilidades, são construídos na própria busca. Por isso, a educação não pode ser determinada por agentes externos, ou seja, somente os professores podem desenvolver práticas que tenham as qualidades da ação educativa.

Para Contreras, o trabalho docente não se resume à realização de pretensões educativas, pois vivemos em um mundo desigual e injusto que nem sempre podemos captar com lucidez. Por isso, a reflexão sobre esse trabalho não conduz necessariamente a uma prática educativa mais igualitária e libertadora, podendo, dadas as pressões, contradições e contrariedades a que estamos sujeitos, até reforçar a desigualdade e a injustiça. Isso se deve ao fato de que os sistemas de compreensão e de avaliação dos professores podem estar condicionados pelo contexto institucional em que o ensino ocorre. Daí a necessidade, segundo Grundy (1987 apud Contreras, 2002), de uma teoria que explicita as restrições impostas pela prática institucional às nossas próprias concepções sobre o ensino, de maneira a despertar seu potencial transformador.

Elliot (1990 apud Contreras, 2002) discorda da noção de que são necessárias fontes externas teóricas para proporcionar aos professores uma crítica ideológica, haja vista a reflexão sobre a prática

pressupor a geração de um pensamento crítico por meio da consideração sobre ambiguidades, conflitos e tensões peculiares ao ensino e seu contexto de realização. Para Elliot, a reflexão sobre a prática por si só leva à crítica, ao passo que, para Grundy (1987 apud Contreras, 2002, p. 147), “a crítica é um pressuposto de partida, já que incorpora um ponto de vista em relação à análise da educação e suas conseqüências sociais”.

Nessa mesma perspectiva, Contreras cita Giroux, segundo o qual os professores devem lançar mão de uma teoria crítica para que possam transcender os limites de suas próprias categorias e questionar as estruturas nas quais se inscrevem suas análises. Essa tarefa, segundo Smyth (1987 apud Contreras, 2002, p. 156), “requer problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar”. Ainda segundo Smyth, podemos começar a desenvolver uma perspectiva crítica sobre o ensino e sobre as bases sociais nas quais se sustenta ao nos questionarmos o que um ensino valioso deveria representar e por quê, não limitando-nos a indagar sobre o modo como deve ser conduzido. Para isso, devemos problematizar nossas concepções de sociedade, de escola e de ensino, o que envolve assumir não apenas a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas o compromisso de transformar o pensamento e a prática dominantes.

Contreras também recorre a Giroux para ressaltar que a crítica das condições de trabalho deve ser acompanhada por uma

linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e justa, a fim de que os alunos sejam educados como cidadãos críticos e ativos, engajados na construção de uma vida individual e pública digna e guiados pelos princípios de solidariedade e esperança. Todavia, Contreras observa que Giroux descreve os professores como intelectuais, mas não mostra como a atitude crítica em relação à profissão pode ser construída – uma limitação que o enfoque da reflexão crítica tenta suprir. Contreras (2002, p. 165) vale-se de Kemmis e Smyth para afirmar que a reflexão crítica deve voltar-se para as formas de ensino e suas estruturas institucionais, a fim de desvelar “o sentido ideológico do ensino e nossa parcela na sua manutenção”.

Smyth (1991, 1992) propõe um ciclo composto de quatro fases ou perguntas pedagógicas que representam os tipos de reflexão a ser adotados pelos docentes:

1. Descrever: o que eu faço? Quais são as minhas práticas?
2. Informar: qual o significado do que eu faço? Quais teorias são expressas em minha prática?
3. Confrontar: como cheguei a ser desta maneira? De onde vêm os meus valores e as minhas teorias? O que mantém e o que limita essas teorias? Que conexões existem entre o pessoal e o social? A que interesses serve a minha prática?
4. Reconstruir: como poderia mudar o que faço? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para introduzir essas mudanças?

A colaboração entre professores é condição fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica, porque juntos podem problematizar suas convicções ao abrir-se a novas perspectivas e realidades que devem ser experimentadas. Desse modo, a reflexão crítica não pode ser entendida como um processo de saber alicerçado em uma base firme, segura e unívoca para todos os envolvidos; ela deve pautar-se pela aceitação da parcialidade e voltar-se para o reconhecimento das diferenças (Munro, 1991 apud Contreras, 2002). Com efeito, trata-se de aceitar que todo conhecimento é conflituoso e parcial e, como tal, deve ser problematizado (Ellsworth, 1989 apud Contreras, 2002).

Contreras também remete a Munro quando afirma que reconhecer as diferenças não pressupõe conceber a opressão e a marginalização como simples diferenças equivalentes. É preciso desenvolver “uma sensibilidade moral a tudo que possa supor sofrimento humano” (Contreras, 2002, p. 187), mas também aceitar que os processos e as experiências de emancipação podem ser variados – ou seja, que valores como igualdade, justiça, liberdade e solidariedade precisam ser mantidos em aberto e negociados.

REFLEXÃO COLABORATIVA

Pesquisadores que atuam na perspectiva da reflexão crítica parecem concordar que a reflexão sobre a prática geralmente tem um caráter utilitário e mantém-se no nível da descrição das atividades, do julgamento de valor sobre a produção dos alunos e da solu-

ção de problemas com base em práticas e valores tradicionalmente transmitidos pela escola (Celani, 2003). Daí surge a necessidade de se recorrer à ação colaborativa entre professores, uma vez que ela pode ajudá-los a transcender tais aspectos que a escola legítima (Contreras, 2002). A colaboração por si só não garante que isso aconteça, mas, sem ela, a possibilidade é mais remota.

A interação com os pares pode promover um olhar distanciado da prática e, por sua vez, a consideração de diferentes enfoques e perspectivas de análise. Em outras palavras, a atuação colaborativa pode contribuir significativamente para que a reflexão ultrapasse as questões da prática e atinja um nível maior de criticidade. Os grupos de reflexão colaborativa são uma forma de os professores adquirirem controle sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre o próprio desenvolvimento profissional, pois, nesse ambiente, os participantes têm oportunidades iguais de negociação e de interpretação do conhecimento pedagógico, podendo desempenhar dois papéis: o de formadores e o de formandos (Nóvoa, 1997). Para Blumberg (1980 apud Smyth, 1991), a interação informal entre professores pode motivá-los a engajar-se no processo de negociação de identidade, sendo crucial para o desenvolvimento de um consenso profissional que lhes ajude a construir uma capacidade de empatia e a adquirir sensibilidade para saber quais linhas de ação são mais apropriadas para determinada situação interpessoal.

Segundo Magalhães (2002, p. 52), “uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação”. Celani e Collins (2003,

p. 78) ressaltam que o conceito de colaboração não implica simetria de conhecimento ou de ideias, significados e valores, nem tampouco que todos terão os mesmos objetivos e igual poder de decisão. Implica, de fato, que todos têm “as mesmas oportunidades de apresentar e negociar as crenças e os valores influentes na sua compreensão da realidade e entender as interpretações dos envolvidos”.

Assim como a atuação colaborativa não pressupõe simetria de conhecimento, ela também não requer uma assimetria capaz de caracterizar um participante como mais competente e responsável pelo desenvolvimento do grupo. Ao analisarem situações de aprendizagem de línguas, autores como Wells (1999) e De Guerrero e Villamil (2000) identificaram interações em que os participantes não contavam necessariamente com um par mais competente. Ao contrário, esse papel era alternado entre os membros do grupo de acordo com o assunto tratado e as habilidades de cada um, processo esse denominado *mutual scaffolding*.

De Guerrero e Villamil (2000, p. 65) observaram a revisão de um texto feita por dois aprendizes de língua inglesa. Com base nas interações que ocorreram naquele contexto, as autoras concluíram que

os efeitos do suporte mediado nesta interação foram mútuos. À medida que os alunos ofereceram suporte de forma recíproca e a regulação da tarefa se tornou mais simétrica, lições importantes fo-

*ram compartilhadas e novos conhecimentos foram aprendidos.*⁵

Wells (1999) também analisou a participação de alunos na resolução de atividades em grupo e concluiu que o papel de par mais competente era alternado entre eles. Em face das diferentes tarefas constantes da realização das atividades, aquele que fornecia assistência em certo momento era assistido por seus colegas em outro. Além disso, quando o grupo deparava-se com tarefas diante das quais nenhum membro era capaz de desempenhar o papel de participante mais competente, juntos eles conseguiam chegar a uma solução que provavelmente não conseguiriam alcançar se estivessem trabalhando sozinhos.

Apresentamos esses exemplos porque, apesar de abordarem situações de ensino-aprendizagem, muito se assemelham ao contexto colaborativo de formação de professores. Ao refletir colaborativamente, os professores tendem a se deparar com assuntos e situações de natureza diversa. É nesse momento que cada participante terá a oportunidade de exercer o papel de par mais competente, trazendo para a situação de reflexão suas experiências pessoais e formativas. Compartilhando experiências e pontos de vista, os professores têm oportunidade de repensar sua prática, sua formação profissional e as forças que incidem sobre seu fazer docente.

5 Todas as traduções de citações em língua inglesa são de nossa autoria.

ESTUDOS PAUTADOS PELA REFLEXÃO COLABORATIVA E/OU REFLEXÃO CRÍTICA

Pessoa (2002) promoveu sessões de reflexão interativa⁶ com quatro professores de inglês (dois homens e duas mulheres) do ensino fundamental da rede municipal de Goiânia, objetivando examinar as reflexões desses professores sobre sua prática pedagógica e sobre as consequências dessa prática para os alunos, bem como verificar se a reflexão interativa sobre os eventos de sala de aula propicia o desenvolvimento profissional. Nas sessões, os quatro docentes assistiam a uma aula gravada em vídeo e, após uma descrição dessa aula por parte do professor que a havia ministrado, iniciava-se a discussão, sem nenhuma agenda imposta pela pesquisadora. Os temas centrais de reflexão foram “conteúdo”, “objetivos”, “procedimentos metodológicos”, “professor”, “alunos”, “resultados” e “contexto”.

Os resultados evidenciaram que, com o processo de reflexão, os professores passaram a descrever suas aulas de forma a incluir as consequências de sua prática para os alunos. Além disso, a reflexão interativa permitiu que várias teorias práticas dos professores fossem desveladas e discutidas, gerando teorias consensuais relevantes para o debate sobre ensino de língua estrangeira na escola pública. As reflexões concernentes aos resultados do processo de ensino-aprendizagem mostraram-se mais produtivas, pois, ao focalizá-los,

6 O termo “interativa” foi usado em detrimento de “colaborativa” porque, previamente à realização da pesquisa, a autora não sabia se a relação estabelecida entre os participantes seria de colaboração.

os professores criticaram-se e perceberam a necessidade de alterar suas práticas pedagógicas. As mudanças de cunho teórico abrangeram as categorias “conteúdo”, “objetivos”, “procedimentos metodológicos” e “professor”. Uma transformação dinamizada pela pesquisa foi a reconsideração da decisão tomada por uma das participantes no início da pesquisa – ela estava decidida a pedir demissão. Assim, a reflexão interativa propiciou transformações nos níveis profissional e teórico. Embora os professores tenham chegado a teorias consensuais sobre o conteúdo e os objetivos do ensino de inglês no ensino fundamental – ou seja, sobre o currículo –, tenham discutido sobre o contexto em que atuam e se transformado profissional e teoricamente, as reflexões não atingiram um nível crítico. Em grande parte dos casos, as ações de sala de aula não foram abordadas historicamente, já que não houve uma conscientização das condições contraditórias da ação educacional – distorcidas ou mascaradas por compreensões rotineiras –, tampouco uma reflexão mais profunda sobre a natureza e as conseqüências da estrutura educacional e sobre os fatores que representam impedimentos à mudança.

Outro estudo, que também envolveu a participação de quatro professoras de inglês (Borelli, 2006), revelou como as possibilidades de reflexão são significativamente fortalecidas com a promoção do ambiente colaborativo. A proposta do estudo consistia em criar um ambiente em que as professoras pudessem refletir coletivamente sobre sua prática e fazer leituras que contribuíssem para esse processo de construção do conhecimento. Em decorrência do desenvolvimento da atitude reflexiva das participantes, Borelli constatou

a importância da atuação dos pares para a conscientização sobre a prática pedagógica. A teoria acadêmica, por sua vez, encontrada nos textos e discutida pelas professoras, permitiu, por meio da aceitação ou do questionamento, a problematização de suas ações.

Embora se trate de um estudo pautado pela reflexão sobre a prática docente, a análise das interações mostrou que isso não impediu que as professoras, por vezes, ultrapassassem os limites da sala de aula. A título de exemplo, citamos uma conclusão das participantes enquanto discutiam a relação teoria/prática, sendo a primeira concebida como conhecimento acadêmico e a segunda como ação docente. Após críticas e considerações, as participantes reconheceram que possuem uma teoria própria, que embasa suas ações e decorre de um conhecimento somente adquirido nas situações reais de ensino-aprendizagem. Consideramos que este seja um indício de criticidade nas reflexões realizadas, pois, ao reconhecer-se como produtor de saberes, o professor ressignifica seu papel, vencendo o distanciamento que, por tanto tempo, a tarefa de executor técnico lhe impôs. Entretanto, novamente não podemos afirmar que as reflexões das professoras inserem-se no paradigma da reflexão crítica.

No estudo de Pessoa, não havia uma intenção inicial de promover a reflexão crítica, pois o objetivo era justamente analisar o caminho que a reflexão tomaria no decorrer da pesquisa, mediante interferência mínima da pesquisadora – esta tomou o turno apenas para iniciar e finalizar as sessões, bem como para pedir esclarecimentos. No estudo de Borelli, textos teóricos sobre reflexão e ensino-aprendizagem de língua estrangeira foram utilizados como estí-

mulo para as sessões, mas também não havia a expectativa de que as participantes atingissem determinado grau de reflexão.

Na esteira do paradigma da reflexão crítica, alguns estudos têm sido realizados por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no âmbito de um amplo programa de formação contínua de professores de inglês, iniciado em 1997. O objetivo primeiro do programa consiste em fazer com que os participantes, professores da rede pública de ensino, se reconheçam como agentes críticos, capazes de tomar decisões respaldadas em questões socioculturais e em interesses específicos, bem como de formar alunos reflexivos e críticos. Algumas das medidas inicialmente empregadas para que os participantes atingissem níveis críticos de reflexão foram: a adoção das quatro perguntas pedagógicas de Smyth; a análise da prática pedagógica à luz das teorias de ensino-aprendizagem (Magalhães, 2004); o exame das discrepâncias entre intenção e ação; o uso de aulas gravadas em vídeo como estímulo para sessões reflexivas (Romero, 2003; Magalhães, 2004) e a aplicação dos domínios sociais da comunicação (Dolz; Schneuwly, 1996 apud Magalhães, 2004) como ferramentas discursivas para o desenvolvimento das ações reflexivas. A seguir, apresentamos algumas pesquisas decorrentes do programa da PUC-SP.

Horikawa (2004) analisou o nível de interação estabelecido entre ela e um professor de matemática de uma escola privada de São Paulo durante sessões reflexivas sobre as aulas desse profissional, gravadas em vídeo. Tais sessões tinham como objetivo descrever as ações do professor, inferir as motivações que as de-

terminaram e ressaltar os aspectos limitadores do projeto político pedagógico da escola. A análise mostrou que o professor restringiu-se a “informar”, ao passo que a pesquisadora focalizou as ações de “confrontar” e “reconstruir”; isso significa que o professor realizou “uma reflexão mais associada ao campo da técnica do que ao campo do crítico-emancipatório” (Horikawa, 2004, p. 141). O confrontar é o que faz o professor assumir o controle de seus saberes, de forma a examinar o processo além de suas aparências e a elaborar soluções que coloquem em xeque a cultura escolar vigente.

De modo semelhante, Liberali (2004, p. 104), que analisou diários escritos por professores em cursos de formação contínua entre 1995 e 2002, afirma que “são poucos os diários, que, de fato, conseguem desenvolver uma avaliação das práticas numa perspectiva social mais ampla”. Magalhães (2004, p. 84), em um artigo resultante das pesquisas que tem desenvolvido na área de formação de professores, ressalta que não tem sido fácil propor

a linguagem como uma ferramenta para a formação de profissionais (formadores e professores) críticos e reflexivos sobre as ações de sala de aula e sobre os interesses voltados para a manutenção ou transformação das desigualdades, diferenças e preconceitos.

Tal entrave deve-se à natureza individual, descontextualizada e autoritária da cultura de formação.

Liberali, Magalhães e Romero (2003) apresentam três atividades como estratégias de reflexão: autobiografia, diário e sessão reflexiva. Tais atividades estimulam os professores a se apropriarem do processo reflexivo para desconstruir e compreender suas práticas pedagógicas, por meio da colaboração com colegas e professores do programa de formação da PUC-SP. As dificuldades relatadas pelas autoras relativas ao processo reflexivo consistem no desconhecimento dos professores-alunos sobre os processos argumentativos necessários à reflexão crítica e no tempo reduzido de pesquisa, impedindo que a complexidade da relação entre teoria e prática seja verdadeiramente compreendida. As autoras apontam a importância da colaboração entre professores, bem como das características contextuais, textuais e linguísticas dos três instrumentos, mediadores da construção de processos que permitam o pensar crítico sobre a prática docente.

Damianovic, Penna e Gazotti-Vallim (2003) investigaram o instrumento “descrição de aula” em três módulos do programa de formação da PUC-SP, enfatizando o objetivo de sua utilização. Esse instrumento é fundamentado por propostas teóricas que subjazem à reflexão crítica, formuladas por autores como Freire, Kemmis e Smyth. As autoras chegaram às seguintes conclusões: os professores-alunos mostraram dificuldades em relacionar conceitos das teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem à sua ação em sala de aula; os professores-alunos não dominam a estrutura argumentativa necessária para questionar suas ações, tendo como parâmetro questões sócio-históricas que circundam a eles e seus alunos; as professoras-

formadoras desconhecem o contexto de atuação dos professores-alunos, que engloba seu local de trabalho, seus alunos e os problemas que enfrentam no dia a dia.

São várias as maneiras empregadas pelos pesquisadores do programa da PUC-SP para superar desafios apresentados pelos resultados de suas pesquisas: estabelecer a prática – não a teoria – como ponto de partida para que os professores-alunos relacionem teoria acadêmica e prática; promover o estudo de uma organização discursiva apoiada na argumentação, para que os professores-alunos extra-polem interpretações rotineiras e possam mais facilmente situar suas aulas no contexto sócio-histórico em que vivem; levantar questões latentes para os professores-alunos no momento específico de realização dos cursos; criar espaços colaborativos (sessões reflexivas) para que avaliem as experiências vividas durante o programa de formação – o processo reflexivo-crítico, a apropriação de conceitos científicos, a consideração de seu papel de colaborador na compreensão das ações de sala de aula e na construção de um currículo crítico e até mesmo a organização textual das sessões reflexivas.

A despeito dos ganhos alcançados pelos participantes do programa, Magalhães (2004, p. 85) afirma que existe ainda uma ênfase “no conteúdo a ser trabalhado, desvinculado do contexto particular de ação e de sua função social”. A autora conclui que “refletir criticamente, de fato, pressupõe discursos não valorizados pela escola, isto é, discursos que envolvam a relação das escolhas feitas na sala de aula com a formação de um agente crítico na sociedade mais ampla”.

Apesar de constatararmos em nossas pesquisas (Pessoa, 2002; Borelli, 2006; Pessoa; Sebba, 2006) que, em sessões de reflexão colaborativa, os professores tendem a se manter no âmbito técnico e prático do processo de ensino-aprendizagem, não consideramos positiva a apropriação de organizações linguístico-discursivas dos envolvidos em cada uma das ações propostas por Smyth (1992). Tal apropriação pode limitar o discurso e acabar instituindo o que a proposta crítica pretende negar: a imposição de determinado tipo de reflexão, ou seja, o autoritarismo da linguagem e do pensamento. Não obstante, entendemos que um dos maiores méritos do programa de formação continuada da PUC-SP é o fato de os professores-alunos tornarem-se pesquisadores das próprias práticas, publicando artigos, ressignificando suas teorias e buscando colaborativamente novas possibilidades de construção do conhecimento em língua inglesa, como atestam os seguintes trechos:

Talvez seja esse um de nossos grandes erros. Nós, professores, pensamos que somos capazes de solucionar os problemas de nossas escolas sozinhos. (Sousa, 2003, p. 201).

É na escola pública que as classes dominadas estão buscando seu lugar ao sol. Queremos que elas deixem de sê-lo ou que, pelo menos, tomem consciência do seu poder de transformar a realidade estabelecida. (Sousa, 2003, p. 202).

Procuo pôr em prática o que aprendi, buscando sempre refletir sobre o que vou ensinar, para quem vou ensinar algo, como vou ensinar, por que vou ensinar tal coisa e quando vou ensiná-la. (Mendonça, 2003, p. 208).

[...] acredito que a partir do momento em que mudamos, essa mudança acontece primeiro no âmbito pessoal, mudamos de dentro para fora. (Cortez, 2003, p. 224).

A maneira como ensino demonstra qual a relação de poder existente na sala de aula. (Cortez, 2003, p. 225).

Depois vem o confrontar, gerando o conflito, o questionamento sobre por que agi dessa ou daquela forma, sobre aonde isso vai levar meu aluno. Estou proporcionando seu crescimento ou perpetuando sua alienação? (Cortez, 2003, p. 225, grifo no original).

Cunha (2003), outra professora-aluna do programa de formação da PUC-SP que se tornou uma pesquisadora, optou por realizar o curso de mestrado na mesma universidade. Desenvolveu um estudo com o intuito de examinar se um curso do programa Reflexão Sobre a Ação, no qual se exercita a prática reflexiva, “possibilita mudanças na ação docente e favorece a construção de novas identidades” (Cunha, 2003, p. 251). Os resultados mostraram que os professores-alunos, após a conclusão do curso, tentaram superar “o aspecto de

donos da verdade, adicionando ao seu papel o de professor reflexivo, investigador e pesquisador de sua própria prática” e passaram a considerar o aluno como colaborador no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Segundo a autora, os professores-alunos conscientizaram-se de que “educar é colaborar na formação de uma sociedade culturalmente mais preparada, mais consciente, mais capacitada para criar e vivenciar experiências positivas e, por vezes, revolucionárias” (Cunha, 2003, p. 253).

Embora a colaboração entre professores e entre professores e pesquisadores seja considerada fundamental nos estudos aqui descritos, nenhum deles, a nosso ver, caracteriza-se como verdadeiramente colaborativo no sentido definido por Moita Lopes (1998), segundo o qual os participantes devem envolver-se com os pesquisadores em todos os momentos da pesquisa: definição do problema, interpretação dos dados e redação do artigo a ser publicado. Constatamos que a maioria dessas pesquisas se vale da reflexão colaborativa apenas como instrumento de coleta de dados. Não tentamos desmerecer tais estudos, mesmo porque temos trabalhado com esse instrumento e sabemos de sua importância para o desenvolvimento profissional e pedagógico dos professores. No entanto, achamos necessário avançar em direção à pesquisa colaborativa nos moldes descritos por Moita Lopes e continuar incentivando um número maior de professores, como Cortez (2003), Cunha (2003), Mendonça (2003) e Sousa (2003), a realizarem pesquisas mais sistemáticas sobre o ensino em colaboração com os pares ou com professores-pesquisadores que atuam em universidades.

A CRÍTICA COMO PONTO DE PARTIDA

Neste texto, abordamos dois conceitos fundamentais na área de formação de professores de língua estrangeira – reflexão crítica e colaborativa – e analisamos, à luz desses conceitos, dois estudos de nossa autoria que têm a reflexão colaborativa como principal instrumento de pesquisa, bem como outros que se inserem no paradigma da reflexão crítica. Embora alguns autores definam suas pesquisas como colaborativas, não acreditamos que elas o sejam de fato. Não resta dúvida de que seus estudos envolvem instrumentos de pesquisa associados à reflexão colaborativa – e reconhecemos a relevância desses instrumentos em nossas próprias pesquisas –, mas pensamos que uma pesquisa realmente colaborativa deve alcançar níveis mais profundos de colaboração, que vão desde a decisão sobre o enfoque da pesquisa até a publicação conjunta de um artigo final. Além disso, esses estudos mostram que a reflexão colaborativa entre professores não promove, por si só, a análise crítica da prática em sala de aula.

A análise evidenciou também a dificuldade encontrada pelos pesquisadores em fazer com que professores atinjam níveis críticos de reflexão, ainda que suas pesquisas sejam informadas pela teoria da reflexão crítica. No caso de Pessoa (2002) e Borelli (2006), não havia uma programação anterior que induzisse os participantes a refletir sobre os princípios ideológicos que informam sua prática, a relacionar teoria e prática pedagógicas com temáticas sociais mais amplas, a exercer poder sobre as condições de trabalho e a promo-

ver a construção do conhecimento em sala de aula, educando os alunos para a reflexão crítica e para a ação transformativa.⁷ No caso das demais pesquisas analisadas, havia essa intenção, mas os instrumentos utilizados não produziram resultados satisfatórios.

Em sintonia com as pesquisadoras da PUC-SP, defendemos que a reflexão deve partir da prática dos professores, mas, ao contrário de Elliot (1990 apud Contreras, 2002), não acreditamos que essa reflexão desencadeie naturalmente a crítica ideológica da prática, e os estudos aqui descritos corroboram essa ideia. Por isso, endossamos Grundy (1987 apud Contreras, 2002, p. 147) quando afirma que “a crítica é um pressuposto de partida, já que incorpora um ponto de vista em relação à análise da educação e suas consequências sociais”. No entanto, não postulamos que os pesquisadores sejam capazes de libertar professores acríicos de estruturas sociais opressivas, mas que os próprios professores possam questionar eventos, práticas e estruturas educacionais consagradas. Por isso, os professores que manifestarem o desejo de transformar sua prática pedagógica, a si mesmos e a seus alunos devem ler sobre reflexão crítica e sobre teorias de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem, pois até mesmo tais teorias precisam ser questionadas para que “os limites do pensamento e ação tradicionais” (Pennycook, 2006, p. 74) possam ser transgredidos.

7 Silvestre e Lima oferecem, neste volume, outros exemplos desse tipo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: ____ (Org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTEZ, C. D. C. Estudar...aprender...ensinar...mudar...transformar-se: um processo contínuo. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 221-234.

CUNHA, A. M. A. Dividindo para multiplicar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 235-255.

DAMIANOVIC, M. C.; PENNA, L.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBARA,

L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 109-130.

DE GUERRERO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121-143.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 131-165.

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.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: ____ (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no*

ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 207-220.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 23-33.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

ROMERO, T. R. S. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 91-105.

SANTOS, D. D. X. *Planejamento de aulas em contexto reflexivo-colaborativo: contribuições para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês da rede pública estadual*. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

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

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 195-205.

WELLS, G. *The zone of proximal development and its implications for learning and teaching*. 1999. Disponível em: <<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/resources/ZPD.html>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

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

PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA: MOMENTOS CRÍTICOS DE UMA AULA DE INGLÊS

[Viviane Pires Viana Silvestre]

Nos últimos anos, a literatura da área de formação de professores tem apresentado trabalhos que discutem a reflexão crítica no desenvolvimento profissional dos docentes (Smyth, 1991; Contreras, 2002; Diniz-Pereira; Zeichner, 2002). No entanto, a busca por estudos com essa temática específica na área de formação de professores de língua estrangeira (LE) ainda expõe sua escassez. No Brasil, os estudos de Barbara e Ramos (2003), Celani (2003) e Magalhães (2004) oferecem discussões importantes sobre reflexão crítica e ensino de LE.

Smyth (1991), ao abordar a reflexão crítica na formação docente, afirma que os professores podem problematizar, por meio do diálogo, questões que desejam desenvolver em sua própria prática pedagógica. Em conformidade com essa ideia, este texto revela como quatro professoras de inglês em formação universitária avaliaram dois momentos críticos de uma aula assistida durante uma sessão de reflexão colaborativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversas autoras brasileiras da LA (Pessoa, 2002; Bárbara; Ramos, 2003; Magalhães, 2004; Jorge, 2006; Oliveira, 2008) têm

apontado a reflexão sobre a prática como um instrumento de desenvolvimento profissional. Defendem, porém, que os professores de LE devem ir além da reflexão prática, extrapolando os limites da sala de aula e lançando um olhar crítico sobre a escola.

Segundo Contreras (2002), o excesso de responsabilidades delegadas a muitos professores e a insegurança em que vivem gradualmente os levam a restringir suas preocupações e perspectivas aos problemas internos da sala de aula. O autor argumenta que os professores precisam entender os condicionantes sociais, políticos e econômicos que interferem no processo educativo. Para tanto, Contreras (2002, p. 157, grifo no original) sugere “que os professores ‘intelectualizem’ seu trabalho”, ou seja, responsabilizem-se não apenas pela construção do conhecimento formal, como também pela transformação do pensamento e da prática dominantes. De acordo com esse estudioso, é o desejo pela emancipação que move a reflexão crítica.

Todavia, educadores e formadores ainda não sabem ao certo como é possível formar professores que reflitam criticamente sobre seu trabalho. O próprio Contreras (2002, p. 177) admite os limites do modelo de professor como intelectual crítico, salientando que tal modelo corre o risco de expressar “imagens que não consigam uma tradução prática”. Ou seja, esse modelo pode não alcançar um entendimento passível de ser colocado em prática, permanecendo apenas como proposta teórica.

Por outro lado, Bartlett (1990, p. 205, grifo no original) apresenta uma alternativa um pouco mais prática e, portanto, menos utópica para a reflexão crítica do professor. Nas palavras do autor,

tornar-se crítico significa que, como professores, temos que transcender a tecnicidade do ensino e pensar além da necessidade de melhorar nossas técnicas instrucionais. Isso efetivamente significa que temos que nos afastar de perguntas que dizem respeito a “como”, cujo valor utilitário é limitado, para perguntas que dizem respeito a “o quê” e “por quê”, que consideram as técnicas instrucionais e gerenciais não como um fim em si mesmas, mas como parte de propostas educacionais mais amplas.⁸

Ao substituímos tal pergunta, passamos da busca pela solução de problemas para a “colocação” de problemas, ou seja, para a problematização da prática. Em conformidade com essa ideia, Smyth (1991, p. 91) afirma que é preciso criar condições para que os professores possam, tanto individual quanto coletivamente, “desenvolver por si mesmos a capacidade de conceber o ensino historicamente; tratar os eventos, práticas e estruturas atuais do ensino de maneira problemática”.

O que devemos problematizar especificamente, porém, se a prática pedagógica do professor envolve muitos aspectos? Pennycook (2004, p. 330) sugere que, ao problematizar a prática de um

8 Todas as traduções de citações em língua inglesa são de minha autoria.

professor, é preciso direcionar o olhar para os momentos críticos da aula que constituem “um ponto de significação, um instante em que as coisas mudam”. A seu ver, é isso que procuramos ao refletirmos sobre o ensino: “aqueles momentos críticos quando aproveitamos a oportunidade de fazer algo diferente, quando nos damos conta de que um novo conhecimento está surgindo” (p. 330).

Pennycook (2004) apresenta uma de suas experiências como supervisor de estágio de professores de inglês. Após discorrer sobre algumas acepções do termo “crítico” (pensamento crítico, relação entre língua e contexto social, modernismo emancipatório e prática problematizadora), o autor descreve a aula de uma professora e compartilha com o leitor sua dificuldade em encontrar momentos que sejam realmente críticos.

Pennycook reflete com a professora sobre três momentos críticos da aula observada. O primeiro deles foi o comportamento de um aluno, de nacionalidade diferente dos demais, que perturbava o andamento da aula. Segundo Pennycook, esse foi considerado um momento crítico porque a discussão acerca do “aluno-problema” gerou uma reflexão sobre cultura, poder e direitos. O segundo momento crítico consistiu no uso de diálogos práticos e triviais que ensinam a contatar técnicos especializados (o foco da aula visava a buscar soluções para objetos domésticos danificados). A reflexão entre Pennycook e a professora girou em torno do fato de que esses diálogos podem não corresponder à realidade que os alunos enfrentarão no dia a dia, já que, em situações autênticas, tais interações tendem a ser muito conflituosas e não se resolvem com um sim-

ples diálogo. Por fim, o terceiro momento crítico da aula foi o uso de uma expressão da modalidade não padrão da língua-alvo (open the tap) por parte de um aluno e a correção feita pela professora, o que possibilitou o reconhecimento de que nem sempre a forma padrão é a mais adequada para o cotidiano dos alunos. Os três momentos críticos suscitaram questões de poder e de autoridade no contexto macrosocial e geraram uma discussão crítica, o que pode ter propiciado à professora uma compreensão mais abrangente de sua prática pedagógica. Pennycook acredita que seu papel de educador de professores consiste em provocar mudanças, por isso insiste na busca por momentos críticos.

Dessa forma, para analisar os momentos críticos problematizados em uma sessão de reflexão colaborativa, apoiou-me na teoria habermasiana do agir comunicativo, apresentada por José Pedro Boufleuer (2001). Segundo Boufleuer, Habermas distingue dois tipos de ação que podem ocorrer na interação humana: a ação “estratégica”, em que um indivíduo busca persuadir o outro a aceitar suas convicções; e a ação “comunicativa”, que visa a um acordo entre indivíduos. Ambas são mediadas pela linguagem, mas a ação estratégica é regida pela dominação e a ação comunicativa, pela cooperação.

O conceito de conhecimento na teoria habermasiana é esclarecido por Boufleuer (2001). O autor faz uma distinção entre o paradigma da consciência, que intenta saber como o sujeito pode conhecer e dominar objetos, e o da comunicação, que busca compreender de que forma o sujeito pode “chegar a um entendimento com os outros sujeitos sobre algo no mundo” (Boufleuer, 2001, p.

62). É essa “possibilidade de ‘traduzir’ todo conhecimento em proposições lingüísticas que permite tomá-lo como expressão humana de racionalidade” (p. 68, grifo no original).

Boufleuer salienta que, na educação tida como ação comunicativa, o conhecimento é relativo, devendo ser construído e não apenas transmitido. Em outras palavras, o conhecimento surge na relação argumentativa entre os sujeitos. Dessa forma, nenhum saber é tido como verdade absoluta, o que exige dos sujeitos uma posição crítica e criativa em face do que lhes é apresentado. Segundo Boufleuer (2001, p. 77), “a escola deixa de ser o lugar da mera reprodução de conhecimentos, para tornar-se o lugar da sua problematização e da sua apropriação crítica”.

Ademais, Boufleuer (2001, p. 43, grifo no original) afirma que, no discurso argumentativo, em que os interactantes procuram fundamentar suas pretensões de validade, “os atores assumem os papéis de falantes e ouvintes a fim de ‘negociarem’ um novo consenso daquilo que se tornou polêmico ou problemático”. Nas palavras de Habermas (1989 apud Boufleuer, 2001, p. 42):

Chamo “ação comunicativa” àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências

recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação, e com isso fazer possível a ação comunicativa.

Creio ser essa a forma de interação que ocorreu entre as participantes deste estudo.

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa colaborativa, em que professores e pesquisadores trabalham em conjunto, tem sido bastante utilizada na área de formação de professores de LE. Muitos estudos reunidos sob essa perspectiva têm sido desenvolvidos estritamente na formação contínua de professores, mas acredito que podem e devem ser desenvolvidos já na formação universitária.

Por assim pensar, convidei quatro alunas do 5º período do curso de Letras (Licenciatura Português/Inglês) de uma universidade pública, que atuavam como professoras-bolsistas no Centro de Línguas⁹ da instituição, para participarem de uma pesquisa colaborativa cujo principal instrumento consistiu em sessões de reflexão colaborativa. Esperava-se que, ao final dos encontros, as professoras utilizassem os dados coletados na pesquisa para a redação de um artigo. Dessa forma, elas não seriam apenas fornecedoras de dados, mas

9 Convém esclarecer que, para atuar no Centro de Línguas, os professores passam por uma seleção e por um curso de treinamento e têm seu trabalho supervisionado por docentes da graduação. Durante o curso, são orientados a ministrar suas aulas seguindo a abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

participantes ativas no desenvolvimento da pesquisa, característica peculiar a esse tipo de investigação.

Para Smyth (1991, p. 86), fundamentado em Willie e Howey, o desenvolvimento profissional docente requer que “pequenos grupos de professores, que confiam uns nos outros, trabalhem juntos intensamente para aprofundar o senso de confiança e respeito”. Corroborando a argumentação de Smyth, as professoras-participantes deste estudo demonstraram confiança e respeito mútuos. Além disso, mostraram-se dispostas a partilhar seu conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE e a aprender umas com as outras, o que justifica o uso do termo “colaborativa” para qualificar as sessões de reflexão.

Neste texto, apresento a análise de apenas uma sessão de reflexão colaborativa. A fim de preservar a identidade das participantes da sessão, estas são denominadas P1, P2, P3, P4 e P5, sendo P1 a professora cuja aula foi visionada durante a sessão e P5, a pesquisadora.

A aula de inglês visionada durante a sessão ocorreu em uma turma de quarto semestre de inglês (o curso totaliza oito semestres). Segundo P1, a professora da turma, o objetivo da aula era praticar o tempo verbal *past continuous*, que havia sido apresentado na aula anterior.

Na sessão de reflexão colaborativa, após assistirmos a cada etapa da aula – uma vez que optamos por pausar o vídeo após cada atividade para discuti-la –, P1 explicava o que havia ocorrido e emitia seus comentários. Em seguida, passava a palavra para as outras

professoras e para a pesquisadora. A sessão de reflexão foi gravada em áudio e transcrita. A transcrição da sessão constituiu a fonte dos dados, que foram analisados qualitativamente. No âmbito dessa análise, busquei detectar momentos críticos imbricados em nossa discussão. Vários aspectos da prática pedagógica de P1 foram discutidos durante a sessão. Todavia, considero que, ao refletir sobre dois desses aspectos – a interação em sala de aula e a produção oral dos alunos – as professoras demonstraram, mesmo sem conhecer o conceito de ação comunicativa, atuar em consonância com o agir comunicativo defendido por Habermas.

Segundo Pennycook (2004), seu interesse como formador de professores reside nos pequenos momentos, por vezes não planejados, em que é possível refletir de maneira crítica. O estudioso se preocupa em oportunizar aos professores momentos em que outras possibilidades venham à tona, ao discutir as escolhas feitas em sala de aula. Sendo assim, acredito que, durante a sessão de reflexão colaborativa em questão, os dois aspectos analisados podem ser considerados “momentos críticos imbricados no processo de discussão do ensino” (Pennycook, 2004, p. 342), pois outras possibilidades surgiram ao discutirmos as escolhas feitas por P1.

A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Logo no início da sessão de reflexão colaborativa, ao falar de suas impressões gerais sobre a aula, P1 mencionou que a interação foi mais frequente entre os alunos do que entre ela e os alunos:

Porque eu quase não vou ter muita participação. São mais atividades que os alunos vão realizar para praticar a estrutura.

Mais adiante, P5 questionou por que P1 continuamente retoma as perguntas feitas pelos alunos para que eles mesmos tentem respondê-las:

Quando o aluno pergunta se está certo ou errado ou quando você vai corrigir alguma coisa, você retorna aquela pergunta para o grupo, você não dá a resposta. [...] Por quê?

P1 justificou-se:

Acho que é melhor do que eu já dar a resposta logo. Acho que é uma forma de interação também entre o aluno e o professor. Tipo, vamos construir juntos o que vocês estão aprendendo.

Este fragmento evidencia que P1 acredita na construção do conhecimento por meio do processo dialógico, em conformidade com a teoria habermasiana. No entanto, após assistirmos a um trecho do vídeo, P2 problematizou a interação que ocorreu durante a aula, como pode ser comprovado no diálogo entre P2 e P1:

P2: Você falou da interação e a gente percebeu muita interação professor-aluno durante a aula. O que você acha? Você pensa que é muito importante?

P1: Acho. Acho que é importante, mas se eu acho que é mais importante a interação aluno-professor?

P2: É que a gente viu muita interação professor-aluno.

P1: Eu acho que é importante para não ficar aquela coisa: eu, professor, estou ali só para ensinar...

[P2 toma o turno]

P2: Mas eu estou falando justamente disso. Você tomando a frente ao invés de fazer uma correção em pares, talvez alguma coisa assim.

P1: Não, pois é. Acho importante, mas acho mais importante o aluno interagir mais com aluno, o que não teve muito, né?

Este fragmento atesta que, a despeito da concepção de P1 sobre a construção do conhecimento, a interação entre os alunos não foi muito explorada durante a aula, algo que a professora da turma só pôde perceber após a intervenção das participantes. Além disso, cabe ressaltar as perguntas usadas pelas participantes para refletirem sobre a prática de P1, conforme o segundo e o quarto fragmentos. Corroborando Bartlett (1990), as participantes focalizaram as perguntas “o quê” e “por quê”, pois não estavam preocupadas apenas com as técnicas utilizadas por P1, mas também com a manei-

ra como essas técnicas influenciam a construção do conhecimento do aluno.

Ao refletir sobre uma das atividades propostas por P1, P3 sugeriu que a professora “poderia mudar os grupos para ter uma maior interação entre eles em sala, e um [aluno] que tem mais dificuldade ajudar um que tem menos”. Dessa forma, P3 parece valorizar a aprendizagem colaborativa (Figueiredo, 2006), na qual não há limites entre quem ensina e quem aprende. Isso evoca as palavras de Habermas (1989 apud Boufleuer, 2001, p. 79): “no quadro de um processo de entendimento mútuo [...] não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem”.

A PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS

Conforme menção prévia, o objetivo da aula consistiu em praticar o tempo verbal past continuous que havia sido apresentado na aula anterior. No entanto, as participantes da sessão reflexiva perceberam que os alunos quase não tiveram oportunidade de expor suas ideias. Ao valorizarem o posicionamento ativo do aluno em sala de aula, ou seja, ao defenderem que os alunos não devem ser passivos em relação às atividades a serem desempenhadas, as professoras demonstraram um posicionamento crítico em face do papel do aluno em sala de aula de LE. Em outras palavras, conceberam que, “frente a um conteúdo de saber a atitude passiva e resignada deve dar lugar à suspeita crítica e à audácia criadora” (Boufleuer, 2001, p. 77). Em um dado momento da aula, essa necessidade de

os alunos usarem a língua-alvo mais livremente tornou-se bastante clara:

*P5: No momento que você explicou, um aluno perguntou se era para usar a criatividade. [...] Então, talvez ele estivesse sentindo falta disso, de ter uma atividade que ele pudesse usar a criatividade dele.
P2: Talvez ele tenha sido um pouco crítico, P1.*

Em vários momentos da sessão, as professoras defenderam atividades que oferecessem aos alunos a oportunidade de expressar-se na língua-alvo de forma significativa e livre:

*P3: [...] eu acho que a atividade controlada, ela é válida na fixação de estrutura [...] só que, na aula, você já fez quatro atividades controladas. Aí, eu acho que o aluno perde o interesse por aquilo, porque ele está sempre fazendo uma coisa estrutural e aquilo acaba não fazendo sentido para ele.
P2: Talvez você pudesse ter pedido para eles, não sei, como uma prática livre, formar uma história com essas sentenças depois.*

P1 reconheceu que as atividades foram muito controladas e que poderia ter promovido uma produção oral mais livre:

Essa atividade, mais uma vez, foi controlada. [...] Às vezes eu poderia ter trabalhado uma atividade mais livre, já que já tinham sido tantas outras ati-

vidades controladas. Eu acho que nesse momento já seria a oportunidade de ser uma produção mais livre dos alunos.

Como foi a primeira vez que eles estavam vendo a estrutura, eu pensei que precisava de uma coisa mais controlada para fixar melhor. Mas como eu vi que na primeira e na segunda [atividade] a maioria já tinha entendido bem qual era a estrutura, como utilizar e quando, às vezes eu poderia ter oferecido uma atividade mais livre. Mas eu acho que é muito daquela questão assim: pensar, antes de você dar a aula, os problemas que podem surgir.

Como esses fragmentos atestam, nas reflexões das professoras predominou o agir comunicativo definido por Habermas, pois chegaram cooperativamente a um consenso sobre o que é melhor para os alunos. Em nenhum momento tentaram induzir P1 a aceitar suas convicções, o que seria próprio do agir estratégico. Pelo contrário, por meio de um diálogo sem imposições, elas problematizaram a prática pedagógica de P1 e chegaram a um entendimento acerca da maneira mais adequada de lidar com a produção oral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como escreveu o grande poeta Fernando Pessoa, “tudo vale a pena se a alma não é pequena”. Mesmo tratando-se de uma curta experiência, com certeza valeu a pena compartilhar nossos conhecimentos e incertezas sobre o processo de ensino-aprendizagem

de LE; perceber que priorizar a construção do conhecimento do aluno também é ser crítico; enfim, entender que, com base na simples participação das professoras neste estudo, em que se mostraram preocupadas em proporcionar o melhor para seus alunos, já podemos considerá-las profissionais mais críticas.

Em sintonia com o alerta de Pennycook (2004), não foi fácil identificar os momentos críticos da aula de P1 que foram problematizados na sessão de reflexão colaborativa. Entretanto, ao analisar os depoimentos das participantes, pude constatar que a interação em sala de aula e a produção oral dos alunos surgiram como pontos significativos nas discussões, suscitando questões acerca da construção compartilhada do conhecimento, da valorização do saber do aluno e da importância de seu papel ativo nas aulas de LE. Além disso, a análise mostrou que as participantes, embora desconhecessem a proposta habermasiana da ação comunicativa, demonstraram estar em sintonia com essa concepção.

Pennycook (2004, p. 342) afirma que a análise de momentos críticos pode não mudar o mundo, mas pode indicar o que é formar profissionais críticos. O ensino crítico de línguas constitui “a calma busca por momentos potenciais, dos quais os resultados nem sempre conhecemos”. É com esse mesmo pensamento que encerro esta reflexão: desconheço os resultados das discussões para cada uma das participantes, mas estou certa de que o objetivo principal das reflexões promovidas foi buscar alternativas para que os alunos, de fato, aprendam a LE. Espero que este estudo, ao mostrar que a problematização de pequenos momentos da prática docente pode

promover movimentos de mudança, contribua para as discussões sobre reflexão crítica na formação de professores de LE.

REFERÊNCIAS

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

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: _____. RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 11-45.

JORGE, M. L. S. *Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores*. Revista Intercâmbio, v. 15, 2006. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/jorge.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

OLIVEIRA, E. C. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: _____. NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

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

TRAÇOS CRÍTICOS NA REFLEXÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

[Nilvânia Damas Silva Lima]

Desde o surgimento do termo “professor reflexivo” no Brasil, no início da década de 1990, criou-se certa confusão entre a reflexão “como atributo próprio do ser humano” e como “movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (Pimenta, 2002, p. 18). Segundo essa autora, a reflexão deve ser vista como forma de valorizar os conhecimentos do professor advindos de sua própria experiência.¹⁰

Formar um profissional capaz de responder “às situações que emergem no dia-a-dia” (Pimenta, 2002, p. 19) passa a ser, então, uma atividade primordial dos cursos de formação de professores. Em consonância com essa nova demanda, o professor torna-se o centro do processo de ensino. Na esteira dessa concepção, Zeichner e Liston (1996) salientam que o professor não pode mais ser considerado um mero aplicador de técnicas desenvolvidas por outros. Ao contrário, trata-se de um profissional que, mais do que ninguém, conhece seu ambiente de trabalho e as contradições e contrariedades que o permeiam (Contreras, 2002). É, portanto, “tempo de a comunidade de pesquisas educacionais reconhecer e considerar as questões e o

10 Sobre a formação de professores reflexivos, cf. o texto de Ribeiro neste volume.

conhecimento dos professores e dos outros profissionais que trabalham nas escolas” (Zeichner; Liston, 1996, p. 5).¹¹

Segundo Dewey (1959), a ação reflexiva deve pautar-se por três atitudes: abertura de espírito (open-mindedness), responsabilidade (responsibility) e sinceridade (wholeheartedness). A primeira pressupõe a consideração de outras possibilidades de ação, bem como a aceitação das próprias fraquezas, que são vistas sob várias perspectivas. A segunda é adotada pelo professor que pergunta a si mesmo o porquê de suas ações serem bem-sucedidas e os indivíduos, positivamente afetados. A terceira refere-se à autoavaliação do professor, que leva em conta suas concepções e os resultados de suas ações de maneira que possa aprender algo novo. Tais atitudes reflexivas devem estar presentes na vida cotidiana do professor, a fim de que este possa tornar-se, a cada dia, realmente comprometido com o verdadeiro alvo de todo esse processo de desenvolvimento profissional: o aluno. Ademais, essas atitudes são de extrema importância para que o professor em formação, ao vivenciar o ambiente escolar, seja crítico de si mesmo, de suas ações e da instituição como um todo, bem como saiba aceitar que nenhuma verdade é integralmente válida.

A “reflexão prática”, que consiste no questionamento da prática pedagógica por meio da proposição e resolução de problemas, pode ocorrer, segundo Schön (1983), antes e depois da ação (reflection-on-action), bem como durante sua realização (reflection-in-ac-

11 Todas as traduções de citações em língua inglesa são de minha autoria.

tion). Além disso, as ações práticas do professor são, em sua maioria, pautadas por “uma teoria ou outra, reconhecida ou não” (Zeichner; Liston, 1996, p. 16). Segundo esses teóricos, o professor produz teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem quando se depara com problemas em sala de aula.

Mas a reflexão não deve restringir-se ao âmbito da prática. A reflexão prática, em sua incontestável relevância para o processo de formação de professores, constitui o primeiro passo rumo ao patamar mais elevado dessa ação: a reflexão crítica. Esta é aqui entendida conforme a teoria da ação comunicativa proposta pelo filósofo alemão Jürgen Habermas. Segundo Boufleuer (2001, p. 14), “o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito cognoscente” e passa a ser a “relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem a fim de se entenderem sobre algo”.

Na teoria habermasiana, existe uma preocupação com as relações dialógicas estabelecidas entre os indivíduos de uma sociedade, indivíduos esses que buscam o equilíbrio para que possam “encaminhar devidamente os problemas da convivência, da ética e da justiça social” (Boufleuer, 2001, p. 13). No campo da educação, a teoria do agir comunicativo objetiva a

integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais. (Boufleuer, 2001, p. 17).

É necessário socializar as novas gerações, pois essa é a tarefa da escola como espaço privilegiado do agir comunicativo (Boufleuer, 2001). Essa instituição será o portal de entrada para que as interações estabelecidas entre os sujeitos possam levar a um entendimento comum e à sua integração, com o intuito de minimizar o sofrimento alheio e de promover uma sociedade mais justa, igualitária e livre por meio da construção compartilhada de todo e qualquer conhecimento. A escola, dentro desse novo paradigma, será o lócus de problematização do conhecimento e de sua aprendizagem crítica, promovendo a capacidade discursiva dos alunos. Nessa construção dialógica do conhecimento, “no quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou real – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem” (Habermas, 2003, p. 43). Daí a importância de valorizar o conhecimento do aluno, dando-lhe voz e fazendo com que “a construção do conhecimento na escola, na sala de aula, ‘faça sentido’ para os alunos” (Celani, 2004, p. 51, grifo no original).

A literatura contemporânea sobre formação de professores tem discutido intensamente a reflexão crítica. O docente necessita refletir tanto sobre sua prática pedagógica como sobre os diferentes contextos que a subjazem, questionando até mesmo o currículo escolar, visto que, segundo Contreras (2002, p. 133), “a prática profissional não é só a realização de pretensões educativas”. É preciso buscar uma prática pedagógica mais libertadora e igualitária por meio da reflexão crítica.

No entanto, refletir criticamente não é privilégio de todos, uma vez que é necessário, antes, compreender a ordem social e política vigente a fim de que se possa “explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos” (Contreras, 2002, p. 163). Todavia, assim como Elliott (1990, 1991 apud Contreras, 2002), creio que a reflexão crítica de nossas ações como docentes perpassa inicialmente a prática. Daí, então, poderá surgir a crítica institucional e social tal qual os filósofos da teoria crítica propõem.

Em sintonia com as ideias de Elliott, Richards (1998, p. 48) declara que o desenvolvimento dos professores ocorre em um continuum e, à medida que “vão ganhando experiência, eles podem modificar e adaptar essas teorias iniciais sobre ensino” por meio da reflexão. No entanto, para que isso aconteça desde a formação universitária, Vieira-Abrahão (2002, p. 65-66) defende que

o aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino, mas que os mesmos não sejam apresentados de forma impositiva e dogmática, como verdades únicas e aplicáveis a qualquer contexto. [...] pensamos ser extremamente necessário que ele aprenda, com base na sua própria prática, a refletir sobre ela, e a conscientizar-se das concepções, crenças e teorias que a fundamentam, analisando sua própria abordagem.

A autora salienta que professores em formação universitária trazem consigo experiências prévias acerca do que vem a ser ensinar e aprender uma língua. Essas experiências servirão de base para suas leituras teóricas e ações em sala de aula. Na maioria dos cursos de formação, o aluno-professor é submetido ao processo de “observar para aprender e praticar mais tarde”, que desvincula teoria e prática. Segundo Vieira-Abrahão (2004), para romper esse círculo vicioso, faz-se necessário trazer ao nível da consciência as teorias pessoais que subjazem ao fazer pedagógico construído durante a formação universitária. Sendo assim, a reflexão com os pares torna-se um poderoso instrumento de desvelamento dessas teorias, proporcionando ao aluno-professor a oportunidade de avaliar sua prática pedagógica e fornecendo-lhe meios para entender por que faz o que faz.

De modo semelhante, Smyth (1991) observa que a reflexão também pode ser promovida por professores inexperientes, quer sejam iniciantes quer ainda estejam em formação universitária, uma vez que sua história de vida não deve ser ignorada. A diferença entre professores experientes e inexperientes no que tange à reflexão reside no fato de que “eles estão em pontos diferentes no trabalho de superar a amnésia social, cultural e política que tem dominado a profissão de professor nos últimos tempos” (Smyth, 1991, p. 117). Todavia, na realidade brasileira do ensino de língua inglesa, essa disparidade entre professores novatos e veteranos não se processa da maneira descrita por Smyth. Ao contrário, segundo Vieira-Abrahão (2002), o professor em início de carreira tende a estar mais aberto a mudanças e novos conhecimentos que o professor experiente

– este, envolvido pelas contradições e contrariedades da profissão, acredita estar fazendo o que pode e da melhor maneira possível, tornando-se, por vezes, reticente em relação a novas abordagens, métodos e técnicas de ensino.

Com este estudo, busco mostrar que professores em formação universitária podem e devem refletir criticamente sobre suas ações.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Segundo Wielewicky (2001, p. 28), a pesquisa etnográfica “procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico”. Em nosso caso, o contexto sob análise foi uma turma da 5ª série (atualmente 6º ano) de um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) de uma universidade federal, onde os participantes – três alunas-professoras e um aluno-professor do 5º ano do curso de Letras (habilitação Licenciatura Português/Inglês) – realizavam o estágio supervisionado.

As três participantes nunca haviam lecionado língua inglesa, ao passo que o participante trabalhava em cursos livres há pelo menos oito anos. Como forma de preservar a identidade dos participantes e da professora-mentora, utilizo os pseudônimos Laura, Laila, Luísa, Pedro e Margareth, respectivamente. Segundo Pereira, San-

tos e Tractenberg (2005), em uma relação de mentoria, o professor-mentor procura auxiliar uma pessoa menos experiente em determinada atividade, possibilitando a mobilização de competências do aprendiz.

Durante a coleta de dados, de abril a junho de 2006, os participantes inicialmente observaram as aulas dadas pela professora-mentora para a turma da 5ª série. Após essa etapa de observação, passaram a ministrar aulas. O período de aulas, cuja duração era de noventa minutos, foi igualmente distribuído entre os quatro estagiários responsáveis pela aula do dia. Em seguida, essas aulas foram objeto de análise das sessões de feedback (SF), gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Tais sessões pautavam-se pela discussão das aulas dos alunos-professores, incluindo os quatro estagiários, a professora-mentora, a pesquisadora e, eventualmente, o professor da disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Inglesa. Além dessas sessões, utilizei as transcrições das entrevistas semiestruturadas (E) feitas com cada um dos participantes. A entrevista semiestruturada é caracterizada pela “formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada” (Colognese; Mélo, 1998). O entrevistador exerce participação ativa e, apesar de seguir um roteiro, pode fazer perguntas adicionais para esclarecer dúvidas. Nas entrevistas, busquei depreender as concepções dos participantes sobre o que é ensinar e aprender língua inglesa, bem como o que é ser um bom professor de línguas. Além disso, perguntei-lhes sobre os motivos que os levaram

a escolher a profissão, bem como em que tipo de escola gostariam de atuar quando iniciassem suas carreiras.

Greene (1986 apud Zeichner; Liston, 1996) declara que, ao partir do conhecimento experiencial do professor, a reflexão envolverá emoção, intuição e paixão. As reflexões dos participantes deste estudo revelam forte presença desses sentimentos. A intuição dizia respeito à ausência de experiência profissional das alunas-professoras, cuja atuação se restringia às aulas ministradas no estágio obrigatório. A emoção misturou-se com a paixão nos momentos em que os participantes falaram sobre seus alunos no estágio e reforçaram sua intenção de trabalhar em escolas públicas, para realizar um trabalho melhor do que foi feito quando eram alunos dessas instituições.

TRAÇOS DA REFLEXÃO CRÍTICA

Ao analisar os dados, constatei que as reflexões dos participantes ora se referiam à própria prática ou à prática do colega, ora se aproximavam das características da reflexão crítica. A reflexão prática foi mais frequente, visto que os participantes, ainda inexperientes no que tange ao ambiente de sala de aula, naturalmente se preocuparam mais com seu fazer pedagógico. No entanto, esse fator não os impediu de apresentarem ocasionalmente reflexões muito próximas dos ideais da ação comunicativa proposta por Habermas.

Um aspecto evidenciado na análise consistiu na abertura de espírito dos participantes, que demonstraram estar dispostos a

aprender não só com a professora-mentora, mas também com os colegas. Portanto, a atividade de estágio foi considerada por eles como um excelente momento para aprender e para aprimorar aquilo que já sabiam. Luísa salientou a importância da opinião dos colegas e da professora-mentora sobre as aulas:

Eu gostei muito da aula, apesar de tudo. Porque é isso aí. Nós estamos aprendendo, então o que nós discutimos aqui é bom porque cada um vai prestar atenção no que tem que melhorar. (SF)

A entrevista de Laura, em que discorre sobre seu primeiro dia de aula no Cepae, também retrata essa abertura de espírito. A participante se referiu ao aprendizado adquirido durante a execução da aula:

[...] eu acho que eu aprendi mais do que ensinei. Depois que eu cheguei em casa, comecei a pensar. Não vinha na minha cabeça o que eu tinha ensinado. Eu só via o que eu aprendi. (E)

Esses fragmentos revelam, além da receptividade a conhecimentos de outras pessoas, um aspecto bastante relevante da ação comunicativa: a construção compartilhada do conhecimento. Os participantes se preocupavam tanto em ensinar quanto em aprender durante as aulas que ministravam e nas sessões de reflexão, bem como mediante as observações da professora-mentora. Perce-

be-se uma conformidade com a filosofia habermasiana, segundo a qual tanto aquilo que se ensina quanto o que se aprende integram o conhecimento e nada pode determinar a quem cabe realizar tais ações.

Uma relativa consonância com o agir comunicativo pôde ser percebida na atitude dos participantes referente à valorização do conhecimento prévio do aluno. Estabeleceu-se um consenso de que é preciso dar voz ao aluno, tentando atender a seus anseios como aprendizes. É o que revelam os trechos das falas de Pedro e Laila, respectivamente:

Também não subestimar o aluno. Saber que ele também sabe alguma coisa. Você não vai pressupor que ele não saiba nada e começar já ensinando tudo. (SF)

Eu gastei muito mais tempo pensando em como dar aquela aula do que na preparação propriamente. Teve uma noite que eu fiquei mais de uma hora olhando pra aquele vocabulário e pensando: “Meu Deus, como eu vou trabalhar isso aqui? Como vou fazer isso aqui ficar interessante?”. Porque essa é a minha preocupação. Eu penso que, se o aluno não estiver achando interessante, eu não alcanço o meu objetivo. (E)

Outra característica da pedagogia crítica detectada nos dados foi a ânsia de atenuar o sofrimento humano como forma de tornar a sociedade mais justa. Laura acredita que, ao se desconsiderar

o outro – no caso, o aluno –, não é possível promover um ensino igualitário:

A professora Máira [pseudônimo] é muito humana. Então, uma coisa que eu quero levar comigo, para minha profissão como professora, é esse lado humano que eu acho muito importante. [...] Eu acho que o professor, em primeiro lugar, tem de saber que ele trabalha com pessoas, com gente [...] que ele está ali para ser um auxílio no aprendizado dos alunos, que ele tem que perceber o outro. E também não ser fechado só ao que ele planejou. O professor deve aceitar mudanças, colocando o aluno no meio de seus planos, fazer o aluno participar desse processo. (E)

De modo semelhante, Luísa, ao comentar um texto de Theodor Adorno lido sob a orientação da professora-mentora Margareth, também expôs a importância de se atentar para o outro:

E essa postura [ouvir e respeitar o aluno] do professor é muito importante para o aluno. É muito importante para o aluno, para o aprendizado dele, porque você pode contribuir muito para o aprendizado do aluno quando você tem essa postura. (SF)

Verificou-se ainda que os participantes, de modo geral, têm consciência de que a escola assume papéis que não lhe deveriam ser atribuídos. Luísa, em uma discussão com a professora-mentora

acerca do fato de que a escola, na figura do professor, muitas vezes adota o papel de pai e mãe do aluno, deixou claro que a responsabilidade assumida constantemente extrapola o alcance tanto do professor quanto da instituição: “A responsabilidade da escola fica muito grande por causa disso” (SF).

Além de mostrar preocupação com as ações em sala de aula, os participantes também salientaram a importância da proficiência linguística do professor de inglês. Segundo eles, a fluência na língua estrangeira é fundamental para que o professor possa contribuir para a aprendizagem do aluno. A fala de Laila evidencia essa concepção:

Em primeiro lugar, ele [o professor] tem que ter algo que eu ainda não tenho: fluência na língua. Porque eu penso que, quando o professor tem fluência, quando ele tem uma boa pronúncia, ele inspira confiança nos alunos. Uma coisa que prejudica muito o aprendizado é quando você não tem muita segurança de que o professor está certo. Então, eu acho que ele precisa de proficiência. Proficiência e segurança naquilo que ele está fazendo. (E)

Segundo Celani (2004, p. 49), “sem um mínimo de risco não há perspectiva de nova aprendizagem”. Todos os participantes, mesmo que inadvertidamente, tenderam a aceitar correr riscos no ensino de língua inglesa na escola pública. Declararam confiar na possibilidade de aprender e ensinar inglês nesse ambiente e afirmaram

que suas práticas serão governadas pelo esforço de superar o que foi feito quando ainda eram estudantes. Pedro, não obstante sua inexperiência com o ensino nesse tipo de escola, enfatizou que ao menos tentará fazer algo diferente:

De repente, se o professor demonstrar interesse, resolver comprar uma guerra em relação ao que está acontecendo, de repente pode dar certo. [...] a minha intenção é que, quando eu for dar aula, eu vou querer fazer uma coisa legal. Eu vou tentar. (E)

Essa mesma vontade é manifestada nas falas de Laura, Laila e Luísa, respectivamente:

Eu sempre estudei em escola pública. Então, é aquela coisa de você querer consertar, fazer alguma coisa que não fizeram por você. Então, eu quero ver se eu planto pelo menos uma sementinha, alguma coisa que seja diferente. (E)

Mas, a princípio, sem nada assim definido, se for para eu escolher, eu gostaria de trabalhar em escolas públicas, porque eu tenho vontade de fazer diferente do que fizeram comigo. (E)

Eu pretendo ensinar não em escola de idiomas. Eu fico vendo o trabalho da Margareth e pensando quantas crianças não têm aquela oportunidade. Então, eu quero dar o melhor de mim para ver se eu levo isso para as crianças que realmente precisam, que não têm chance, que não têm oportunidade. (E)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial deste estudo consistiu em mostrar que a reflexão crítica não é característica apenas de professores experientes, sendo passível de ser realizada também por professores em formação universitária. No entanto, os dados não forneceram subsídios suficientes que demonstrassem isso. O que se viu com clareza foram momentos de reflexão crítica, aos quais chamei de “traços de reflexão crítica”.

Esses traços apontam que refletir prática ou criticamente sobre si mesmo e sobre as próprias ações não é tarefa fácil. Autoavaliar-se demanda um desprendimento que muitas pessoas experientes e declaradamente conscientes de seu agir não têm. Aprender com o outro, expondo-se à observação de seus pares, é impossível para uns – acreditam que não há mais nada a aprender, têm medo de se expor e não dispõem de tempo na vida atribulada que levam. Os participantes revelaram, porém, a abertura de espírito necessária para estabelecer um diálogo com sua própria prática.

A dificuldade de identificar características contundentes da reflexão crítica nas sessões de reflexão e nas entrevistas possivelmente se deve à pouca ou nenhuma experiência dos participantes com o ensino de inglês. Ademais, há que se considerar que, a despeito de um movimento que visa à formação de um professor mais cômico do mundo (Moita Lopes, 2003), essa não é a realidade na universidade onde os participantes cursaram a graduação.

Também é preciso ressaltar que o professor em formação sente-se muito inseguro em pautar sua prática em seu próprio conhecimento e requer o apoio de técnicas preestabelecidas. Os participantes desta pesquisa tenderam a limitar suas aulas ao conteúdo que precisava ser ministrado durante o ano letivo e, raras vezes, se preocuparam com outras questões além da eficácia das técnicas. Sendo assim, a reflexão enfocou principalmente a prática. À reflexão crítica foram dedicados momentos isolados, motivada mais pela formação sócio-histórica dos participantes que por uma decisão consciente. Tais momentos reflexivos integram um movimento em direção à reflexão crítica, haja vista que expressam uma preocupação, ainda que incipiente, com as implicações políticas, sociais e culturais das ações docentes, bem como um desejo de reduzir o sofrimento alheio.

Em suma, acredito que refletir de maneira mais ou menos crítica depende muito mais da história de vida de cada professor que de aspectos técnicos propriamente ditos – ou seja, não se pode ensinar ninguém a refletir técnica, prática ou criticamente. Contudo, é possível promover oportunidades para que os profissionais da educação se conscientizem da importância de um ensino mais igualitário e menos excludente, que permita aos alunos o acesso aos discursos veiculados no mundo multicultural e globalizado em que vivem. Nas palavras de Moita Lopes (2003, p. 43), esses discursos precisam ser desconstruídos de forma a “colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade de experiência humana”.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: _____. MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 37-57.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. *A técnica da entrevista na pesquisa social*. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. *Como pensamos*. Tradução de Haydée Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: _____. BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, M.; SANTOS, E. O.; TRACTENBERG, L. Mentoria: a formação inicial e continuada dos professores-tutores no programa FGV online. In: _____. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

A DISTÂNCIA, 12., 2005, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUC-RS/ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/144tcc5.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RICHARDS, J. C. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

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

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: _____. GIMENEZ, T. (Org.). *Trajétoérias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002. p. 59-76.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

WIELEWICKI, V. H. G. *A pesquisa etnográfica como construção discursiva*. Acta Scientiarum, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, jan. 2001. Disponível em: <http://www.ppg.uem.br/Docs/ctf/Humanas/2001/04_215_00_Vera%20Helena_A%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 14 maio 2006.

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

A RESSIGNIFICAÇÃO DAS CRENÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

[Lídia Maria Maitino]

Ao pensar e discutir a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, nos deparamos com uma ampla gama de propostas que salientam e reforçam a concepção de professor reflexivo (Zeichner; Liston, 1996; Zeichner, 2003). Um professor reflexivo seria capaz de enfrentar as restrições contextuais e institucionais, de refletir sobre sua prática à luz de teorias pessoais e coletivas, de empregar um repertório metodológico fundamentado em experiências e teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas e, ainda, de ser crítico e consciente de seu papel de transformador social. Sem dúvida, trata-se de um grande desafio, especialmente para o profissional graduado no contexto do paradigma tecnicista. Esse desafio torna-se ainda maior se for encarado solitariamente, sem a participação efetiva em cursos de extensão e/ou especialização. Para o professor vinculado ao paradigma tecnicista, a formação continuada representa mais uma chance de interação com teorias até então inexploradas do que uma oportunidade de aprofundamento dos estudos não realizados na graduação.

O conceito de reflexão tem sido utilizado em diferentes contextos e é munido de diversos significados. É grande sua complexidade, bem como o risco em assumi-lo sem entender devidamente suas nuances. Ainda que trazido à luz recentemente, o conceito remonta

a Dewey, que, de acordo com Zeichner e Liston (1996, p. 8), “foi um dos primeiros teóricos a entender o professor como profissional reflexivo, ativo e capaz de participar da elaboração do currículo e das reformas educacionais”.¹² Dewey promoveu contribuições significativas, tais como a definição de pensamento reflexivo e a distinção entre ação rotinizada, ação reflexiva e seus três elementos: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Além disso, sugeriu que a reflexão parte de questões técnicas e propôs equilíbrio entre reflexão e rotina, pensamento e ação.

Segundo Hatton e Smith (1995), Dewey entende reflexão como um processo cognitivo ativo, envolvendo a interconexão de ideias embasadas em um conhecimento subjacente. Normalmente está ligada a problemas de ordem prática, gerando dúvida e perplexidade antes que possíveis soluções sejam encontradas. Orientados pela tese de Dewey, os dois autores propõem quatro níveis de reflexão. O primeiro é denominado “produção descritiva” e consiste na descrição de acontecimentos sem a tentativa de justificá-los, não havendo, portanto, reflexão; o segundo é chamado de “reflexão descritiva” e envolve tanto a descrição quanto a justificativa de eventos, ainda que de maneira descritiva; o terceiro é denominado “reflexão dialógica” e implica o afastamento dos acontecimentos, levando a um nível mais aprofundado de reflexão e de exploração que considera possíveis alternativas e hipóteses; o quarto é chamado de “re-

12 Todas as traduções de citações em língua inglesa são de minha autoria.

flexão crítica” e envolve a justificativa de ações ou decisões com base no contexto histórico, social e político.

Com base nos pressupostos de Dewey, Schön (1983) aponta a racionalidade técnica como uma epistemologia positivista da prática e expõe sua concepção de prática reflexiva. A reflexão pode acontecer antes e após a ação – “reflexão sobre a ação” –, ou seja, quando planejamos uma aula ou quando consideramos acontecimentos passados; ou durante a ação – “reflexão na ação” –, caracterizada pela construção do conhecimento do professor com base na análise de sua própria prática. De acordo com Schön, o professor reflexivo reflete sobre e na ação. Para ele, o processo de reconstrução da experiência por meio da reflexão acontece a partir do estabelecimento de um problema e perpassa três fases: apreciação, ação e reapreciação. Primeiramente, o professor interpreta suas experiências por meio do que Schön denomina sistema apreciativo, que engloba crenças, valores, conhecimentos e teorias. Em seguida, durante e/ou após suas ações, reinterpreta e reestrutura determinada situação com base em suas experiências na tentativa de mudá-la.

Uma das principais contribuições de Schön é sua consideração da prática como fonte de conhecimento, destacando a importância de trazer à tona o conhecimento tácito a fim de que possa ser examinado, criticado e, por fim, aprimorado. Contudo, sob sua perspectiva, a reflexão parece restringir-se à resolução de crises ou problemas, sendo-lhe atribuído um caráter intermitente. Além disso, Schön deixa de conceber a dimensão discursiva ou dialógica da aprendizagem do professor justamente por entender a reflexão como

um processo intimista e solitário. Sendo assim, as condições sociais que moldam e influenciam a prática são negligenciadas, o que reforça a submissão do professor às amarras institucionais. O conceito de professor reflexivo foi, então, questionado diante da constatação de sua insuficiência para a efetivação de mudanças educacionais, já que não extrapola a sala de aula e, portanto, desconsidera a influência da realidade social, cultural e política sobre nossas ações e pensamentos. Ademais, esse conceito aparentemente corrobora uma atitude individualista que atribui ao professor toda a responsabilidade na resolução dos problemas educacionais.

Se, por um lado, valoriza-se a experiência como parte do processo de construção de conhecimento, por outro, temem-se as possíveis implicações dessa valorização. Pimenta (2002) aponta a importância da teoria na formação docente para a superação do praticismo, pois ela oferece perspectivas de análise para a compreensão tanto do contexto histórico, social, cultural e organizacional mais amplo quanto do mais imediato.

Cumprido, então, aprofundar as ideias de Schön e pensar a reflexão como coletiva, inserindo a escola em um contexto mais amplo com vistas à promoção de transformações sociais. Em consonância com tais ideias, autores como Giroux (1997), Gieve (1999), Williams (1999), Zeichner (2003), Matheus (2002) e Pimenta (2002) defendem um professor “crítico-reflexivo”, enfatizando a necessidade de um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais por meio da conscientização moral, social e política.

O movimento reflexivo surgiu como reação aos modelos positivista e tecnicista; atribuiu aos professores novas responsabilidades, poderes e funções; apresentou propostas inovadoras, valorizando as especificidades contextuais até então ignoradas. Enfim, os avanços proporcionados por esse movimento já não precisam de defesas. No entanto, a complexidade e a imprecisão do conceito de reflexão ainda constituem entraves para sua legitimação e, portanto, exigem um olhar mais acurado e atento.

A PESQUISA

Apresento agora parte dos resultados de minha pesquisa de mestrado (Maitino, 2007), que teve como um de seus propósitos analisar as possíveis contribuições de um trabalho de formação continuada desenvolvido com uma professora de inglês da rede pública do interior de São Paulo. Este estudo mapeou as crenças inferidas das ações e do discurso da professora e de seus alunos; promoveu a reflexão da docente sobre suas crenças e as de seus alunos, bem como sobre as influências exercidas por estas na construção da prática em sala de aula; analisou o efeito exercido pelas leituras feitas pela professora para seu discurso e suas ações pedagógicas.

A coleta de dados foi realizada durante todo o ano letivo de 2005. Participaram dela uma professora e seus trinta alunos do 1º ano do ensino médio, cuja média de idade era de quinze anos. A professora cursou o ensino fundamental e médio em escola pública e graduou-se em Letras (Inglês) em 1985, em uma universidade par-

ricular do interior paulista. No final do mesmo ano iniciou o curso de graduação em Jornalismo em outra instituição privada da mesma cidade, tendo se graduado em 1990. Na época da pesquisa, lecionava há vinte anos na rede pública e há cinco na instituição onde a investigação ocorreu. Além disso, lecionou inglês durante quatro anos em um quartel da polícia militar. No segundo semestre de 2005, participou de um curso de extensão oferecido pelo governo estadual.

O trabalho de formação continuada desenvolvido na pesquisa incluiu uma sessão de visionamento, leituras e discussão de textos, bem como conversas entre a pesquisadora e a professora. Tais conversas visavam a colocar a professora em contato com suas crenças e com as de seus alunos, a fim de observar se esse contato geraria questionamentos e reflexões sobre suas ações em sala de aula. As crenças foram previamente mapeadas por meio da observação de quatro aulas gravadas em áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas, autobiografias dos alunos e sessão de história de vida com a professora. Como este texto enfoca apenas o trabalho de formação continuada da professora, não são aprofundadas questões relacionadas às crenças dos alunos.

DISCURSO E AÇÕES DA PROFESSORA ANTES DO TRABALHO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No decorrer de sua trajetória educacional, a professora aprendeu inglês por meio da leitura e da tradução de textos, bem como de exercícios gramaticais. Concluiu seu curso de graduação em

1985, quando os primeiros rumores sobre a abordagem comunicativa abarcaram no Brasil.¹³ Dessa forma, suspeito que a professora não tenha estabelecido contato com teorias dessa corrente de estudos, nem durante a graduação nem após o término dela, em face de seu desconhecimento sobre abordagem comunicativa durante a primeira entrevista.

A professora revelou, por meio de sua prática, uma concepção de ensino-aprendizagem coerente com o tradicional método de gramática-tradução que norteou sua vida escolar. Suas aulas são marcadas pela ênfase às regras e estruturas gramaticais e pela tradução de pequenos textos. É interessante notar que, ao tomar consciência desse fato, a professora admitiu as limitações que a aprendizagem por meio da observação (Lortie, 1975) pode gerar se for utilizada, ainda que de modo inconsciente, como única referência de ensino.

Em linhas gerais, o discurso da professora era composto por palavras e expressões como “empírica” e “acho que eu estou sentindo”, as quais deflagram a importância de suas experiências anteriores como aluna, bem como de suas crenças e intuições, que constituem pedras sobre as quais se apoia (Johnson, 1999). No tocante às concepções de língua(gem) e ensino, a professora explicitou uma visão tradicional e positivista. Para ela, a primeira é um “sistema ou símbolo utilizado para a comunicação”, e o segundo, uma “transmissão de conhecimento”.

13 Em 1978, um evento acadêmico reuniu especialistas, pela primeira vez no país, para discutir o ensino comunicativo (Almeida Filho, 2005).

REAÇÕES DA PROFESSORA EM FACE DAS CRENÇAS DE SEUS ALUNOS

O contato da professora com as crenças de seus alunos foi de extrema relevância, uma vez que gerou indícios de reflexão sobre sua própria prática. Ao ser questionada se acreditava que seus alunos consideravam importante aprender inglês e por quê, ela disse que sim e associou esse fato ao vestibular. No entanto, para grande parte dos alunos, tal importância está vinculada à conquista de um bom emprego:

PROF. [lendo]: “mercado de trabalho”, “trabalho”.

Olha, mais do que vestibular.

PESQ.: É, o vestibular não foi mencionado.

PROF.: Ai meu Deus, você está brincando, isso abalou a minha crença.

Observa-se o momento de desestabilização da crença da professora e sua tomada de consciência para a percepção das reais necessidades e expectativas dos alunos.

Com relação à gramática, a professora inferiu que os alunos não a priorizariam em razão de sua complexidade. Contudo, a crença mais recorrentemente inferida do discurso dos alunos revelou que a gramática é considerada importante para a escrita:

PROF.: Eles não gostam, mas eles acham importante.

[A pesquisadora lê um excerto em que um aluno afirma que a gramática ajuda a esclarecer o que se quer dizer na hora de escrever].

PESQ.: Eles associam gramática com escrita.

PROF.: E não com a fala, é mesmo, né? Olha [PROF. lê], “como a gente escreve, né?”.

PESQ.: Por que será que eles fazem essa associação? PROF.: Porque a gente não dá oralidade [risos], tem lógica.

Penso que a importância da conscientização da professora sobre essa crença esteja no fato de que ela passou a justificá-la a partir de sua abordagem de ensino e percebeu a influência desta na construção das crenças de seus alunos. Dessa forma, o contato da professora com tal crença gerou alguma reflexão em nível descritivo, conforme a proposta de Hatton e Smith (1995).

REAÇÕES DA PROFESSORA EM FACE DE SUAS CRENÇAS

Em sintonia com Pessoa e Sebba (2006), penso ser de extrema importância dar ao professor a oportunidade de explicitar e tomar consciência de suas crenças e de sua prática, pois é muito difícil percorrer solitariamente o caminho da mudança.

Em conversa com a professora, solicitei-lhe que tecesse comentários a respeito de suas próprias crenças:

PESQ.: Língua[gem] é um sistema ou símbolo utilizado para comunicação. PROF.: É, eu concordo,

não sei se eu exploro todas as possibilidades de comunicação, mas acredito que seja isso. Estou vendo agora que muitas coisas mudaram, e que há outras possibilidades de utilizar essa linguagem, não só da maneira como venho utilizando, só com texto, sabe? É difícil de eu sair desse esquema, mas eu vou tentar, eu sinto necessidade disso, mas eu confesso que é difícil, você tem seu material lá, está acostumada a trabalhar de uma forma, vai se acomodando, e você acha que está bom, ou se não está, é o jeito que você sabe fazer, mas não está bom, os alunos às vezes ficam desinteressados, e isso pra mim é um sinal de que não está bom.

Ao afirmar “não sei se eu exploro todas as possibilidades de comunicação”, a professora pareceu remeter às diversas maneiras pelas quais poderia abranger as quatro habilidades linguísticas em suas aulas. Sua constatação é bastante significativa, pois revela que, de algum modo, as leituras, discussões e o conhecimento das crenças dos alunos mostraram-lhe novas possibilidades metodológicas e despertaram-lhe o desejo, ou, segundo suas próprias palavras, a “necessidade” de redirecionar sua prática. Isso não garante mudanças efetivas e imediatas, mas pode significar o início de um processo reflexivo em que o docente seja capaz de analisar sua prática buscando suas motivações e implicações.

Ademais, a professora salientou que esse processo de reflexão e de possível transformação é bastante complexo, pois estava acostumada a trabalhar da mesma forma há anos e, até então, não

havia estabelecido contato frequente com outros métodos de ensino.

PESQ.: Escrever é copiar ou fazer exercícios, e falar é repetir estruturas prontas ou textos em inglês.

PROF.: É, né? Eles ficam lá repetindo, não criam nada. PESQ.: Por que isso acontece?

PROF.: Eu acho que é mais fácil para eles, porque senão eles ficam quietinhos lá.

PESQ.: Como você poderia promover produção textual e oral? PROF.: Com exercícios de, poderia ser baseado em modelos, né? Mas assim, que eles tenham interação, exercícios comunicativos, que eles possam utilizar nas situações, interagir com colegas. Vou ser sincera com você porque eu não aprendi dessa forma, entendeu? Então falta um pouco de prática nesse sentido; eu até sei alguma coisa, mas é difícil aplicar.

Observam-se indícios de reflexão por parte da professora especialmente quando ela concordou com a crença levantada pela pesquisadora, constatando que seus alunos limitavam-se a repetir estruturas e tentando justificar essa atitude. A professora apontou propostas interativas e comunicativas para modificar essa realidade, mas confessou sua dificuldade em aplicá-las devido ao fato de que sua formação docente não seguiu esse método. Sendo assim, tornou-se evidente a forte influência da aprendizagem por meio de observação na construção de sua prática.

DISCURSO E AÇÕES DA PROFESSORA APÓS O TRABALHO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No excerto a seguir, retirado da segunda entrevista, perguntei à professora qual a habilidade priorizada por ela em sala de aula:

PROF.: Olha, depois de ler tanto, a comunicação, né? A comunicação, a expressão deles, né? O que você puder tirar deles, assim, o que você conseguir tirar, que saia deles, que eles produzam. Aquela vontade de falar nem que seja errado, mas esse querer falar, eu achei legal. Eu achei que falta em mim também, eu gostaria de ter aprendido dessa maneira, entendeu? Assim meio por ensaio e erro, você tentando essa comunicação.

Eis sua resposta antes das leituras e discussões:

PROF.: Acho que é escrever, né? A gente força, né? Para esse lado aí, tento um pouquinho trabalhar com eles a audição e fala, né?

A professora acreditava priorizar a escrita, entendida como cópia e realização de exercícios. Após a fase de leituras e discussões, houve alguma mudança em seu discurso. Ela passou a crer que os alunos deveriam ter momentos de produção oral e tentar se comunicar, mesmo sob o risco de errar. Também manifestou o desejo de ter aprendido a língua de forma comunicativa, muito provavelmente

porque tinha consciência de que sua didática refletia a aprendizagem tecnicista a que teve acesso; ou seja, se tivesse aprendido segundo a abordagem comunicativa quando aluna, seria mais fácil entendê-la e adotá-la em sua prática.

Por fim, o discurso da professora expôs indícios dos efeitos das leituras. Demonstrou preocupação em valorizar o conhecimento e as experiências trazidas pelos alunos para a sala de aula, bem como em criar oportunidades para que eles testem a língua e tentem se comunicar por meio de “ensaio e erro”.

Observemos se houve mudança em sua prática com relação à habilidade priorizada em sala de aula. O excerto a seguir foi extraído de uma aula sobre futuro (will e going to):

PROF.: Você vai pegar o colega seu que está do seu lado, e você vai planejar o que você pretende fazer amanhã, por exemplo, e o seu colega também. Depois um vai falar para o outro o que planejou, está bom? Façam, então, uma listinha no caderno do que você, em inglês, é lógico, do que você pretende fazer amanhã, tomorrow, depois eu vou sortear uma dupla pra vir falar aqui o que vai fazer amanhã.

As aulas analisadas anteriormente consistiam em explicitação gramatical, tradução de textos e exercícios estruturais. Não havia interação entre os alunos nem momentos de produção oral ou escrita. Por meio do excerto supracitado, observei mudanças nas

ações da professora. Além de promover a interação entre os alunos, a professora possibilitou a produção escrita e oral, levando em consideração planos que faziam parte da realidade deles e que eram, portanto, relevantes. Dessa forma, pude notar maior envolvimento, interesse e participação dos alunos nessa atividade.

Os quadros a seguir sintetizam o discurso e as ações da professora antes e depois do trabalho de formação continuada:

Crenças extraídas do discurso da professora antes do trabalho de formação continuada	Crenças extraídas do discurso da professora após o trabalho de formação continuada
Minha abordagem de ensino é pautada em experiências, crenças e intuições.	Acreditava que estava tudo certo, mas percebi que tenho de mudar, criar novas alternativas, crescer muito.
É preciso despertar o interesse do aluno para que ele aprenda.	É preciso achar novos caminhos, por meio de atividades baseadas no dia a dia do aluno e que vão ao encontro de seus interesses.
O aluno precisa ter uma noção básica de inglês.	O aluno precisa se expressar, e o professor, aproveitar seu conhecimento.
O bom professor é aquele que consegue despertar o interesse e a motivação do aluno.	O bom professor é aquele que consegue motivar o aluno por meio de atividades que oportunizem interação, produção e aprendizagem.
A música desperta o interesse e a motivação do aluno.	A música desperta o interesse e a motivação do aluno.
A aula ideal é dinâmica, com a participação de todos.	A aula ideal pressupõe envolvimento e produção do aluno.
Língua(gem) é um sistema ou símbolo (estático) utilizado para comunicação.	Língua(gem) é um instrumento de comunicação (dinâmico).
Ensinar é transmitir conhecimento.	Ensinar é transmitir conhecimento, comparilhá-lo com o aluno e valorizar, por sua vez, seu conhecimento.
Escrever é copiar ou fazer exercícios; falar é repetir em coro estruturas prontas ou textos lidos em voz alta pelo professor.	Escrever e falar implicam prática interativa e produção.

A indisciplina pode ser causada por alguma deficiência da prática.

A indisciplina é causada pela falta de interesse e motivação do aluno.

Ações da professora antes do trabalho de formação continuada	Ações da professora após o trabalho de formação continuada
Atividades puramente gramaticais.	Atividades mais comunicativas e dinâmicas.
Ausência de interação aluno-aluno.	Promoção de interação aluno-aluno (aqueles que sabem mais ajudam os que enfrentam maiores dificuldades).
Atividades e textos distantes da realidade e do interesse do aluno.	Promoção de atividades voltadas para a realidade do aluno.
Aulas centradas na professora.	Valorização do conhecimento do aluno.

Embora apenas quatro aulas tenham sido observadas após o trabalho de formação continuada, pude notar algumas mudanças significativas no discurso e nas ações da professora. Tais mudanças dizem respeito à conscientização da professora sobre a importância da interação, de atividades mais comunicativas e voltadas para a realidade dos alunos, bem como da valorização do seu conhecimento. Além disso, esta pesquisa ajudou a professora a considerar o processo de ensino-aprendizagem de maneira diferente, assumindo a necessidade de atentar para suas crenças e as de seus alunos, de criar alternativas metodológicas e, principalmente, de adotar um constante desenvolvimento profissional. No que diz respeito às ações – que, a meu ver, são as mais difíceis de serem modificadas –, percebi propostas que vão ao encontro das crenças e expectativas dos alunos e que, com isso, facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Como apontam Pessoa e Sebba (2006, p. 46), uma melhoria na aprendizagem “normalmente acontece quando se alteram prá-

ticas de sala de aula tais como uma nova abordagem, o uso de um novo material ou programa, ou simplesmente um procedimento de ensino”. Contudo, não posso assegurar que tais mudanças geradas pelo trabalho de formação continuada serão definitivamente incorporadas ao discurso e às ações da professora. A ressignificação de crenças, bem como da prática docente, constitui um processo longo e complexo, com avanços e retrocessos, mas que nem por isso deve estar fadado ao fracasso.

SAÍDA DO TRILHO

Após o término do trabalho de formação continuada e antes que a professora tivesse acesso aos resultados da pesquisa, pedi a ela que redigisse um texto em que refletisse sobre o processo de leituras, discussões e tomada de consciência de crenças. Segue um trecho desse texto:

Esses dias nos quais conversamos muito, lemos muito, trocamos ideias e partilhamos experiências foram realmente válidos para mim. Sinto que há algo acontecendo ao meu redor que precisa ser visto, sentido, experimentado, e que me passava despercebido, escondido, pela cegueira da rotina, da ignorância, do medo de sair do trilho do conhecido e arraigado, que se instala em nós como um cancro e vai carcomendo devagarzinho, sem que percebamos seu dano. E quando percebemos... que choque é para nós a constatação! Assim foi

para mim, e a descoberta se deu devagar, suavizada pela doce paciência da professora pesquisadora, sua competência e sensibilidade – não foi tão traumática, afinal. Essa nova consciência da realidade escolar me trouxe benefícios que eu não esperava em tão pouco tempo: estou tateando ainda, mas sinto imenso prazer quando promovemos com a classe atividades práticas de oralidade, com o envolvimento dos alunos, em grupo, duplas, dando especial atenção à produção. Eles estão produzindo e não mais reproduzindo. Fiquei animadíssima e ao mesmo tempo preocupada, porque sei da responsabilidade de ter de estar sempre buscando esse “algo mais”.

A reflexão da professora evidencia os efeitos benéficos do trabalho de formação continuada, no sentido de criar oportunidades para que explicita suas crenças, se conscientize dos pontos positivos e negativos de sua prática, recorra à teoria – a fim de que os saberes da prática e da teoria possam se informar e se desenvolver mutuamente – e, em suma, reflita individual e coletivamente sobre as questões críticas do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

GIEVE, S. What makes thinking critical? What makes for critical thinking? Discourse analysis of episodes in teacher education. In: TRAPPES-LOMAX, H.; Mc-GRATH, I. (Ed.). *Theory in language teacher education*. Harlow: Longman, 1999. p. 156-166.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: reasoning in action*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAITINO, L. M. *Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada*. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

MATHEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002. p. 3-14.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot, Hants: Avebury, 1983.

WILLIAMS, M. Learning teaching: a social constructivist approach – theory and practice or theory with practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; McGRATH, I. (Ed). *Theory in language teacher education*. Harlow: Longman, 1999. p. 11-20.

ZEICHNER, K. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

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

FONTES DE APRENDIZAGEM DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO COM UMA PROFESSORA DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA

[Suely Ana Ribeiro]

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido foco de estudos de vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Vieira-Abrahão, 1996; Zeichner; Liston, 1996; Nóvoa, 1997; Magalhães, 2002; Pessoa, 2002; Tardif, 2003; Ribeiro, 2005; Borelli, 2006). Segundo tais estudos, a formação universitária não tem preparado o professor para a diversidade de contextos e a complexidade das situações com que se depara no exercício da docência (Magalhães, 2002). A concepção de que os saberes docentes desenvolvidos na universidade não são compatíveis com a realidade do ensino é também recorrente nas conversas em salas de professores, em intervalos de cursos, enfim, nos momentos em que esses profissionais têm a oportunidade de interagir e de compartilhar suas experiências.

Assim, intrigada com a recorrência dessa concepção entre os profissionais do ensino, senti-me propelida a investigar como o professor tem preenchido as lacunas de sua formação. Neste texto, apresento brevemente uma pesquisa que analisou como uma professora desenvolve os saberes que utiliza em sala de aula. Para tanto, orientei-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as fontes de aprendizagem docente da professora?
2. Qual dessas fontes exerce maior influência sobre sua atuação?
3. Quais saberes docentes derivam de cada uma dessas fontes?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em resposta às necessidades impostas pela sociedade em diferentes momentos históricos, os modelos de formação de professores têm sofrido modificações ao longo dos anos. Wallace (1995) aponta três grandes modelos de formação: o modelo de mestria, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo.

O modelo de mestria professa que o aluno-professor aprende imitando as técnicas de um professor mais experiente e seguindo suas instruções e conselhos. Por sua vez, o modelo da ciência aplicada considera que as questões do ensino podem ser resolvidas por meio da aplicação de conhecimentos técnico-científicos. Busca, então, enquadrar os casos singulares e complexos da prática pedagógica nas categorias de problemas genéricos abarcados pela técnica. Dadas as oposições entre os modelos de mestria e da ciência aplicada, constatou-se, ao longo do tempo, que a separação entre prática e teoria prejudica a formação de professores e, por consequência, a qualidade do ensino de modo geral. Com base nessa constatação, Wallace une as qualidades dos dois modelos e propõe um terceiro: o modelo reflexivo.

O modelo reflexivo sugere que a formação de professores envolve dois estágios: o estágio de pré-treinamento e o estágio de formação e desenvolvimento profissional. O primeiro engloba o período anterior ao processo de educação formal. Esquemas conceituais e construtos mentais são edificados ao longo de experiências em ambiente escolar ou não, os quais são de grande importância para a

formação profissional já que se entrecruzam com os saberes formais e influenciam a compreensão do ensino. O segundo estágio envolve três elementos: o “conhecimento recebido”, que inclui as teorias e pesquisas relativas à profissão; o “conhecimento experiencial”, que abrange os saberes construídos por meio da prática profissional, e o “ciclo reflexivo”.

Este modelo pressupõe que teoria e prática são complementares, ou seja, que há uma relação de paridade entre elas. Isso significa que o professor deve refletir sobre a teoria à luz da experiência em sala de aula, de onde podem emergir novos interesses e necessidades que se tornarão objeto de estudos futuros. É nessa relação entre teoria e prática que se realiza o ciclo reflexivo, responsável por promover o desenvolvimento da competência profissional.

O modelo reflexivo, ao legitimar o estágio de pré-treinamento, reconhece que, além dos contextos formais de formação docente, outras fontes provedoras de crenças, atitudes e saberes sobre essa atividade profissional são igualmente válidas. Reconhece, ainda, que os professores não apenas executam ações como também produzem conhecimento sobre o ensino.

FONTES DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Tardif (2003) endossa a ideia de que os saberes do professor provêm das mais diversas fontes, tais como sua cultura, seus conhecimentos didáticos e, sobretudo, sua trajetória escolar. Segundo

o autor, o professor mobiliza, na ação docente, um conhecimento construído na confluência de saberes que

provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. (Tardif, 2003, p. 19).

O autor chama de epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255, grifo no original). É essa epistemologia que revela quais saberes são mobilizados no ato pedagógico e como eles são incorporados às atividades pedagógicas.

Os saberes do professor estão sujeitos a um contínuo processo de elaboração. Constituem uma realidade socialmente construída por meio de uma formação, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, “e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (Tardif, 2003, p. 16), uma vez que sempre deixarão marcas pessoais e indeléveis no ensino. O professor é, antes de tudo, um indivíduo, um ser social, um sujeito histórico.

As concepções do professor relativas à função do ensino e aos papéis exercidos em sala de aula, por exemplo, podem derivar de suas experiências como aluno e são representações tão fortes

que continuamente “resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram por muito além dos primeiros anos de atividade docente” (Tardif; Raymond, 2000, p. 221). Bailey et al. (1996) também atribuem às experiências vividas como aprendiz o status de fonte de aprendizagem sobre a docência. Os autores acrescentam que o professor pode tanto incorporar as qualidades que mais admirava em seus antigos mestres como recusar os modelos negativos de ensino aos quais teve acesso.

A experiência docente também é fonte de aprendizagem constante. Tardif (2003) destaca a importância dos primeiros anos de trabalho, período em que a superação dos obstáculos promove o que o autor denomina “edificação de um saber experiencial”, ou seja, a consolidação de rotinas e esquemas em que o professor possa se apoiar no exercício docente. Por meio da vivência em sala de aula, o professor constrói e legitima saberes sobre seu ofício. São saberes práticos que não se encontram sistematizados em nenhum corpo teórico, mas que acabam tornando-se um porto seguro para o professor, munindo-o de noções e certezas sobre como se comportar ante as situações cotidianas do ensino. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228), os saberes da experiência constituem “a cultura docente em ação”. Esses autores destacam também os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Os saberes disciplinares correspondem às especificidades dos diversos campos do conhecimento. Os saberes curriculares abarcam os discursos, objetivos, conteúdos e métodos utilizados pela instituição escolar para organizar e apresentar os saberes sociais por ela definidos como mo-

delo de cultura erudita. Os saberes da formação profissional, por sua vez, são veiculados pelas instituições de formação de professores e produzidos pelas ciências da educação. São as teorias, as concepções, os métodos.

Tardif (2003) também menciona o conhecimento veiculado por programas, guias, manuais escolares e livros didáticos. O autor concebe como fonte de saberes docentes as leituras autônomas que o professor realiza sempre que estabelece contato com um material novo ou quando é motivado por certos interesses ou necessidades profissionais. Neste estudo, são consideradas leituras autônomas aquelas que o professor efetua por iniciativa própria, desvinculadas de cursos de formação.

Outra fonte de aprendizagem docente definida pela literatura é a relação entre o aluno-professor e o professor-mentor. Stanulis (1995) define o professor-mentor como condutor da reflexão do aluno-professor sobre os eventos diários de ensino, na tentativa de aprofundar sua compreensão sobre os problemas e as possibilidades dessa atividade.

Com efeito, são diversas as fontes provedoras de saberes do professor. Cada docente se apoia em diferentes experiências para promover o ensino, muitas das quais lhe parecem irrelevantes. Somente por meio do exame criterioso de sua prática docente e das forças que a influenciam é que o professor poderá desvelar as fontes dos saberes que evoca. É um esforço que vale a pena.

PERGUNTAS PEDAGÓGICAS

Smyth (1991) sugere ao professor um processo reflexivo baseado em quatro perguntas: 1) Descrever: O que eu faço?; 2) Informar: O que isso significa?; 3) Confrontar: Como me tornei assim? e 4) Reconstruir: Como poderia agir de outro modo?

A primeira pergunta pedagógica estimula uma reflexão que envolve a descrição minuciosa das práticas de ensino. A segunda busca conduzir o professor à compreensão das razões que motivam suas ações em sala de aula. A terceira objetiva promover o questionamento das ações pedagógicas como resultado de forças sociais. Ao final dessa etapa do processo reflexivo, o professor deve ser capaz de elencar as diversas fontes que lhe proveram noções e valores sobre o ensino, a contribuição prestada por elas, a ideologia que suas práticas veiculam e a que interesses elas servem. A quarta pergunta pretende levar o professor à reconstrução de suas crenças e à modificação de suas práticas, conscientizando-o de que o ensino é, sim, uma realidade passível de mudanças.

As perguntas pedagógicas de Smyth foram utilizadas como roteiro para orientar a reflexão e promover o resgate das fontes de aprendizagem da professora-participante da pesquisa.

A PESQUISA

A realização de inferências sobre os depoimentos da professora-participante, bem como sobre suas práticas pedagógicas,

atribuiu a esta pesquisa uma natureza qualitativa e interpretativa (Erickson, 1986). É característico desse tipo de pesquisa o interesse pela interpretação de eventos sociais. Os dados foram coletados nos contextos naturais em que os eventos ocorrem e foram amplamente descritos, pois me interessava não apenas o produto, mas também o processo.

O instrumento utilizado inicialmente foi um questionário com as três primeiras perguntas pedagógicas de Smyth. Na sequência, observei treze aulas da participante Ana (nome fictício) e fiz anotações de campo. Posteriormente, após uma entrevista semiestruturada, a professora leu minhas anotações e respondeu a um novo questionário.

Para responder à terceira pergunta pedagógica de Smyth, Ana passou por um processo reflexivo que trouxe à tona saberes oriundos de diferentes fontes. Essas fontes emergiram tanto nos relatos feitos por ela ao responder à pergunta pedagógica no questionário inicial (Q1), quanto na entrevista (E), nas observações de aulas (O) e no questionário final (Q2). Os dados revelaram cinco fontes de aprendizagem docente que fundamentam a ação pedagógica de Ana: experiência como aprendiz, experiência como professor, cursos de formação, interação com um professor-mentor e leituras autônomas.

EXPERIÊNCIA COMO APRENDIZ

Ana, então com 31 anos de idade, graduou-se em uma universidade pública e atua na rede municipal de ensino de Goiânia.

Escolheu o curso de Letras porque sempre gostou de inglês. Na adolescência, frequentou uma escola de idiomas durante quatro anos e posteriormente aprimorou-se na universidade. Graduou-se em 2002, cursou uma especialização em 2003 e tinha apenas oito meses de experiência profissional na época em que a pesquisa foi realizada.

Em resposta à terceira pergunta pedagógica de Smyth, Ana relatou que, quando cursava o 2º grau, “a professora de inglês só seguia o livro [...] não dava conteúdos interessantes. Isto me faz pensar o quanto é importante dar assuntos interessantes e que vão fazer os alunos aproveitar em suas próprias vidas” (Q1).

Na entrevista, Ana reafirmou que a lembrança mais recorrente de sua experiência como aprendiz consistiu no uso excessivo do livro didático. Nesse caso, conforme sugerido por Bailey et al. (1996), a experiência negativa contribuiu para alertá-la a não repetir o modelo. Ana não segue estritamente as lições do livro, prepara seus materiais e prima por assuntos que sejam interessantes para o aluno.

Ao mencionar um curso livre de idiomas que frequentou na adolescência, Ana expôs um relato positivo sobre outro saber derivado de sua experiência como aprendiz: a ênfase em atividades de compreensão oral e o modo de conduzi-las.

Então a gente tinha que escutar o texto do livro, ela passava duas vezes para a gente ouvir, para depois a gente abrir o livro e acompanhar. Então ela trabalhava muito o listening e o speaking. (E)

No questionário inicial, Ana declarou que faz os alunos ouvirem a gravação, em seguida propõe repetição para corrigir a pronúncia e somente depois entrega o texto ou o transcreve no quadro. No questionário final, Ana ratificou que sempre se preocupa “em deixá-los ouvir o texto primeiro antes de passá-lo escrito”. A ênfase na prática da compreensão oral e o modo como a atividade é conduzida constituíram experiências vividas por Ana como aprendiz e incorporadas à sua prática docente, conforme demonstraram as aulas observadas.

A reduzida atenção dada ao ensino de gramática é outra experiência mencionada por Ana. Sobre sua experiência no curso de inglês, a professora relatou:

[...] fazíamos exercícios [...] baseados no texto, fazíamos interpretação e exercícios de fixação também. Mas esses exercícios não eram regras, ela não apresentava regras gramaticais, não. (E)

No questionário final, Ana reiterou que não enfatiza o ensino de gramática e que, ao ensinar crianças, prima por “despertar o prazer e a vontade de descobrir novas coisas” e por desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação de textos. Em outro momento, Ana declarou que, embora não ensine gramática explicitamente, as crianças podem aprendê-la indutivamente por meio do trabalho com textos. O pronunciamento da professora é contundente:

Não passo exercícios de fixação de regras, passo exercícios para dar base para eles se comunicarem [...], pois o que eu acho mais importante é saber ler, entender um texto e até mesmo saber falar. (Q2)

As aulas observadas corroboraram essa concepção. Torna-se importante dizer que, embora Ana não desenvolva aulas centradas na estrutura da língua inglesa, as explicações gramaticais ocorrem à medida que as situações a exigem.

A constatação da força da aprendizagem para o aluno mostra a importância de as instituições formadoras desenvolverem meios de resgatar as experiências prévias dos professores, bem como promoverem reflexões coletivas sobre elas desde o início da formação. Assim, os professores serão capazes de fazer escolhas conscientes sobre o ensino que desejam realizar.

EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR

Cada obstáculo superado, cada experiência bem-sucedida vivida pelo professor em sala de aula pode constituir uma experiência formadora. Essas situações oferecem ao docente a oportunidade de interpretá-las e de elaborar conclusões que paulatinamente vão se articulando umas às outras e formando um repertório de conhecimentos, construídos na prática e por ela legitimados.

Na entrevista, Ana mencionou as mudanças já perceptíveis em sua curta trajetória como professora:

Mas eu vejo que eu já me desenvolvi bem [...] na preparação de aula, já estou muito mais madura. [...] Quando eu saí da faculdade eu tinha medo de entrar em sala de aula. Tinha muita insegurança. (E)

Embora seja essa a única alusão à sua experiência como docente, Ana reconhece a prática como fonte provedora de conhecimentos. Todavia, sua reduzida experiência profissional provavelmente justifica a não menção de outros saberes oriundos do exercício da docência.

CURSOS DE FORMAÇÃO

As experiências formativas vivenciadas nos cursos de formação são muito importantes para a constituição e consolidação da capacidade de ensinar, permitindo aos alunos-professores observar, experimentar, questionar e debater os diversos aspectos do ensino.

Ana fez várias referências a saberes derivados dessa fonte de aprendizagem. Relatou que a disciplina de didática contribuiu, dentre outras formas, para que pudesse compreender os métodos de ensino de língua estrangeira:

Agora, elaboração de plano de aula [...] os passos que você tem que dar em sala de aula, o warming [...] o desenvolvimento [...] a apresentação [...] o

tempo suficiente para o aluno desenvolver um exercício [...] a finalização [...] uma revisão que você deve fazer [...] isso aí eu também aprendi em didática. (E)

A observação de suas aulas mostrou que Ana realmente incluiu esses saberes em sua prática. Ela procura fazer uma atividade de aquecimento no início da aula, seguir o roteiro de apresentação, prática e produção e, sempre que possível, acrescentar uma atividade de revisão no começo ou no final da aula. Em suas palavras, “o tempo para a conclusão de uma atividade é o tempo de perceber que alguns já terminaram, e a sala já começa a ficar agitada” (E). Nas aulas observadas, a professora garantiu um tempo médio para os alunos executarem as tarefas, sem deixá-los muito à vontade. É provável que os alunos já tenham se acostumado com o ritmo da aula da professora, pois grande parte terminou as atividades quase simultaneamente.

Outra fonte de aprendizagem sobre a docência descrita por Ana foi um curso de especialização em ensino de língua inglesa. Segundo a professora, o curso abrangeu as áreas de fonologia, fonética e morfologia e complementou seu conhecimento da língua estrangeira, mas ofereceu pouca aplicação direta para a preparação de suas aulas. Entende-se, contudo, que o curso não enfocava técnicas ou metodologias de ensino e que, embora não tenham sido observados saberes dele oriundos na prática da professora, provavelmente contribuiu para sua formação.

Os demais saberes adquiridos por Ana em cursos de formação aparentemente se confundiram em duas experiências: o estágio e a monitoria de ensino de inglês. O estágio integrava a disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Estrangeira, portanto era vinculado ao curso de graduação. Por sua vez, a monitoria no colégio de aplicação da universidade durante o 5º ano de Letras incluía um processo seletivo. Apesar de situações e condições distintas, em ambos os casos Ana trabalhou na mesma escola, acompanhada da mesma professora regente de classe. Dessa forma, tornou-se difícil determinar quais saberes foram desenvolvidos no estágio e na monitoria. Os dados evidenciaram, no entanto, que o fator crucial nessas duas experiências foi a interação de Ana com a professora regente, que se revelou uma professora-mentora. Assim, optei por unir as duas experiências e considereei que a fonte de aprendizagem foi essa interação.

INTERAÇÃO COM UM PROFESSOR-MENTOR

Embora o professor-mentor não seja uma figura institucionalizada no Brasil, os relatos de Ana sobre a professora regente das turmas em que realizou estágio e monitoria indicam que esta atuou como uma professora-mentora.

Na entrevista, Ana afirmou ter aprendido muito com Luísa (pseudônimo da professora regente adotado por Ana), que propunha discussão sobre os mais diversos temas em suas aulas e estimulava os alunos a questionar os fatos e a pensar autonomamente,

partindo do conhecimento destes para ampliá-lo: “eu observava que [Luísa] desenvolvia um tema, via que ela esperava os alunos opinarem [...] falarem o que sabiam sobre esse tema [...] esse tipo de aula eu adquirir com minha professora do estágio”.

Outro saber decorrente da interação com Luísa foi o trabalho com interpretação e produção textual: “é um tipo de aula que eu gosto e que eu aprendi com essa professora que me ajudou muito [...] E então eu acho [...] que minhas aulas têm mais é dela” (E). As reflexões sobre as aulas do estágio, “sobre o que estava bom, por que estava bom e o que não tinha dado certo, por que não tinha funcionado, como agir em determinadas situações, com os diferentes tipos de alunos”, também foram partilhadas entre Ana e Luísa, em uma interação muito produtiva para a primeira.

Todas essas práticas compõem o repertório de saberes docentes de Ana e ela, de fato, as desenvolve em sala de aula: o trabalho com temas; a integração do conhecimento do aluno para desenvolver novos conhecimentos; a interpretação e a produção textual; o despertar do interesse do aluno para determinados assuntos por meio da reflexão coletiva; a reflexão sobre o ensino e a preocupação em centrá-lo no aluno.

Na segunda aula de Ana, cujo tema foi “família”, ela promoveu uma discussão sobre os diferentes modelos existentes na sociedade contemporânea. Na décima terceira observação, Ana problematizou a matança de animais e levou os alunos a refletir sobre os interesses mercantilistas que se ocultam por trás dessa prática.

Ao final da entrevista, questionada sobre a experiência que mais contribuiu para sua formação, Ana referiu-se ao estágio e à monitoria:

Quando eu decidi ser monitora, eu percebi que mesmo para isso era preciso ter grande conhecimento da matéria [...]. Por isso eu me dediquei bastante no quinto ano da faculdade e pude tirar proveito da aula de didática e principalmente do período do estágio, no qual a professora orientadora era muito boa e tinha muita experiência [...]. Eu achei que foi uma fase de muito proveito para mim. Depois, eu acho que foi a experiência como monitora que me deu mais vontade de aprender e mostrou que eu não estava preparada para ser professora.

LEITURAS AUTÔNOMAS

Embora a leitura possa parecer uma fonte óbvia de saberes docentes, as referências feitas por Tardif (2003) sobre ela são muito breves quando comparadas a outros recursos. Para Ana, contudo, a leitura efetivamente constitui uma importante fonte de aprendizagem.

Ana mencionou, na entrevista, a experiência formativa adquirida por meio da leitura do livro *Teaching English in the primary classroom*, de Susan Halliwell, e destacou a importância da atitude adotada pelo professor para que a criança aprenda inglês. Ana pro-

cura sempre incentivar seus alunos – crianças de dez a onze anos – e valorizar suas produções e participação nas aulas. Consequentemente, a maioria deles não receia fazer tentativas de uso da língua. A professora apontou também a leitura de três outros livros: *Techniques and principles in language teaching*, de Diane Larsen-Freeman, *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, e *Aprendendo com os erros*, de Francisco José Quaresma de Figueiredo. O primeiro trata dos métodos de ensino, o segundo aborda a educação como um caminho para a emancipação e o último analisa a correção de erros. Tanto o otimismo e o respeito pelos saberes do aluno, característicos de Paulo Freire, quanto a noção de erro defendida por Figueiredo estão presentes na ação docente de Ana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os dados evidenciam que, das cinco experiências de formação docente, quatro delas – a experiência como aprendiz, a experiência como professor, os cursos de formação e as leituras autônomas – manifestam-se na ação docente de Ana em proporções equivalentes. A experiência adquirida por meio da interação com a professora-mentora Luísa, por sua vez, tem papel preponderante na formação de Ana. De fato, é dessa experiência que deriva a maioria dos saberes evocados em sua prática docente. Deve-se ressaltar a importância da figura do professor mais experiente que recebe o professor em formação em seu período de estágio, figura esta que pode tornar-se uma referência positiva ou negativa.

A experiência reflexiva vivida por Ana por meio da participação nesta pesquisa pode ajudá-la a desenvolver a capacidade de conduzir suas ações pedagógicas de forma mais intencional e consciente. Pode contribuir, também, para o desenvolvimento de saberes de outros professores que venham a identificar-se com ela. Isso implica dizer que a reflexão do professor legitima o conhecimento gerado, assim como corrobora o fato de que a produção intelectual não é mérito exclusivo de acadêmicos e teóricos.

A prática reflexiva constitui um caminho para o desenvolvimento profissional. A formação reflexiva do professor tem se mostrado uma opção no combate à ilusão de que os conhecimentos científicos produzidos externamente ao contexto escolar são suficientes para embasar uma ação docente produtiva. Por meio do processo reflexivo, desenvolvemos autonomia, nos fortalecemos como profissionais, revemos nossos conceitos, buscamos as razões que possam justificar nossas atitudes, enfim, compreendemos nossa lógica particular de atuação.

Ademais, é na interação social com os pares, com supervisores e com os próprios alunos que a reflexão do professor se concretiza, pois é o evento de ensino que expõe as dimensões do ensino reflexivo, não mais de forma hipotética e potencial, mas sim concreta. Ressalta-se, por fim, o caráter público que a reflexão deve assumir, já que o ensino reflexivo, como qualquer outra atividade, é social. A reflexão deve, portanto, ter propósitos claros e produzir resultados, pois seu valor maior consiste em mobilizar-nos para a ação.

REFERÊNCIAS

BAILEY, K. M. et al. The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

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: Eduel, 2002. p. 39-58.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RIBEIRO, S. A. *As experiências de formação e a prática pedagógica de quatro professoras de inglês da escola pública*. 2005. 236 f.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

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

STANULIS, R. N. Classroom teachers as mentors: possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching & Teacher Education*, v. 11, n. 4, p. 331-344, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215- 233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. 328 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

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

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO CONTINUADA

[Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado]

O ensino de língua estrangeira (LE) tem sido alvo de preocupação desde o momento em que pessoas de culturas diferentes sentiram a necessidade de estabelecer contato entre si, seja por motivações comerciais, turísticas ou bélicas. Nos dias de hoje, essa preocupação se intensificou em virtude do mundo globalizado em que vivemos.

Morgan (2001), ao investigar um encontro intercultural entre ingleses e franceses, constatou a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade para a colaboração e o entendimento entre culturas distintas. De acordo com Bennett (1993), a sensibilidade intercultural deve ser constantemente exercitada, visto que um indivíduo tende a demonstrar atitudes mais etnocêntricas quando em contato com culturas diferentes da sua.

Na tentativa de evitar conflitos interculturais, acreditamos ser importante que a formação de professores de LE saliente o respeito e o reconhecimento das diferenças entre culturas, com o objetivo de desenvolver um dos quatro pilares da educação propostos por Delors et al. (2003): aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros.

O TERMO “COMPETÊNCIA” NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

O termo “competência” adquiriu maior destaque a partir dos estudos gerativistas do linguista norte-americano Noam Chomsky (1965), que apresentaram uma nova dicotomia para os estudos linguísticos: competência vs. desempenho. Segundo Lyons (1987, p. 23), “o que Chomsky chama de competência lingüística pode ser identificado, bastante diretamente, não com o sistema lingüístico, mas com o conhecimento típico que o falante tem do sistema lingüístico”. Isto é, a competência linguística não constitui a língua como um todo, em seu caráter social e com todas as suas regras, mas apenas o que o falante sabe sobre ela.

Em estudos mais recentes, a competência linguística – entendida como competência gramatical – passou a ser compreendida como apenas uma dentre as competências que o falante deve desenvolver para se comunicar em uma língua. O antropólogo Dell Hymes (1995) afirma que este falante precisa demonstrar uma boa competência comunicativa, que, por sua vez, refere-se aos elementos que o falante precisa dominar para poder se comunicar de modo mais eficaz em diferentes contextos culturalmente significativos. A comunicação e as regras socioculturais variam entre grupos de culturas distintas e entre grupos pertencentes a uma mesma cultura. Por isso, é imprescindível saber comportar-se de forma linguisticamente adequada a cada situação em que o falante se encontra, com o intuito de evitar choques interculturais e de obter maior fluidez comunicacional.

Canale (1995) analisa a competência comunicativa e a subdivide em quatro áreas de conhecimento e habilidade: competência gramatical ou linguística, que corresponde à parte formal da língua e está relacionada ao domínio do código linguístico; competência estratégica, que engloba todos os recursos de que o falante dispõe para se comunicar, tais como gestos, expressões faciais e paráfrases; competência discursiva, que refere-se à habilidade do falante de combinar a gramática e os significados para produzir um texto oral ou escrito (coesão e coerência); competência sociolinguística, que diz respeito à adequação da linguagem ao contexto.

Para obter êxito, o falante deve estar atento às possibilidades que a interação comunicativa lhe fornece, não devendo ater-se somente a questões gramaticais. Recentemente, alguns estudiosos perceberam a necessidade de acrescentar à competência comunicativa a competência cultural e, conseqüentemente, a intercultural. As competências, no entanto, não funcionam isoladamente; ao contrário, inter-relacionam-se durante o processo comunicativo. Segundo Vilaseca (2000, p. 11),

quando nos comunicamos com outra pessoa, partimos frequentemente da ideia de que ela entende e interpreta nossas intenções, o que queremos dizer. Se nosso interlocutor procede de outro país ou outra cultura, cremos que o fato de compartilharmos a língua assegura a efetividade da comunicação. Frequentemente, no entanto, a comunicação se frustra principalmente porque nenhuma das

*partes compreende que cada uma delas vive em um mundo de percepções diferentes.*¹⁴

Portanto, para que a comunicação seja efetiva em encontros interculturais, é necessário que os falantes interajam buscando entender e respeitar as percepções do outro, porque “a competência linguística não pressupõe a existência de competência cultural” (Morgan, 2001, p. 225) e pode gerar mal-entendidos.

Na área de formação de professores de LE, o termo “competência” tem sido utilizado desde as primeiras pesquisas. Para Almeida Filho (1999), a formação do professor de LE compreende várias competências adquiridas ao longo da vida profissional e pessoal. A competência profissional perpassa todas as demais e remete à conscientização do papel de educador e dos deveres éticos peculiares à profissão docente. Os contatos do professor com o ambiente escolar e com os processos de ensino-aprendizagem formam a competência implícita, correspondente às teorias que o docente vai (re)construindo durante sua formação contínua. A competência linguístico-comunicativa engloba o saber linguístico e comunicativo da LE, ou seja, ao professor cabe saber usar contextualmente a língua que ensina, não se limitando a analisá-la estruturalmente. A competência aplicada inclui os saberes adquiridos no exercício da profissão e abrange a subcompetência teórica que implica os saberes teóricos, os quais, por sua vez, influenciam a prática docente e são influenciados por ela.

14 Todas as traduções de citações em língua espanhola são de minha autoria.

A competência intercultural consistiria em um dos itens da competência aplicada que o professor de LE deveria desenvolver. Contudo, acreditamos que a competência intercultural deve constar de todas as instâncias do estágio de desenvolvimento profissional mencionadas por Almeida Filho, visto que, ao adotar uma postura intercultural, o professor pode refletir sobre suas crenças (Barcelos, 1999; Vieira-Abrahão, 2004) e reestruturar sua competência implícita, evitando que considerações preconceituosas sobre sua cultura e a do outro vigorem em sala de aula.

A PESQUISA

A pesquisa que deu origem a este texto contou com a participação de cinco professoras licenciadas em Letras Português/Espanhol (denominadas P1, P2, P3, P4 e P5), que atuavam como professoras no Centro de Línguas (CL) de uma universidade federal e cursavam o bacharelado em Linguística. Nosso objetivo foi o de despertar nas professoras a importância do desenvolvimento da competência intercultural nos processos formais de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

O CL oferece cursos de cinco idiomas: espanhol, francês, inglês, italiano e português. Seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno, abrangendo as quatro habilidades básicas de um falante: compreensão escrita e oral e produção escrita e oral. O CL é também um centro de formação de professores – alunos de Letras da instituição que são aprovados por processo seletivo partici-

pam de sessões periódicas de aperfeiçoamento, denominadas “jornadas pedagógicas”, além de serem supervisionados por professores do departamento.

Foram realizados cinco encontros em semanas alternadas, com duração média de uma hora e quarenta minutos cada. As datas dos encontros foram escolhidas de acordo com a disponibilidade das professoras. Neste texto, apresentamos apenas o primeiro e último encontros, além de comentários sobre a parte final do quarto encontro.

No primeiro encontro foi analisada a canção “No hay marcha en Nueva York” (Cano, 1988), interpretada pela banda espanhola Mecano. A escolha dessa canção, marcada pelas referências a elementos culturais da Espanha, justificou-se pelo fato de que temos maior contato com a cultura desse país do que com a de qualquer outro país hispânico. Após escutarem a canção, as professoras redigiram algumas impressões iniciais sobre o texto musicado. A seguir, cada professora expôs suas opiniões e dificuldades de compreensão da letra, o que propiciou a intervenção da pesquisadora. Por fim, as professoras redigiram comentários finais sobre o processo transcorrido durante o encontro.

Ao final do quarto encontro, refletimos sobre o trabalho realizado até então. Essa reflexão pretendeu responder às seguintes perguntas: qual a sua opinião sobre as práticas que realizamos durante os encontros? Elas contribuíram de alguma forma para sua formação contínua? De que modo isso ocorreu? Como vocês se posicionaram durante as práticas: como alunas ou como professoras?

O quinto encontro seguiu uma estruturação diferente. As professoras haviam recebido o texto “Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural” (Sercu, 2001) para ampliarem seus conhecimentos sobre o tema da pesquisa. Portanto, esse encontro teve como objetivo promover uma reflexão crítica sobre a formação de professores, a aquisição da competência intercultural e o processo de ensino-aprendizagem do espanhol com base em uma perspectiva intercultural.

Para promover uma triangulação dos dados, foram utilizados quatro instrumentos: questionários, gravações em áudio e vídeo, comentários escritos pelas participantes e sessões reflexivas.

Foram aplicados dois questionários: o primeiro com questões mais fechadas (Moreira, 2002), cujo objetivo consistiu em levantar os dados pessoais e profissionais das professoras. O segundo, com questões mais abertas, enfocou a opinião das professoras sobre o trabalho com canções nas aulas de espanhol, as informações culturais que conheciam e seu processo de formação docente.

As interações entre as professoras e a pesquisadora, ocorridas nos encontros e nas sessões reflexivas, foram gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas. Alguns excertos dessas interações foram analisados posteriormente.

Os comentários escritos pelas participantes serviram como um momento de reflexão pessoal sobre os processos de ensino-aprendizagem de espanhol, sobre o conhecimento sociocultural e o desenvolvimento da interculturalidade em encontros de indivíduos de culturas distintas.

Por fim, as sessões reflexivas nortearam todos os encontros e tinham como objetivo principal estimular a atitude crítica das professoras, levando-as a relacionar a teoria com as práticas realizadas nos encontros, com suas próprias práticas e com seu processo de formação universitária e continuada.

LEITURA DA CANÇÃO “NO HAY MARCHA EN NUEVA YORK”

A canção “No hay marcha en Nueva York” (Cano, 1988) foi gravada pela banda espanhola Mecano e alcançou bastante sucesso, não apenas na Espanha mas também em todo o mundo hispânico. Conta a história de um turista espanhol que resolveu fazer uma viagem a Nova York e sofreu um choque cultural, porque não encontrou nessa cidade tudo aquilo que costumava vivenciar em Madri. As marcas culturais expressas na letra da canção incidem diretamente na (in)compreensão deste texto musicado. A letra da canção é transcrita a seguir:

*Es una ocasión singular
la de que el dólar esté devaluado
que no hay que dejar escapar
para viajar a ultramar
en un momento dado
cuando tomo una decisión
soy peor que Napoleón
y aunque no me guste el avión
soy un hombre de acción
y por eso*

*Me marchó a Nueva York
con la botella de Fundador
me marchó a Nueva York
con la navaja de explorador
me mareo en el avión
Señorita azafata
el menú me ha hecho daño
sería usted tan grata
de acercarme al baño.*

*Un fundido en negro y después
plano picado al revés
de rascacielos
y yo allí dispuesto a triunfar
como San Juan de la Cruz
en el Carmelo
mi primera desilusión
los problemas de comunicación
más de dos millones de hispanos
y allí no habla nadie en cristiano.*

*Ya estoy en Nueva York
y no le veo buen color
ya estoy en Nueva York
tampoco he visto ningún actor
me hieren el pundonor
no dejándome entrar en las discos de moda
que si eres 'espanis' ni un vaso con soda.*

*Como en Hijos de un dios menor
traté de hacerle entender*

a un policía

*a la estatua de la Libertad
¿me dice usted como se va?
su señoría
y al adoptar la posición
de ese monumento en cuestión
se pensó que era un comunista
buscando follón y lo tuve.*

*No hay marcha en Nueva York
ni aunque lo jure Henry Ford
no hay marcha en Nueva York
y los jamones son de York
pensé que iba a estar mejor
que te comen el coco
con los telefilmes
pero es un ardid
y estoy loco
por irme a Madrid.*

No título da canção há uma expressão idiomática que nos remete a um costume espanhol: na Espanha, “ir de marcha” ou “salir de marcha” significa sair para beber e se divertir, passando de bar em bar com os amigos. Assim, o título expressa que, em Nova York, o turista espanhol não encontra diversão porque percebe que a realidade é muito diferente do que pensava.

Na primeira estrofe, o turista espanhol diz que a cotação do dólar baixou e por isso não pode deixar escapar esta oportunidade

singular de viajar ao outro lado do oceano. A seguir é mencionado um elemento histórico, “Napoleón”, a quem o turista se compara como “hombre de acción”. Ele demonstra, com essa expressão, que é uma pessoa tão valente quanto Napoleão e confirma que vai viajar, mesmo não gostando de avião.

Na segunda estrofe, é reafirmado o destino do turista, que já havia sido antecipado no título. Há dois versos que requerem o conhecimento cultural do leitor. Em “con la botella de Fundador”, Fundador é o nome de um conhaque espanhol fabricado em Jerez de la Frontera, na região da Andaluzia, e é mais forte que o vinho, embora seja produzido a partir da destilação dessa bebida. No outro verso, “con la navaja de explorador”, esse objeto assemelha-se a um canivete suíço, uma ferramenta multiuso usada para resolver diversos problemas com simplicidade – isso indica que o turista pretende viajar apenas com o essencial. No avião, os problemas começam com um enjoo, por isso o turista pede à aeromoça que o leve ao banheiro.

Na terceira estrofe, o turista sente um mal-estar, “un fundido en negro”, porque o avião aterrissou com muita rapidez. Na letra da canção, “plano picado” deriva da expressão “bajar en picada”, pois o turista passou a ver todo o plano ou espaço aéreo, tomado pelos arranha-céus de Nova York, como se estivessem ao contrário. Ao chegar a seu destino, o turista anima-se tanto que se compara a “San Juan de la Cruz en el Carmelo”, um grande poeta místico da literatura espanhola que escreveu, entre outros textos, Subida al Monte Carmelo (daí a referência ao Monte Carmelo na letra da canção) e foi

membro da Ordem Carmelita. O turista compara-se ao poeta porque este, juntamente com a mística e teóloga Teresa de Ávila, empreendeu a reforma do Carmelo e triunfou. No entanto, o turista tem um grave problema: o da comunicação. Ele não encontra ninguém que fale espanhol e que o compreenda: “y allí no habla nadie en cristiano”.

Na quarta estrofe, o turista confirma sua estadia em Nova York e revela não estar gostando do passeio. Não vê nenhum ator e sente-se discriminado, já que alguns nova-iorquinos não gostam de misturar-se com os hispanos e até mesmo fecham-lhes as portas de alguns recintos:

“me hieren el pundonor/ no dejándome entrar en las discos de moda/ que si eres ‘espanis’ ni un vaso con soda”.

Na quinta estrofe, *Hijos de un dios menor* é o título em espanhol de um filme produzido nos Estados Unidos (o título original em inglês é *Children of a lesser god*). Conta a história de um professor de um colégio para surdos-mudos que se apaixona por uma aluna. Na canção, o intertexto com o filme ocorre porque o turista sente-se incompreendido, como se fosse um surdo-mudo. Como deseja visitar um famoso ponto turístico de Nova York, a Estátua da Liberdade, tenta superar seus problemas de comunicação por meio de gestos a um policial. Ao imitar a Estátua, erguendo o punho fechado para o alto, o policial o confunde com um comunista em busca de confusão.

Na sexta estrofe, a ideia de que não há diversão em Nova York é reforçada pela repetição do título da canção, bem como por elementos culturais, tanto norte-americanos quanto hispânicos.

Henry Ford foi o fundador da empresa automobilística Ford, conhecida mundialmente. Na publicidade, a imagem de celebridades é utilizada para promover as maravilhas locais, dando mais ênfase e motivação ao turismo. No verso “y los jamones son de York”, o turista constata que o presunto de Nova York não é o mesmo que costuma comer em seu país – os “jamones” dessa cidade são industrializados, ao contrário dos “jamones ibéricos”, que são feitos artesanalmente e possuem um sabor mais forte.

No final da canção, o turista espanhol utiliza outra expressão idiomática, “que te comen el coco”, que corresponde a convencer alguém sobre algo. Afirma que os filmes o persuadiram a conhecer Nova York, mas que isso se tornou uma armadilha e que ansiava por voltar a Madri: “pero es un ardid/ y estoy loco/ por irme a Madrid”. A forma verbal “irme” significa ir a algum lugar sem necessariamente ter de regressar, isto é, partir.

ATITUDES ADOTADAS PELAS PROFESSORAS

Da leitura dos dados surgiram as categorizações de análise. Com o desenvolvimento da pesquisa, pôde-se perceber que as professoras ora assumiam a atitude de alunas, aprendendo questões culturais, lexicais e estruturais presentes nas letras das canções, ora atuavam como professoras, tentando estabelecer relações entre os encontros, sua prática docente e o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Isso era esperado, já que o professor, ao

mesmo tempo em que ensina, também está sujeito a aprender. Segundo Freire (1996, p. 25),

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Contudo, como o comportamento discente das professoras foi predominante nos dados coletados, optamos por discriminar essas duas tendências para demonstrar a relação concomitante entre ensinar e aprender na prática docente. As categorias de análise foram definidas da seguinte forma: antes do feedback teórico (participação como aluna e como professora) e depois do feedback teórico (atitude crítica e reflexiva).

Em ocasião dos primeiros encontros, as professoras não haviam lido nenhum texto teórico sobre o tema da pesquisa – elas sabiam apenas que iriam trabalhar com canções. No final do quarto encontro, entretanto, receberam um texto teórico que deveria ser lido em casa. Essa leitura serviria como base para a reflexão proposta no quinto encontro, com o intuito de observar a atitude desenvolvida pelas professoras diante da formação de professores e da competência intercultural no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Antes do feedback teórico, a atitude discente das professoras aparecia tanto nos comentários orais quanto nos escri-

tos, ao passo que a tentativa de atitude docente foi mais frequente nos comentários escritos. Após o feedback teórico, as professoras puderam adotar uma atitude crítica e reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem do espanhol pautado em uma perspectiva intercultural, sobre sua prática docente e sobre seu processo de formação.

Ao debater a atividade com a canção, P1 refletiu sobre sua falta de compreensão do texto, relacionando-a ao efeito que isso pode provocar em sua prática de ensino. Assim, acreditamos que P1 despertou para a busca do desenvolvimento de sua própria competência cultural e, conseqüentemente, para a preocupação de estimular a competência cultural de seus alunos. Sua atitude tipicamente docente alternou-se com uma tendência discente, ao revelar que aprendeu novas expressões e conteúdos:

P1: Ao tentar interpretar a canção pela primeira vez, tive várias dificuldades, já que desconhecia o significado de algumas estruturas, palavras isoladas, expressões idiomáticas, referências literárias etc. Quando isso acontece de não conseguir compreender bem todo o contexto em que a letra da canção está inserida, acho que o professor acaba perdendo informações importantes que deveriam ser repassadas aos alunos.

A professora P3 também ponderou sobre a aplicação da canção nas aulas de língua espanhola, demonstrando, desta forma, uma atitude docente:

P3: Mesmo que se consiga entender o sentido geral da canção, há vários pontos que dificultam esse entendimento, como, por exemplo, a referência feita a Napoleão, pois os alunos podem não saber o que representa esse personagem para os espanhóis.

As dificuldades citadas como possíveis obstáculos para os alunos na compreensão do texto espelhavam, na verdade, as dificuldades das próprias professoras. No primeiro encontro, por exemplo, P4 demonstrou uma atitude predominantemente discente, referindo-se à pesquisadora como a professora que lhe facilitou a compreensão do texto musicado e às outras professoras como suas colegas de sala de aula. Vale ressaltar, contudo, que as participantes não foram tratadas como alunas durante os encontros:

P4: Depois de discutir a canção com as colegas de sala, as ideias foram sendo esclarecidas com a ajuda da professora. Na terceira leitura, a professora facilitou a compreensão geral do texto ao revelar o significado das expressões e palavras que não conseguimos descobrir pelo contexto. O que achei difícil foram os elementos culturais que aparecem na canção, como a opinião do autor sobre a cidade de NY [Nova York], mas essa situação foi esclarecida com a ajuda da professora.

Ademais, foi atribuído um valor positivo à reflexão e discussão de ideias. Essa oscilação entre as atitudes docente e discente também ocorreu com a professora P5, que agiu primeiro como professora, mas eventualmente como aluna. A tendência docente de P5 manifestou-se ao apontar as prováveis dificuldades dos alunos na compreensão do texto; tais dificuldades, porém, refletem suas próprias dúvidas. A professora também reconheceu a pesquisadora como a professora que a ajudou a entender a canção (atitude discente) e concebeu o papel do professor como um mediador entre conhecimento e aluno (atitude docente):

P5: Por meio da opinião de cada uma e da ajuda da professora, pudemos chegar ao verdadeiro significado da canção. Reunimos o que foi observado por cada uma. Conseguimos deduzir alguns pontos/partes e outros não, e é aí que está o papel do professor. Se não fosse pela ajuda da professora, não teríamos entendido tudo.

P5: Do ponto de vista do aluno, há várias partes [nomes ou frases] que, se eles não conhecem, podem prejudicar o entendimento da mensagem transmitida pela canção. Exemplos são: “Napoleón”, “San Juan de la Cruz”, “Carmelo”, “Hijos de un dios menor”, “Henry Ford” e “comer el coco”. São termos que têm a ver com história, com o mundo, com a cultura. Eu mesma não sei alguns, como “Carmelo” e “Hijos de un dios menor”, não sei a que se referem, imagino que a primeira palavra seja um monte e a segunda, um filme.

Após o feedback teórico, as professoras tiveram a oportunidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e o processo de sua formação docente. Essa reflexão foi conduzida com base nas seguintes perguntas:

1. O que vocês entendem por ensino de LE a partir de uma perspectiva intercultural?
2. Como foi sua formação profissional durante a graduação em Letras e como está sendo sua formação hoje?
3. As práticas realizadas ajudaram no desenvolvimento da competência intercultural e, conseqüentemente, no seu processo de formação contínua? De que maneira? Por quê?
4. Vocês empregam nas aulas a perspectiva que seguimos durante os encontros?
5. Seria importante trabalhar sob essa perspectiva? Por quê?

As respostas dadas à segunda pergunta mostram que as professoras se preocupavam com sua formação docente desde os tempos de graduação. A professora P1 revelou ter consciência de que o processo de formação de professores é contínuo e depende, em grande parte, dela mesma:

P1: Desde o primeiro ano eu sempre tentei participar de todos os cursos que tive na área de espanhol. Logo no início eu já tive uma empatia muito grande com a língua, e até no quinto ano foi assim, tudo que aparecia eu tentava, dentro das possibili-

dades, eu tentava fazer, porque eu tinha consciência que só tinha a ganhar com aquilo. E... qual foi a pergunta?

Pesquisadora: Como foi e como está sendo a formação profissional? P1: Ah, tá. Bom, desde o primeiro ano que eu trabalho, então, pelo menos os eventos aqui dentro da faculdade eu participei, senão de todos, da maioria. A questão é quando a gente termina a graduação, que sai daqui.

Pesquisadora: É.

P1: Muita coisa, músicas, às vezes você trabalha no computador. Enquanto eu vou trabalhando, eu posso escutar, não me atrapalha a vida, não me atrapalha em nada. Então é isso: o que eu mais sinto é esse isolamento linguístico, que a gente tem depois da graduação. E agora, eu vou falar com quem? Então, não sei, eu estava pensando até, talvez no final do ano, entrar em um curso de conversação de nível superior, eu acho que ajuda muito.

As professoras responderam satisfatoriamente ao trabalho realizado com as canções, ao constatarem que ampliaram seus conhecimentos. Ademais, demonstraram estar se conscientizando de que devem buscar uma inovação em sua atuação profissional, com a inclusão do fator cultural no ensino de espanhol. A professora P2 passou a priorizar os elementos culturais em suas aulas, fato que expõe a influência exercida por esta pesquisa em sua prática:

P2: Ajudou, ajudou porque, depois disso, eu também já comecei a trabalhar alguns aspectos cultu-

rais da Espanha. Amanhã, vou trabalhar os [...] e na prova oral eu vou, já pedi pra que eles pesquissassem as festas espanholas.

P1: Eu acho que ajudou bastante. Porque, além do conhecimento que nós adquirimos, foi assim, um despertar também porque a gente não precisa ficar só refletindo, nós não precisamos ficar esperando que o conhecimento venha pra gente. Nós podemos buscar [esse conhecimento] também [...] porque os materiais que a gente encontra, o que a gente tem em mãos, a gente não vai encontrar. Quando a gente encontra uma coisa, é estereótipo.

P1: A canção também eu não tive oportunidade de trabalhar. Assim, a gente sabe que tem que fazer. Eu acho que o mais difícil é aceitar de verdade que tem que mudar. Você achou a informação, sabe o que significa, tem que ir atrás, o problema é tomar a iniciativa e ir mesmo. Porque implica um monte de coisas: tempo, aonde vai achar, às vezes demora, até que você passa um monte de coisas até chegar ao lugar certo.

Nesta fala de P1 torna-se patente a resistência generalizada, por parte dos professores, em aceitar mudanças, pois é mais fácil seguir a rotina do que reestruturar a prática profissional. Isso pode desmotivar o professor a repensar sua atuação didático-pedagógica e dificultar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LE com base em uma perspectiva intercultural.

A professora P5 também destacou que a prática do professor de espanhol muitas vezes restringe-se aos aspectos gramaticais da língua:

P5: Na maioria das vezes a gente enfatiza mais o gramatical, e eu acho que em cada classe a gente poderia observar alguma coisa de cultura: “ah, hoje é que inicia o inverno”, “ah, na Espanha não é inverno”, “lá é o contrário, verão na Espanha, aqui inverno”. Já pode entrar na aula, não precisa ficar preso ali na gramática.

A introdução dos elementos culturais nas aulas de LE deve integrar-se à abordagem linguístico-gramatical, posto que a língua e a cultura são intimamente relacionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência intercultural é fundamental nas relações entre indivíduos de culturas distintas, portanto deve fazer parte do currículo escolar de LE e dos cursos de formação de professores. Observamos a realidade a partir de nossa própria visão de mundo, de nosso conhecimento e de nossa cultura. Esse olhar, às vezes, nos impede de captar a diversidade de pontos de vista existentes – é mais fácil perceber as diferenças e classificá-las como curiosidades, distanciando-as de nós. No entanto, essa atitude é bastante etno-

cêntrica e não constitui o melhor caminho a ser seguido. Segundo Miquel (1997, p. 3),

a cultura – qualquer cultura – é uma convenção, resultado da soma de outras convenções (linguísticas, ritualísticas, simbólicas, comportamentais), e cada fato cultural é, portanto, convencional e arbitrário, é um signo que pertence ao conjunto do sistema cultural, que tem um significado e uma função que lhe são próprios, que se opõe, dentro do mesmo sistema, a outras unidades de forma sistemática, que se combina com outras unidades do sistema e que é passível tanto de descrição funcional quanto de oposição a outros elementos.

Por isso, em encontros interculturais não é suficiente que um falante tenha uma competência linguística adequada; é necessário, para evitar constrangimentos e mal-entendidos, compreender a cultura do outro, pois “cada um dos interlocutores tem expectativas de que o outro aja como crê que se deve agir” (Miquel, 1997, p. 4).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE. In: ____ (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-178.

BENNETT, M. J. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: PAIGE, M. (Org.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-83.

CANO, J. M. No hay marcha en Nueva York. Intérprete: Mecano. In: MECANO. *Descanso dominical*. Madrid: Ariola Eurodisc, 1988. 1 CD. Faixa 2.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-47.

LYONS, J. *Língua(gem) e linguística: uma introdução*. Tradução de Marilda W. Averbug e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MIQUEL, L. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Revista Frecuencia-L*, Madrid: Edinumen, n. 5, p. 3-14, jul. 1997.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGAN, C. M. Encuentros interculturales. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Traducción José R. Parrondo y Maureen Dolan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 225-241.

SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Traducción José R. Parrondo y Maureen Dolan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 254-286.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

VILASECA, À. O. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 2000.

SOBRE AS AUTORAS

JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atua como professora de estágio em língua inglesa na Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus de Rondonópolis. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores e educação linguística em uma interpretação crítica decolonial.

LÍDIA MARIA MAITINO

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Atua como professora nos cursos de Letras e Letras/Tradutor da Universidade do Sagrado Coração. É membro do Grupo de Estudos dos Professores de Língua Estrangeira (Geple), que desenvolve pesquisas na área de formação de professores.

NILVÂNIA DAMAS SILVA LIMA

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atua como professora de Língua Portuguesa, Comunicação Empresarial e Metodologia Científica nos cursos de Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração, Logística e Gestão Comercial da Faculdade Nossa Senhora Aparecida (Fanap). Seus interesses de pesquisa incluem teorias pessoais sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira e materna e formação de professores.

PATRÍCIA ROBERTA DE ALMEIDA CASTRO MACHADO

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda nessa instituição. Atua como professora de língua espanhola na Universidade Federal de Goiás. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores, atuação docente e cultura.

ROSANE ROCHA PESSOA

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como professora de língua inglesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás desde 1991 e ministra cursos na área de formação de professoras/es de língua estrangeira no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística desde 2002. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professores/as de línguas fundamentadas em perspectivas críticas.

SUELY ANA RIBEIRO

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda nessa instituição. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores de língua estrangeira.

VERBENA MOREIRA SOARES DE SOUSA LISITA

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Quando nos deixou, era presidente do Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás e atuava como professora no curso de Pedagogia e

no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás. Desenvolveu pesquisas na área de didática e formação de professores.

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atua como docente no curso de Letras: Português e Inglês e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Anápolis de CSEH. Interessa-se por pesquisas na área de educação linguística e formação de professores/as de línguas, com ênfase nos seguintes temas: colaboração, formação crítica docente, letramento(s) crítico(s), estudos de(s)coloniais, estágio supervisionado e Pibid.

Título: Reflexão e crítica na formação de
professores de língua estrangeira

Direção-Geral: Antón Corbacho Quintela
Assessoria Editorial e Gráfica: Igor Kopcak
José Vanderley Gouveia
Revalino Antonio de Freitas
Sigeo Kitatani Júnior
Divisão Administrativa: José Luiz Rocha
Divisão de Revisão: Maria Lucia Kons
Divisão de Editoração: Alberto Gabriel da Silva
Divisão Gráfica: Alberto Gabriel da Silva
Divisão de Impressão e Acabamento: Daniel Ancelmo da Silva

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Calibri Light
Número da publicação: 622



Câmpus Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil- 74690-900
Fone: (62) 3521- 1107
direcaocegrafufg@yahoo.com
www.cegraf.ufg.br