

PALMA SIMONE TONEL RIGOLON

**O TRABALHO MONOGRÁFICO: UM INSTRUMENTO
MEDIADOR DA REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA?**

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PALMA SIMONE TONEL RIGOLON

**O TRABALHO MONOGRÁFICO: UM INSTRUMENTO
MEDIADOR DA REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA?**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Doutora Fernanda Coelho Liberali.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2006**

The Road not Taken

*Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;*

*Then took the other, as just as fair
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that, the passing there
Had worn them really about the same,*

*And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back,*

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
two roads diverged in a wood, and I --
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference*

Robert Frost (1874-1963)

Banca examinadora

Ficha Catalográfica

RIGOLON, Palma Simone Tonel. O trabalho monográfico: Um instrumento mediador da reflexão crítica na formação inicial do professor de língua inglesa? São Paulo: pp.115, 2006.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientador: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Palavras-chaves: formação de professores; trabalho monográfico; pesquisa-ação; reflexão crítica; formação inicial.

*Aos meus pais,
Por terem constituído a pessoa que sou
In Memoriam*

*Às três pessoas mais importantes da minha
vida: Walter, meu marido, pelo apoio
incondicional e incentivo; Jéssica e Mariana
por me fazerem refletir a todo o momento.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Fernanda Liberali, pelo apoio e incentivo de sempre.

À banca de qualificação, Profa. Dra. Alzira da Silva Shimoura, Profa. Dra. Angela Lessa e Prof. Dr. Orlando Vian Jr., pelos comentários valiosos e construtivos.

À profa. Dra. Leila Barbara, minha eterna mentora intelectual por quem tenho muito carinho.

À minha amiga e madrinha Alzira, pelos conselhos, pela ponderação e sabedoria de sempre.

À minha querida amiga Maria Martins Fontes, pelo apoio, companheirismo e amizade.

Ao meu amigo Fran, pela amizade e apoio.

Ao meu amigo Orlando, pela amizade e papos espirituais.

À minha sogra e amiga Mariângela e ao meu sogro Walter, pela ajuda e apoio de sempre.

Aos alunos-professores participantes da pesquisa.

À Fernanda Cardoso pela preciosa revisão deste trabalho.

Aos meus colegas do LAEL que, de uma forma ou de outra, contribuíram com este trabalho.

Ao prof. Dr. Paulo de Assunção, pelo apoio.

Ao UNIFAI, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta tese objetiva investigar a utilização da monografia como instrumento para reflexão crítica na formação inicial de professores de língua estrangeira de um curso de Letras. A fundamentação teórica deste estudo tem seu foco principal nos movimentos da reflexão crítica propostos por Smyth (1992) com base nos postulados de Freire (1970). Lingüisticamente, baseio-me na teoria do funcionamento dos discursos, tal como proposta por Bronckart (1997), para discutir a materialidade lingüística das monografias. Foram estudadas duas monografias produzidas por dois grupos de alunos-professores, pertencentes ao último ano do curso de Letras de uma instituição de ensino superior, da rede particular, da cidade de São Paulo. Analisaram-se as ações da reflexão crítica (Smyth, 1992), que se mostraram no texto das várias seções que compõem as monografias. Os resultados mostram que as ações da reflexão crítica permeiam o trabalho monográfico; porém, o movimento do *confrontar* aparece de forma muito sutil. Observou-se também que os participantes conseguem reconstruir suas ações, porém não utilizam base teórica para dar suporte a tais mudanças. Ficou evidenciado que os alunos-professores se responsabilizam discursivamente por suas ações.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating the use of monographs as a tool for critical reflection. The theoretical framework has its focus on the critical reflection moves, description, informing, confronting and reconstruction, proposed by Smyth (1992) based on Freire (1970). It was also discussed the use of monographs as tools for reflection and the Theory of Discourse Functioning (Bronckart, 1997), as a basis for the understanding of the linguistic materiality of the monographs. This research was carried out in a private university of São Paulo and the two monographs studied were developed by two groups of undergraduate students of languages attending the last term. We analyzed if the four critical reflection moves proposed by Smyth (1992) based on Freire (1970) were shown on the monograph developed by the students. The data analysis and interpretation suggest that the critical reflection actions appeared throughout the monographs, although, the action of *confronting* appears very little. It was also observed that the pre-service teachers were able to reconstruct their actions, although they did not refer to any theoretical basis to support their arguments. The data also showed that the pre service students were discursively engaged.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	6
1.1 A formação do professor reflexivo-crítico.....	6
1.1.1 A Pesquisa-ação e o trabalho monográfico.....	13
1.1.2 As ações da reflexão crítica.....	16
1.2 A monografia como instrumento mediador da reflexão crítica.....	22
1.2.1 A monografia como gênero.....	22
1.2.2 A linguagem no texto monográfico.....	25
1.3 Situação de linguagem.....	26
1.3.1 Contexto de produção.....	26
1.3.2 Conteúdo temático.....	27
1.4 Tipos de discurso.....	27
1.4.1 Discurso interativo.....	30
1.4.2 Discurso teórico.....	30
1.4.3 Relato interativo.....	31
1.4.4 Narração.....	32
1.5 As seqüências prototípicas nas monografias.....	33
1.5.1 A seqüência descritiva.....	33
1.5.2 A seqüência explicativa.....	34
1.5.3 A seqüência argumentativa.....	35
CAPÍTULO II.....	37
2.1 O objetivo desta pesquisa.....	37
2.2 Contexto.....	38
2.2.1 Participantes da pesquisa.....	39
2.2.2 A estruturação das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa.....	40
2.2.2.1 As aulas do primeiro semestre.....	41
2.2.2.2 As aulas do segundo semestre.....	45
2.3. A linha metodológica.....	47
2.4 Geração de dados.....	50
2.5 Critério de escolha das monografias.....	50
2.6 Garantias de credibilidade.....	51
CAPÍTULO III.....	52
3.1 Capítulo “Introdução” das monografias.....	53
3.2 O capítulo “discussão teórica” das monografias.....	62
3.3 O capítulo “metodologia de pesquisa” das monografias.....	64
3.4 O capítulo “análise de dados” das monografias.....	66
3.5. A parte “considerações finais” das monografias.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99

Quadros

Quadro 1: Os movimentos da reflexão crítica e as marcas lingüístico-discursivas.....	21
Quadro 2: Tipos de discurso (Bronckart, 1997).....	29
Quadro 3: Os tipos de discurso e suas linguagens.....	29
Quadro 4: Tipos de seqüências, objetivos e fases	36
Quadro 5: Alunos do 3º ano do curso de Letras.....	39
Quadro 6: Alunos do 4º ano do curso de Letras.....	40
Quadro 7: Conteúdo das aulas do primeiro semestre.....	45
Quadro 8: Conteúdo das aulas do segundo semestre.....	47
Quadro 9: Características do capítulo “introdução” no gênero monografia.....	62
Quadro 10: Características do capítulo “discussão da teoria” no gênero monografia	64
Quadro 11: Características do capítulo “metodologia de pesquisa” no gênero monografia...	66
Quadro 12: Características do capítulo “análise dos dados” no gênero monografia.....	80
Quadro 13: Características da parte “considerações finais” no gênero monografia.....	88
Quadro 14: Síntese das ações da reflexão crítica no gênero monografia.....	89

INTRODUÇÃO

“Existem três tipos de professor: aqueles que se queixam, aqueles que se limitam a explicar, e aqueles que inspiram.”
Sathya Sai Baba

Nos dias de hoje as pessoas, em geral, têm mais acesso ao ensino superior em virtude da disseminação das faculdades, centros universitários e universidades pelo país. Com isso a competitividade entre tais instituições tem-se tornado cada vez mais acirrada, pois a maioria delas está em busca de um número de alunos que seja capaz de suprir seus gastos e manter o lucro que obtinham no passado. Para atingir esse objetivo e sobreviver nesse mercado, algumas instituições reduziram a duração de vários cursos, diminuíram o preço das mensalidades, facilitaram e ainda facilitam o ingresso dos alunos tornando o processo seletivo, muitas vezes, uma mera formalidade.

Os cursos que trabalham com licenciatura têm, ainda, enfrentado problemas específicos, já que os alunos chegam às instituições com nível de conhecimento aquém do esperado. Assim, o tempo do curso, que já fora reduzido, mostra-se insuficiente não só para se completarem adequadamente lacunas da instrução básica, mas também para se trabalhar com a formação do futuro docente.

Por outro lado, as exigências feitas pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, são cada vez maiores. Como parte dessas exigências, foi institucionalizada a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, nomeado TCC por várias instituições. Trata-se de um trabalho monográfico que deve ser entregue ao término do curso, como requisito para a concessão do certificado de graduação ao alunado.

Com isso, intensifica-se a preocupação com a monografia no curso superior, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos. Estes se preocupam não só com a nota que receberão, mas, principalmente, com a extensão do trabalho. Em geral os discentes consideram o trabalho difícil, sem propósito e enfadonho. Por conta desse fato, preocupam-se em cumprir apenas o número mínimo de laudas exigido pela instituição e acabam por apresentar pesquisas incompletas. Além disso, os alunos pensam ter perdido tempo com o trabalho, já que acreditam que a monografia nada acrescenta a suas vidas.

Os professores, por sua vez, em geral, preocupam-se em orientar da melhor forma possível para que o aluno perceba a importância do trabalho e para que o realizem da melhor maneira. O grande desafio enfrentado é o de conseguir convencer os alunos a respeito da importância da monografia para a vida acadêmica, mostrando-lhes os benefícios que essa experiência de produção de texto pode trazer.

Trabalhando com a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, tendo como pano de fundo o quadro descrito acima e acreditando na importância da pesquisa na vida profissional do professor, pensei em uma maneira de estudar o papel da pesquisa na formação inicial e, ao mesmo tempo, a viabilidade do trabalho monográfico, como instrumento propiciador da reflexão crítica, na formação do aluno-professor¹ do curso de Letras. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo último, mostrar que a monografia pode desempenhar um papel importante na formação inicial do professor de língua inglesa.

Com tal propósito, decidi direcionar o foco da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, durante um ano, para a formação do professor pesquisador e, principalmente, para a conscientização da importância de tal formação. No entanto, para elaborar o programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, senti necessidade de obter maiores informações sobre o dia-a-dia dos professores do ensino público, pois tinha informações de que 80% dos alunos-professores iniciam sua vida docente na rede pública. Como não tive experiência pessoal no ensino público, achei por bem frequentar as aulas do curso *Reflexão sobre a Ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando*. Tal curso faz parte de um projeto de formação voltado aos professores da rede pública, sob o patrocínio de duas instituições: a Associação Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, esta representada pelo programa de estudos pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e pelo departamento de Inglês.

Minha participação no curso *Reflexão sobre a ação* possibilitou-me atingir dois objetivos essenciais para o desenvolvimento da minha proposta: em primeiro lugar, a partir de entrevistas informais com os professores da rede, pude vislumbrar o perfil do professor da rede pública; em segundo lugar, as

¹ Esclareço a terminologia adotada: a) *aluno-professor* refere-se aos alunos do curso de Letras participantes desta pesquisa e b) *professor-aluno* refere-se aos professores participantes do curso *Reflexão sobre a ação*.

aulas do curso serviram de parâmetro para que fosse possível perceber a maneira pela qual eram tratadas as questões de ensino-aprendizagem dentro da perspectiva da reflexão crítica.

Considerando as informações obtidas, bem como as exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no tocante à pesquisa², montei o programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa pensando em três grandes momentos: o teórico, o prático e o de registro do trabalho, a monografia. Discuto em detalhes a elaboração das minhas aulas no capítulo Metodologia de Pesquisa.

Assim, esta pesquisa se insere no quadro de Formação de Professores e tem como objetivo discutir o trabalho monográfico como instrumento mediador da reflexão crítica. Para tanto, os alunos-professores participantes do último ano do curso de Letras desenvolveram, como parte do conteúdo da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, um trabalho de pesquisa-ação. O produto final desse processo de formação inicial dos futuros professores foi a elaboração de uma monografia, cujos dados foram analisados pela perspectiva da reflexão crítica.

Dessa forma, a contribuição deste trabalho será a de pesquisar a monografia como possível instrumento mediador da reflexão crítica e sua viabilidade na constituição do professor-pesquisador.

Esta investigação segue na direção de muitas outras, motivadas pela preocupação com a formação docente, a saber: Celani (1996, 1984), Magalhães e Celani (2000), Magalhães (2003), Cristóvão (2001), Abrahão (2002), Ifa (2000), Mayrink (2000), Faria (2003), dentre outros. Tais pesquisas discutem os problemas da formação inicial, principalmente os relacionados à língua inglesa. Salientam a urgência de uma reestruturação na formação de professores, pois a maioria dos cursos do ensino superior não tem atingido as necessidades reais da docência.

Não posso deixar de destacar o grupo de pesquisa na área de formação de professores, vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, que tem contribuído muito para que mais e mais pesquisas sejam desenvolvidas nessa área.

² Cf.: Diretrizes Curriculares Nacionais, Art. 3º item III; Resolução CNE/CP, 01/2002.

Faria (2003), por exemplo, pesquisou, em uma universidade do Sul de Minas, os benefícios da monitoria na disciplina Língua Inglesa no curso de Letras, idéia essa que surgiu em virtude do grande número de alunos nas salas de aula e a diferença de níveis de proficiência na língua. Mayrink (2000) já havia trabalhado com uma professora da disciplina Prática de Ensino e percebeu a necessidade dos alunos-professores realizarem a prática docente supervisionada, mais cedo do que em geral acontece nos cursos de Letras.

Esta pesquisa propõe-se a verificar a viabilidade de um instrumento – a monografia – no sentido de propiciar ao aluno tecer conexões entre teoria e prática e ter olhos críticos para sua própria prática em sala de aula. O grande questionamento desta investigação é:

A monografia pode ser considerada como um instrumento de reflexão crítica?

Para responder a essa macro-questão, seguem abaixo duas subperguntas que nortearão a análise dos dados deste trabalho.

- 1) Quais ações da reflexão crítica (**descrever, informar, confrontar e reconstruir**) aparecem nas diferentes partes da monografia?
- 2) Quais marcas lingüísticas e discursivas predominantes da ação de **descrever, informar, confrontar e reconstruir** aparecem nas monografias estudadas?

Nos capítulos que se seguem são apresentados: o referencial teórico, a metodologia de pesquisa, a discussão dos dados e as considerações finais referentes ao estudo realizado.

O capítulo 1 apresenta a discussão da literatura em cinco seções: formação do professor reflexivo crítico; a monografia como instrumento mediador da reflexão crítica; situação de linguagem; tipos de discurso; e as seqüências prototípicas nas monografias. Na seção em que discuto a formação do professor reflexivo, serão abordados os três tipos de reflexão (técnica, prática e crítica, van Manen, 1977) e enfatizadas as quatro formas de ação reflexiva crítica (Smyth, 1992; Bartlet, 1990 e Freire, 1970). A segunda seção enfocará a discussão da monografia, enquanto gênero utilizado como instrumento, na formação inicial e suas vantagens no processo reflexivo crítico. A terceira seção dará a base teórica para a compreensão da materialidade

lingüística dos dados da pesquisa, a partir de uma discussão sobre gênero, situação de ação de linguagem, tipos de discurso e organização seqüencial. Na quarta seção, serão discutidos os tipos de discurso segundo Bronckart (1997); serão abordados os quatro mundos discursivos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado e narrar autônomo. A quinta e última seção, também com base em Bronckart (1997), tratará das seqüências prototípicas nas monografias, em que se discutirão as seqüências descritiva, explicativa e argumentativa.

Após apresentada a base teórica, o capítulo 2 tratará da metodologia de pesquisa, em que serão apresentados os seguintes itens: objetivo da pesquisa; estruturação das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa; a linha metodológica; instrumentos e procedimentos de coleta; critérios de escolha das monografias; contexto do estudo; participantes da pesquisa e, por fim, as garantias de credibilidade da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a discussão dos resultados da pesquisa, a partir da análise das monografias desenvolvidas pelos alunos-professores participantes. Finalmente, nas considerações finais apresento as seguintes seções: relato do processo desta pesquisa; conclusões do trabalho; contribuições do trabalho; e reflexões da professora-pesquisadora. Seguem-se as referências bibliográficas utilizadas para o estudo.

Os trabalhos monográficos elaborados pelos alunos-professores estão no CD, anexo à última página desta tese.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

*“Não há educação sem amor;
quem não é capaz de amar os
seres inacabados não é capaz
de educar”
(Freire, 1979, p.29)*

O objetivo deste capítulo é discutir as bases teóricas que fornecem subsídios para esta pesquisa. Para tanto serão discutidos os seguintes aspectos: a formação do professor reflexivo-crítico; a pesquisa-ação e sua relação com o trabalho monográfico; os movimentos da reflexão crítica; a monografia como instrumento propiciador da reflexão crítica; a monografia como gênero; e a linguagem no texto monográfico.

1.1 A formação do professor reflexivo-crítico

Sabe-se que nas últimas décadas muitos pesquisadores têm voltado sua atenção para a formação, tanto continuada quanto inicial, de professores. A postura denominada reflexivo-crítica vem se destacando nas investigações mais recentes, pontuando a importância do professor-pesquisador, que estuda a própria prática com vistas à transformação. Trata-se de avanço teórico significativo, pois, até então, a perspectiva técnica era a dominante na área.

Muitos são os autores que discutem essas questões. O filósofo Schön (1983, 1998, 1992), por exemplo, embora tenha desenvolvido seu trabalho voltado para as artes, traz uma contribuição importante para a área de formação, pois é ele quem associa teoria e prática e aponta a necessidade da reflexão no momento da ação. Kincheloe (1997), Nóvoa (1992), Sacristán e Gómez (1998), discutem as questões da formação docente e a importância da reflexão crítica. Magalhães (2002), Celani (2000) e seus grupos de pesquisa investigam as questões da reflexão crítica em sala de aula. As autoras discutem que a perspectiva tecnicista estreita o horizonte do profissional, pois acaba fazendo com que os professores tenham uma visão ingênua de seu papel em sala de aula.

A perspectiva técnica ganhou destaque não apenas para as questões do ensino, mas também em outros campos da prática social. Foi herdada do positivismo e se desenvolveu com muita força. Acredita-se que esse fato tenha acontecido em virtude de tal abordagem estar voltada à resolução de problemas da prática dentro de um arcabouço que procura aplicar rigorosamente teorias e técnicas científicas. Deve-se, pois, reconhecer que houve um longo caminho até se chegar à reflexão crítica em investigações conduzidas nas escolas.

A importância da reflexão na vida profissional, principalmente na vida do educador, já é notória. O grande problema encontrado hoje com relação ao termo *reflexão*, como apontam Zeichner (1994), Smyth (1992), e Pimenta e Ghedin (2002), é que está sendo muito utilizado. Na medida em que tem sido relacionado a qualquer atividade desenvolvida por professores, o conceito acaba se transformando em uma expressão da moda, ao mesmo tempo em que se despe de sua potencial dimensão político-epistemológica.

Para melhor entender o processo da reflexão crítica faz-se necessário, retomar algumas questões pontuadas por autores importantes da área. Sendo assim, inicio esta seção apontando algumas das idéias de Dewey (1933/1959) e de Schön (1983), autores considerados precursores no tocante à formação do professor prático-reflexivo. Posteriormente, será discutido o conceito de reflexão crítica, tendo como aporte os postulados de Freire (1970) e de Smyth (1992).

O filósofo americano Dewey é notoriamente importante na área da reflexão crítica. Por isso muitos pesquisadores, ainda hoje, baseiam-se em seus postulados. Em Dewey (1933/1959:13) encontramos uma definição essencial para nossos estudos. Para o autor, pensamento reflexivo “*é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva*” Pensar reflexivamente, portanto, significa dar atenção especial a um determinado assunto ou tópico. O autor, porém, define esse processo como sendo uma conseqüência e não como uma seqüência: como uma ordem consecutiva, em que cada idéia engendra naturalmente a idéia seguinte, e que, simultaneamente, apóia-se na antecessora ou na idéia em referência. Pode-se depreender, então, que reflexão implica a existência de um ato que se quer transformar e/ou reformular

e, por isso, a necessidade de se voltar o pensamento para o fato ou acontecimento em que ocorre.

Porém, para que a reflexão aconteça é necessário que haja uma predisposição, ou seja, o professor, como é o caso desta pesquisa, precisa querer refletir sobre sua prática. Goodman (1984), com base em Dewey (1933/1959), afirma que há necessidade de algumas ações para propiciar a reflexão: (a) estar aberto a refletir – ter o desejo de ouvir várias idéias e não apenas uma, dar atenção a cada uma delas, reconhecer a possibilidade de erro mesmo em posicionamentos consagrados; (b) ter responsabilidade – estar aberto a refletir não é o suficiente, deve haver o desejo de sintetizar várias idéias, de aplicar as informações em uma determinada direção; e (c) ter segurança – inclusive, para enfrentar seus medos frente ao novo e frente ao próprio erro. Como afirma Zeichner (1981), o professor responsável é aquele que pergunta por que estão fazendo determinada coisa, em sala de aula e profissionais reflexivos são aqueles que levam em consideração implicações educacionais, psicológicas e sociais da sala de aula.

As ações apontadas por Dewey e adaptadas por Goodman permeiam todo o processo reflexivo, independentemente do nível de reflexão em que o professor esteja inserido. Foi van Manen (1977) quem apontou níveis – prático, técnico e crítico – para o processo de reflexão. Esses conceitos foram desenvolvidos e discutidos por outros autores.

O nível técnico, ou simplesmente reflexão técnica, van Manen (1977) entende que está relacionado com o conhecimento teórico, ou seja, aquele em que o conhecimento científico é utilizado como garantia para todas as explicações. Nesse nível de reflexão, o mais importante é o conhecimento teórico que o professor traz. O professor, nesse nível de reflexão, age como profissional teórico, conteudista.

Schön (1983) discute os níveis propostos por van Manen: nomeia a reflexão técnica de *racionalidade técnica* e assevera que os profissionais inseridos nessa perspectiva têm como objetivo a solução de problemas instrumentais, mediante a seleção de meios técnicos. O professor é visto como aplicador da técnica aprendida, ou seja, em um primeiro momento o professor aprende a técnica para depois aplicá-la em sala de aula de forma eficiente. Segundo Sacristán e Gómez (1998) essa eficácia requer respeito ao conhecimento científico e às suas derivações tecnológicas; assim, quanto

maior for a parcela de intervenção que se possa regular e determinar de antemão por especialistas externos, maiores garantias existem de se evitar a subjetividade na atuação do professor.

Sacristán e Gómez (1998) ainda discutem que o maior problema com relação à perspectiva técnica de intervenção na aula é sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos, pois, diferentemente da realidade física, a realidade social não se enquadra em esquemas fixos preestabelecidos, nem às classificações taxonômicas, ou às generalizações universalmente válidas para todo exemplo e contexto. A realidade da sala de aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor. As situações da prática na sala de aula sempre se apresentam como casos únicos; portanto, requerem soluções também singulares, adaptadas a cada caso.

O reflexo do tecnicismo persiste, ainda, com muita força hoje em dia. A própria universidade contribui para que não haja mudança, já que um grande número de acadêmicos acredita na importância de se formar o professor técnico. De acordo com Celani (2001:35),

na Prática de Ensino, a prática em geral não existe ou é uma farsa, e o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de 'dicas'.

Já o professor que se encontra no nível de reflexão prática (van Manen, 1977) tem o conhecimento prático como foco. Seu objetivo é verificar os conhecimentos e suposições que possam facilitar os problemas da ação prática, geralmente, baseados no senso comum. O professor que se encontra nesse nível de reflexão está, normalmente, em busca de receitas e soluções para seus problemas do cotidiano, sem muito interesse pelos aspectos teóricos que envolvem a ação, ou seja, seu interesse está centrado em examinar a prática pela prática.

Essa visão de ensino também tem espaço nas universidades: de um lado, alguns acadêmicos julgam que "dar a fórmula" é muito mais útil do que discutir teoria e prática associadas e, por outro lado, os alunos também buscam uma "receita" para o sucesso. Esse fato acontece porque eles também vêm de uma tradição tecnicista de ensino-aprendizagem. Como lembra Magalhães

(2003), o aluno-professor vê o formador como aquele que sabe e vai dar o diagnóstico; vai dizer o quê e como deve ser feito.

Já o nível de reflexão crítica (van Manen, 1977), além de abarcar as propostas dos dois níveis de reflexão mencionados, tem também como proposta a emancipação, a autonomia dos participantes. Ou seja, o professor inserido nesse processo é um profissional atuante, que tem como foco de reflexão, a reconstrução de sua prática e, mais importante ainda, tem interesses sociais e políticos. Suas ações em sala de aula obedecem a princípios éticos e morais. São profissionais com esse perfil que os cursos mais avançados de formação de professores desejam formar, pois, como discute Giroux (1997:40), *“as escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, para que possam combinar teoria, imaginação e técnicas”*. O autor se posiciona, ainda, sugerindo que os sistemas escolares públicos cortem suas relações com instituições de treinamento de professores que simplesmente formam técnicos, estudantes que funcionam menos como estudiosos e mais como funcionários.

O autor discute também a importância de ensinar os estudantes-professores a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e a compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. Para isso é necessário que o professor tenha consciência de suas ações.

Na mesma linha, Kincheloe (1997) enfatiza a importância da conscientização dos professores para saberem descrever o que acontece em sua sala de aula e, também, o porquê de agirem de determinadas maneiras. Segundo o autor, o professor só muda sua ação quando consegue ver de forma clara a maneira como atua. É apenas por meio desse processo de conscientização que se poderá evitar que o professor continue repetindo o que aprendeu por assimilação inconsciente ou por imitação. Candlin (1985) e Celani (1995) também ressaltam essa idéia quando afirmam que é preciso formar um professor capaz de explicitar as dimensões ideológicas da situação de ensino-aprendizagem e situá-las social, cultural e politicamente. Dito de outra forma, é por meio dessa pedagogia crítica, cujo fundador é o educador Paulo Freire (1970), que teremos nas escolas educadores capazes de formar o cidadão crítico.

Brookfield (1995) assevera que a pedagogia crítica analisa a educação como um processo pelo qual os grupos dominantes, sociais e econômicos, impõem valores e crenças, que legitimam seus próprios poderes e posição de controle. Sendo assim, o papel do professor reflexivo crítico é o de expor esse processo e de resistir a ele, criando, nas esferas públicas, espaços em que os educandos sejam capazes de perceber a maneira como tais processos funcionam e de que forma pode-se lutar contra eles. Ainda segundo Brookfield (1995), *“a educação não serve apenas para entender o mundo, mas para mudá-lo”*³. É por esses motivos que o professor deve ter clareza do espaço político que é a sala de aula, para que possa exercer papel transformador.

Giroux (1997) aponta que o professor, como intelectual transformador, deve estar comprometido com a prática emancipadora, com a criação de escolas enquanto esferas públicas democráticas, com a restauração da comunidade de valores progressistas compartilhados e com a preocupação de construir um discurso público comum que defenda, prioritariamente, ideais democráticos de igualdade e justiça social.

A pedagogia crítica torna possível, portanto, contextos para crítica e para análise, isto é, espaços para que o professor-aluno (no caso desta pesquisa, aluno-professor) possa compreender que as instituições e rotinas do cotidiano permitem a construção de determinadas formações discursivas (organizações de linguagem) e práticas sociais (ações do indivíduo), disponíveis para alguns grupos e não para outros (Damianovic, 2004).

Corroborando Brookfield (1995) e Giroux (1997), Alarcão (2001) afirma que é no processo emancipatório que os professores tomam consciência de seu próprio profissionalismo e de seu poder de responsabilidade em termos individuais e coletivos.

O cerne da pedagogia crítica é possibilitar que tanto professor quanto alunos percebam a realidade em que estão inseridos. Com isso, poderão interferir nos contextos dos quais fazem parte e, então, partir para uma ação transformadora. Deve-se destacar que, para essa transformação ocorrer, é sempre necessário um trabalho conjunto.

Como afirma Freire (1970), a colaboração é de crucial importância na construção do conhecimento e na investigação constante, os quais são pontos centrais para a efetivação da cidadania. Segundo o autor, o processo de

³ Tradução minha.

libertação dos participantes no processo educativo contribui para a efetivação da cidadania. Assim, o papel do professor seria o de promover a formação do pensamento crítico dos alunos, favorecendo sua emancipação no processo de construção de conhecimento, já que, como afirma Brookfield (1995), as pessoas capazes de pensar criticamente são aquelas que estão em constante desenvolvimento.

Fomentar o pensamento crítico é crucial para a criação e manutenção de uma democracia saudável. As pessoas que pensam criticamente estão, normalmente, engajadas com a vida; vêem a si mesmas como criadoras e re-criadoras de seu trabalho e de sua vida política; enxergam o futuro como algo maleável e não como algo fechado e fixo; têm confiança acerca de suas potencialidades para colaborar com as mudanças no mundo, tanto no campo individual como em ações coletivas. Por isso pode-se dizer que o pensamento crítico envolve uma dimensão reflexiva.

Na mesma direção apontam Liston e Zeichner (1987), quando defendem que os professores reflitam criticamente e ajam estrategicamente sobre a natureza de suas práticas pedagógicas e em seus contextos institucionais. Dessa forma, como profissionais, tornar-se-ão muito mais envolvidos em arenas políticas da educação, para poder tentar alterar as relações sociais e econômicas discrepantes que dominam nossa sociedade e o mundo de maneira geral.

Brookfield (1995:215) faz uma distinção entre os termos *prática reflexiva* e *pedagogia crítica* ou *reflexão crítica*, que vale registrar. Segundo o autor, a *prática reflexiva* ajuda professores a entender, questionar, investigar suas próprias ações, enquanto que a *pedagogia crítica* ou *reflexão crítica* entende transformação como um processo político coletivo. Os professores, nessa perspectiva, têm por hábito identificar e checar a teoria que subjaz a suas práticas, e também, como salienta Smyth (1992), os professores vêem a si mesmos como aprendizes ativos, e pesquisadores, ou seja, são críticos de sua própria prática. Magalhães (2002) lembra que na formação reflexivo-crítica há uma metodologia que permite aos integrantes declararem, discutirem, questionarem e negociarem compreensões sobre teorias de ensino-aprendizagem, sobre as discrepâncias entre intenção e ação e ainda sobre seus papéis como professores-pesquisadores.

Kincheloe (1997:186) enfatiza que, para ser crítico, é necessário que se compreenda os seres humanos como agentes ativos, cuja auto-análise reflexiva e cujo conhecimento de mundo os levem à ação.

No entendimento de Giroux (1997:161), os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, pois são profissionais capazes de formar o cidadão crítico e atuante na sociedade. O autor afirma que “*a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras*”: oferece base teórica para que se possa examinar a atividade docente não como técnica, mas como trabalho intelectual; aponta contextos ideológicos e práticas necessárias para que os professores se coloquem como intelectuais; e auxilia, através de suas próprias ações pedagógicas, o esclarecimento do papel que os professores desempenham na produção de interesses políticos, sociais e econômicos.

Há várias maneiras de se trabalhar a questão do professor como intelectual, como por exemplo: a escrita de diários como instrumento propiciador da reflexão crítica, a prática de sessões reflexivas com professores, as narrativas de vida, a pesquisa-ação, entre outras. Para esta investigação a pesquisa-ação é o foco principal, pois é por meio dela que os alunos-professores desenvolveram o trabalho monográfico, após analisarem suas próprias ações em sala de aula.

1.1.1 A Pesquisa-ação e o trabalho monográfico

Esta seção trata da importância da pesquisa-ação na formação do docente por duas razões principais: a primeira é que a pesquisa-ação é uma das maneiras de se refletir criticamente acerca da própria prática e a segunda é que os participantes desta investigação adotaram tal metodologia, utilizando suas práticas como dados⁴ para a pesquisa.

Assim, inicio a discussão com uma rápida retrospectiva dos estudos desenvolvidos a respeito de pesquisa-ação.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) citam Contreras e apontam três grandes marcos para o movimento do professor-pesquisador. O primeiro aconteceu nos anos 40, nos Estados Unidos, com a proposta de Kurt Lewin, que foi responsável pela idéia de pesquisa-ação como alternativa às pesquisas que se limitavam a produzir livros e não relacionavam conhecimento científico e ação

⁴ As explicações acerca da coleta de dados serão discutidas no capítulo de metodologia desta tese.

social. Argumentava a favor da mudança de metodologia, afirmando que apenas as pesquisas desenvolvidas por professores poderiam produzir mudanças na realidade educacional. Essa influência não durou muito, pois prevaleceram as pesquisas que tendiam a separar a investigação da ação pedagógica.

O segundo movimento aconteceu na Inglaterra a partir dos anos 70, com os trabalhos de Lawrence Stenhouse. Nessa época, Stenhouse estava na coordenação do *Humanities Curriculum Project* e pretendia melhorar as *Secondary Modern Schools* (escolas que não preparavam alunos para níveis mais avançados de escolarização). O autor acreditava que o currículo deveria ser construído pelos professores, porém isso só poderia ocorrer se esses professores investigassem suas próprias práticas e as concepções que as embasavam. Essa idéia foi posteriormente reelaborada por seu colaborador John Elliot, que propôs a pesquisa-ação.

O terceiro movimento teve início por volta dos anos 80. Podemos citar três obras marcantes dessa terceira fase: Schön (1983), Carr e Kemmis (1988), Liston & Zeichner (1987).

Schön (1983) faz uma crítica à racionalidade técnica e propõe a formação de profissionais reflexivos, produtores de saberes e conhecimentos sobre sua prática. Tal discussão leva-nos a pensar que a pesquisa-ação possa ser o caminho para que o professor se torne um profissional reflexivo-crítico.

Carr e Kemmis (1988) propõem uma recontextualização da investigação-ação; têm como objetivo superar as dificuldades de produzir mudanças individuais, pois acreditam que as mudanças devam acontecer como processos de transformações sociais, ou seja, coletivamente. Nessa perspectiva, os autores entendem investigação, também, como uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva. Assim, a realização da pesquisa-ação é um processo pelo qual os professores podem concretizar a capacidade de questionamento crítico.

Liston e Zeichner (1987) têm como proposta formar professores reflexivos e superar a separação entre professor e pesquisador. Vários outros autores adotaram a perspectiva reflexivo-crítica, ampliando a discussão, que é também o caso desta pesquisa⁵.

⁵ Cf. Kemmis, (1985); Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Kincheloe (1997).

Kemmis (1985) afirma que a pesquisa-ação é um trabalho que leva à auto-reflexão, pois seus participantes têm como objetivo melhorar suas próprias práticas, passando pelo entendimento dessas práticas e das situações nas quais as mesmas acontecem. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) corroboram essa idéia ao apontar que a pesquisa-ação envolve professores como pesquisadores, que se engajam em pesquisa e reflexão. Tal processo faz com que seja gerado um conhecimento singular, da perspectiva de um participante interno da prática social de sala de aula.

Kincheloe considera a pesquisa-ação como um dos instrumentos de reflexão crítica que possibilitam a auto-análise promotora de transformação. Nas próprias palavras do autor “*a pesquisa-ação é uma extensão lógica da teoria crítica que fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma*” (1997: 186).

Penso que a pesquisa-ação, desenvolvida por alunos-professores como base para o trabalho monográfico, pode proporcionar ao futuro docente a experiência da pesquisa e, assim, incitar esse profissional em formação a olhar para sua prática de maneira crítica, promovendo sua disponibilidade para a mudança. Pois, como bem afirma Kincheloe (1997:188):

... a teoria crítica baseada na pesquisa-ação tenta não simplesmente entender ou descrever o mundo da prática, mas mudá-lo. Os proponentes de tal investigação esperam que os alunos dos cursos de formação de professores possam aprender a usar a pesquisa-ação de uma forma que os fortalecerá em poder para modelar a escola de acordo com princípios morais bem analisados, éticos e políticos. Os professores que entram na escola com esta habilidade estão prontos para dar um salto cognitivo.

Felizmente, hoje, em nosso país, no tocante à pesquisa, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aponta a importância da investigação e seus benefícios no ensino superior. Explicitamente propõe que se considere “*a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento*”⁶. Além do incentivo à pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais também reforçam a

⁶ Cf.: Diretrizes Curriculares Nacionais, Art. 3º item III; Resolução CNE/CP, 01/2002.

idéia de que a formação inicial de futuros professores deve proporcionar “as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”.⁷

Sendo assim, acredito que a monografia como instrumento mediador da reflexão crítica, tendo a pesquisa-ação como etapa desse trabalho, pode ser muito útil na formação do profissional crítico. Todavia, é notório que a pesquisa-ação, que tem como objetivo contribuir para a reflexão crítica, é um processo bastante complexo e difícil, pois possibilita que os envolvidos na pesquisa consigam perceber o que realmente acontece em sua sala de aula. Ocorre que nem sempre se verifica o que se tinha em mente. Muitas vezes, o profissional pensa que age de determinada maneira em sala de aula e que está dentro de um certo arcabouço teórico, mas leva um choque, quando, por meio da pesquisa, se dá conta de que suas ações não condizem com o aparato teórico defendido por ele mesmo. Magalhães (2002:47) afirma que “esse processo de formação reflexiva do professor é complexo e, freqüentemente doloroso, uma vez que ao se tornar pesquisador de suas ações e, para isso, desconstruir as ações da sala de aula, o professor vê-se frente a distorções entre o que faz e o que pensava fazer”.

Acredito, porém, nos benefícios desse processo, pois penso que essa etapa é necessária para que os alunos-professores caminhem para se tornar profissionais conscientes de suas ações. Assumir riscos, como afirmam Fullan e Hargreaves (2000:94), intensifica a aprendizagem, a adaptabilidade e o aperfeiçoamento.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa tem por objetivo investigar a utilização da monografia como base para a reflexão crítica. Para tanto, busco sustentação nas quatro ações propostas por Smyth (1992).

1.1.2 As ações da reflexão crítica

Com o objetivo de estudar reflexão crítica mais profundamente, Smyth (1992) rediscute os quatro movimentos apontados por Freire (1970) e também discutidos por Bartlet (1990) que são: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

⁷ Cf.: Diretrizes Curriculares Nacionais, Art. 6º, item VI; Resolução CNE/CP, 01/2002.

O primeiro movimento discutido por Smyth é o **descrever**. Este movimento relaciona-se com a descrição textual da ação, que pode ser feita, por exemplo, com registro em diários reflexivos. É uma narrativa minuciosa que detalha um evento, sem juízo de valor, pressupondo um distanciamento por parte de quem descreve.

Segundo Liberali (2004), que didatiza tais movimentos com o objetivo de mostrar a maneira pela qual eles acontecem lingüisticamente, no movimento do descrever são utilizados verbos concretos. Estes podem estar conjugados no presente ou no passado, em primeira ou terceira pessoas. Tal forma de ação está relacionada à pergunta: *O que faço?* O **descrever** tem como objetivo observar fatos concretos de uma posição distanciada, permitindo dessa forma que o profissional tenha consciência de suas ações.

Kincheloe (1997) enfatiza a importância de se saber descrever o que acontece em sala de aula para a conscientização da maneira como se atua. É por meio desse processo que se poderá evitar que o professor continue repetindo o que aprendeu por assimilação inconsciente ou por imitação. Candlin (1985) e Celani (1995) também defendem essa idéia quando afirmam que é preciso formar um professor capaz de explicitar as dimensões ideológicas da situação de ensino-aprendizagem e situá-las social, cultural e politicamente.

Para guiar o movimento do **descrever** na reflexão crítica, Liberali (2004) coletou algumas questões ao longo de anos de pesquisa em contextos de formação. São elas:

- Descreva sua aula.
- Quantos alunos havia na aula?
- Qual a faixa etária? Série?
- Conte um pouco sobre essa turma.
- Qual o assunto da aula? Como você o escolheu?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
- Como o item da aula foi apresentado?
- Que atividades foram desenvolvidas?
- Como os alunos participaram das atividades?
- Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc.?
- Como você trabalhou com o erro?
- Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X?

- Como trabalhou com o livro?
- Como os alunos atuaram durante a atividade X?
- Como os alunos responderam às questões?
- Dê exemplos disso que você apontou.
- O que os alunos/ você disseram?

As perguntas-guia acima, propostas por Liberali (2004), permitem que o professor-pesquisador visualize os fatos ocorridos em sua sala de aula, o que lhe possibilita, também, tecer relações entre suas ações e as teorias que as embasam. A partir daí, o profissional passa para o segundo movimento proposto por Smith (1992), que é o **informar**⁸.

Liberali (2004) aponta que o movimento do **informar** está vinculado às teorias que embasam as ações na sala de aula, ou seja, relaciona-se com as concepções teóricas que estão por trás das ações. Nesse estágio, usam-se expressões explicativas e vocabulário técnico, já que estão sendo discutidas as teorias de ensino-aprendizagem. A pergunta que orienta o **informar** é: *Qual o significado das minhas ações?* Esse questionamento permite que se tenha clareza do papel do professor e dos alunos. Também possibilita a visualização do foco da apresentação, que vai além do conteúdo a ser trabalhado e das visões de ensino-aprendizagem. A partir daí tem-se a oportunidade de perceber se a ação em sala de aula corresponde ao que realmente se quer fazer. Assim, são abertos os caminhos para o **confrontar**, que é o movimento subsequente a esse.

Seguem algumas questões propostas por Liberali (2004) para conduzir a reflexão sobre o **informar**:

- Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
- Como foi a postura do professor?
- A que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula/ essa atividade? Por quê?
- Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
- Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalho? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?

⁸ Esclareço que, embora os movimentos da reflexão crítica estejam apresentados em uma determinada ordem, na prática, tal ordem não existe e, às vezes, há movimentos que não aparecem.

- Qual foi o objetivo das interações?
- Como os processos foram trabalhados?

As respostas obtidas a partir dessa reflexão possibilitam que o profissional pense a respeito das teorias que embasam suas ações, o que o leva a um questionamento que é característico do movimento **confrontar**. O movimento seguinte está, pois, relacionado à argumentação, quando o professor poderá questionar suas próprias ações.

Liberali (2004) afirma que o **confrontar** está ligado ao fato do praticante submeter suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento frente às teorias formais de ensino-aprendizagem que as embasam. A autora afirma que as visões, bem como as ações adotadas pelos professores devem ser compreendidas não como meras preferências pessoais, mas sim como normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. É nesse movimento que se buscam as inconsistências da prática, com perguntas do tipo: *A que interesses minhas ações estão servindo? Quem tem poder em minha sala de aula? Acredito no que faço ou é mera reprodução?*

De acordo com Liberali (2004), as questões-guia que orientam a ação de **confrontar** – e possibilitarão o **reconstruir** – são as seguintes:

- Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno?
- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino?
- Como o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno?
- Que visão de homem, sociedade, etc. sua forma de trabalhar ajudou a construir?
- Para que serviu a sua aula?
- Como sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão?
- Qual o papel social da sua aula?
- Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos?
- Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiaram?

Os três movimentos já discutidos acima – **descrever**, **informar** e **confrontar** – abrem caminho para que o professor reconstrua suas ações.

Quero deixar claro que os movimentos não seguem, necessariamente, uma ordem linear. Ou seja, quando o profissional tem clareza de sua forma de agir e das teorias que a subjazem, tem também suporte para conduzir a reconstrução dessas ações: está pronto para propor novas ações, mais conscientes e emancipatórias, está apto a **reconstruir**.

Habermas (1990) discute que a reflexão crítica é emancipatória, uma vez que procura apresentar o sentido oculto de um “*texto distorcido*” ou de uma comunicação sistematicamente estorvada. Em decorrência desse fato, a tradição, na qual sempre nos encontramos, não constitui um elemento último inquestionável, mas algo que deve ser problematizado, a fim de que seja possível separar aquilo que é digno de reconhecimento e aquilo que deve ser simplesmente rejeitado, por constituir mero preconceito ingênuo, apesar de reiterado muitas vezes.

O reconstruir permite perceber que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que a transformação é um processo saudável que deve fazer parte da vida do profissional reflexivo crítico, consciente de suas ações, pois, segundo Freire (1976:135)

No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade (...) da prática e da teoria, da ação e da reflexão. (...) A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão.

Diante do exposto acima, pode-se concluir que o movimento do reconstruir é de extrema relevância porque é a partir dele que se percebem as propostas de transformação: é o momento de integração entre o novo e o conhecido. De acordo com Ninin (2002), a partir do momento que o professor assume o controle de suas ações e decisões, pode tornar-se o gerador de novas teorias que, progressivamente, poderão aproximar-se das já existentes.

Para auxiliar esse processo Liberali (2004) propõe as seguintes perguntas-guia:

- Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?
- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?
- Que outra postura você adotaria nessa aula/ atividade? Por quê?
- Que papéis você trabalharia em você e com os alunos? Por quê?

O quadro a seguir, com base em Liberali (2004), apresenta uma síntese dos quatro movimentos comentados, e suas características lingüísticas.

Ações	Objetivos	Realização Lingüística
Descrever	Descrição para a revelação da ação em forma de texto para os praticantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de verbos materiais ou verbais • Uso do passado • Conectivos temporais e seqüenciais • Transcrição de falas • Não uso de expressões avaliativas e resumidas
Informar	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do presente • Conectivos explicativos • Léxico de teorias de ensino-aprendizagem • Referências explícitas a eventos descritos • Não uso de rotulação (isso = isso) • Não uso de expressões negativas na definição ou explicação
Confrontar	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os em seus contextos sociais e políticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de modalização • Conectivos explicativos • Uso de expressões avaliativas e opinativas • Conectivos de justificação e contraposição • Referências explícitas a eventos descritos e ao contexto real de ação
Reconstruir	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar e confrontar.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de verbos materiais ou verbais • Uso do futuro do pretérito • Conectivos temporais, seqüenciais e explicativos • Léxico de teorias de ensino-aprendizagem • Referências explícitas ao contexto real da ação

Quadro 1: Os movimentos da reflexão crítica e as marcas lingüístico-discursivas

Há vários instrumentos pesquisados que promovem a reflexão crítica: diários reflexivos (Liberali, 1999); diários de leitura (Machado, 1998); autobiografias (Bailey et al. 1996; Romero, 1998, 2003); sessões reflexivas (Magalhães e Celani, 2000 e 2001; Magalhães, 1999; Liberali, 2002, Damianovic, 2004), entre outros. Neste trabalho pesquisou-se a monografia, instrumento que será discutido a seguir.

1.2 A monografia como instrumento mediador da reflexão crítica

Nesta seção discuto alguns aspectos relevantes para a utilização da monografia como um possível instrumento que propicie a reflexão crítica.

1.2.1 A monografia como gênero

. Acredito que a monografia, enquanto gênero (Bronckart, 1997), possa ser utilizado como instrumento de reflexão, na medida em que pode criar condições para que o aluno-professor desenvolva um tipo de reflexão que, além de capturar a prática, construa bases para a crítica de sua ação, sua posição sócio-histórica e transformação.

Bronckart (1997) define gêneros de textos como a maneira de formar textos impostos no curso da história, textos esses que são, geralmente, compostos por segmentos de discursos e que se constituem como modelos para os usuários da língua. Esses gêneros de texto ficam disponíveis no *intertexto* como modelos indexados, para serem utilizados, em atividades de escrita e de leitura.

O intertexto, segundo Bronckart (1997), é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações anteriores e, eventualmente, modificados e/ou reorientados pelas formações sociais contemporâneas. De acordo com o autor, a organização desses textos acontece na forma de uma nebulosa, pois são constituídos tanto por conjuntos de textos que são claramente delimitados e rotulados, como por conjuntos de textos que são mais vagos, ou seja, cuja rotulação e/ou classificação ainda são móveis ou divergentes.

Bronckart (1997), ao discutir o discurso teórico, utiliza-se do gênero monografia como exemplo e afirma que tal gênero é composto, geralmente, de

segmentos de discursos teóricos entrecortados por segmentos de discursos interativos monologados.

O termo monografia, em sua origem, significa *mónos* (um só) e *graphein* (escrever) o que significa dissertação a respeito de um assunto único. Portanto, pode-se afirmar que o gênero monografia tratará, na maior parte das vezes, de um único assunto.

Segundo especialistas na área, a monografia se organiza a partir de uma situação em que os alunos escrevem para o professor e/ou professor orientador partindo de uma pesquisa. Inácio Filho (1995/2001) aponta a importância desse fato, principalmente para os cursos de licenciatura, pois é na graduação que o aluno tem de tomar consciência dos benefícios da pesquisa para a vida docente. O autor caracteriza o texto monográfico como:

uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez têm origem em suas inquietações acadêmicas (Inácio Filho, 1995/2001:50).

Outra obra que trata do assunto em questão é a de Parra Filho e Santos (2000:74), que define monografia como um relatório final de pesquisa ou de qualquer trabalho de conclusão de curso. Além de oferecer tal definição, os autores remetem ao dicionário Aurélio, em cujo verbete lê-se: “*dissertação ou estudo minucioso que se propõe a esgotar determinado tema relativamente restrito*”.

Já Salomon (2001) faz uma distinção entre dois tipos de monografias, denominados pelo autor como dois sentidos, que vale a pena discutir. O primeiro sentido é o *estrito*, que é aquele que se identifica com a tese, que é a escrita a partir de um tema específico e que resulta de uma pesquisa científica com o escopo de apresentar uma contribuição relevante ou original à ciência. O segundo sentido, chamado de *lato*, é o resultante de um trabalho de pesquisa como, por exemplo: dissertações científicas, dissertações de mestrado, antigas exercitações e tesinas, memórias científicas, *college papers* das universidades americanas, informes científicos ou técnicos e a própria monografia no sentido acadêmico.

O autor ainda aponta que é preciso atentar para o uso escolar da palavra monografia, pois, embora tenha em comum com o emprego científico o caráter de tratamento de um tema bem delimitado, difere na qualidade de tarefa no tocante ao nível de investigação que a precede. É o caso das monografias de término de seminários ou atividades semelhantes, ou seja, segundo o autor, tais trabalhos não merecem a rigor a classificação que lhes é atribuída, pois não são, em geral, autênticos trabalhos de investigação científica, mas apenas de iniciação.

Para este trabalho, o termo monografia está sendo compreendido no sentido *lato* (Salomon, 2001), ou seja, como um trabalho científico inicial, visto que os alunos-professores, participantes desta pesquisa, eram alunos da graduação e não estavam habituados a desenvolver trabalhos monográficos.

Pensando no folheado do texto monográfico, segundo especialistas na área, como é o caso de Inácio Filho (1995/2001), Parra Filho e Santos (2000), Severino (2002) e Salomon (2001), em geral, pode-se pontuar que a monografia é constituída das seguintes partes: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas.

No primeiro item, *introdução*, os autores apontam que é o momento em que o autor da monografia faz uma apresentação, muitas vezes uma revisão bibliográfica, com o objetivo de situar o leitor quanto ao desenvolvimento do estudo do problema; depois, o autor apresenta o problema em si, precedido de um breve histórico. Em seguida, aponta os pressupostos, hipóteses e metodologia que, segundo Inácio Filho podem ser dispostos em capítulos à parte e, finalmente, a explicitação do conteúdo sintetizado em cada capítulo.

O *desenvolvimento* é uma das partes principais da monografia. Compreende todos os capítulos, ou seja, é o lugar em que são discutidos e analisados os problemas principais e os secundários.

A *conclusão*, ou o fecho do trabalho, constitui o capítulo em que aparece a solução encontrada para o problema proposto. Esse item contém ainda uma síntese da discussão, a avaliação do trabalho e as propostas de novos problemas, ou seja, novas questões que possam surgir no desenrolar da pesquisa.

O último item mencionado pelos autores são as *referências bibliográficas*, que devem conter todas as fontes utilizadas no trabalho e devem obedecer as normas estabelecidas pela ABNT.

As partes que compõem os textos monográficos confeccionados pelos alunos-professores na presente pesquisa são as seguintes: introdução, capítulo teórico, metodologia, análise de dados, considerações finais, bibliografia e anexos.

No tocante aos aspectos lingüísticos essenciais para a construção do texto monográfico, não há muito material que discuta o assunto. No entanto, sabemos que, segundo as regras para a elaboração de dissertações e teses, encontram-se as seguintes características: uso freqüente da voz passiva; ausência de formas verbais no tempo futuro; pouca utilização de pronomes próprios; presença de organizadores lógico-argumentativos; uso de citações com a utilização de aspas; procedimentos de referência intra-textual; utilização de notas de rodapé; entre outras.

Discuto a seguir alguns aspectos lingüísticos que auxiliarão a mapear o gênero.

1.2.2 A linguagem no texto monográfico

Antes da discussão acerca das questões relacionadas à linguagem que permeiam o texto monográfico, faz-se necessário explicitar a visão de linguagem que prevalece neste trabalho, que é a visão bakhtiniana. Além disso, será utilizada também a teoria de funcionamento do discurso com o intuito de melhor compreender o gênero monografia, focalizado nesta pesquisa.

Para defender seu ponto de vista no que tange à linguagem, Bakhtin (1929) discute duas orientações metodológicas que estudam o processo lingüístico: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato para, *a posteriori*, discutir o seu ponto de vista.

O subjetivismo idealista considera a linguagem como um ato individual, como um produto acabado. Essa linha de pensamento considera a língua como um processo ininterrupto de construção que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.

Já o objetivismo abstrato entende a língua como objeto da lingüística, que, à sua época tratava-a como sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. São esses traços que garantem a unicidade da língua de uma determinada comunidade e sua compreensão por todos os locutores de tal comunidade.

Contra-pondo-se às duas perspectivas, Bakhtin (1929:123) apresenta a linguagem como um processo criativo ininterrupto que se concretiza por intermédio das interações sociais, pois, para o autor, os signos emergem em um contexto interacional, entre uma consciência individual e outra. Portanto, a linguagem é constitutiva dos sujeitos e constituída por eles. Assim, a linguagem é considerada como um fato social, que existe em função da necessidade dos indivíduos se comunicarem, ou seja, a linguagem é entendida como resultado da interação humana e, portanto, tem caráter dialógico. Para esclarecer seu ponto de vista, Bakhtin (1929:127) aponta, entre outras coisas, que “*a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza por meio da interação verbal social dos locutores*”.

Com base na perspectiva bakhtiniana, Bronckart (1997), em defesa de “*um interacionismo sócio-discursivo*”, faz uma proposta metodológica para que seja possível compreender a maneira pela qual os textos materializam ações de linguagem. Propõe que se inicie pela análise das condições de produção, observando as relações de interdependência que a ação de linguagem estabelece com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. Em seguida, parte-se para o estudo da *arquitetura interna dos textos*. A seguir, discuto os aspectos do discurso, propostos por Bronckart, que serão relevantes para a análise dos dados desta pesquisa.

1.3 Situação de linguagem

Segundo Bronckart (1997:91), a expressão *situação de linguagem* revela as propriedades dos mundos formais, isto é, mundos físico, social e subjetivo, que acabam por influir na produção textual do indivíduo. Com base nas representações que constrói a respeito dos mundos, o agente produtor de um texto define o contexto de produção em que se encontra e os conteúdos temáticos que serão verbalizados.

1.3.1 Contexto de produção

Segundo Bronckart (1997:93), “*o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado*”.

Ainda de acordo com o autor, todo o texto resulta de um comportamento verbal concreto que é desenvolvido por um agente situado em um contexto

sócio-histórico. Bronckart (1997) aponta dois tipos de contextos: o físico e o sócio-subjetivo. O físico está relacionado a um comportamento concretamente desenvolvido pelos envolvidos na produção textual, que se define pelas seguintes características: (a) lugar físico, é o local onde ocorre a produção; (b) momento da produção, ou seja, a extensão do tempo ocupada; (c) emissor, isto é, o produtor do texto e (d) receptor, que é aquele que recebe concretamente o texto. Já o contexto sócio-subjetivo apresenta as seguintes características: (a) lugar social, que está relacionado à esfera de comunicação, à instituição social em que o texto é produzido; (b) enunciador e destinatário que são caracterizados pelos papéis sociais que desempenham na interação e (c) objetivo da interação, que são os efeitos que o enunciador deseja produzir no destinatário por meio da produção textual.

1.3.2 Conteúdo temático

O autor define conteúdo temático, ou referente, como o conjunto de informações apresentadas no texto por meio de unidades declarativas da língua utilizada. “*São conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadeamento da ação de linguagem*”. (Bronckart, 1997:97-8) Assim, ao produzir um texto, o agente produtor reorganiza as representações que construiu a respeito do tema que deseja tratar.

Nesta pesquisa, o conceito de conteúdo temático será de grande valia para analisar os temas contidos nos trabalhos monográficos produzidos pelos alunos-professores, pois é por meio deles que as informações são explicitadas no texto.

1.4 Tipos de discurso

Bronckart (1997:137), apoiando-se em Bakhtin, denomina gêneros de texto as diferentes espécies de texto que apresentam características estáveis e, por isso, servem como “modelos” tanto para os usuários contemporâneos como para as gerações futuras. O autor entende como texto toda a produção da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Ainda de acordo com Bronckart (1997:138), “*todo novo texto empírico*

é, necessariamente, construído com base no modelo de um gênero". Esses modelos são bastante diversificados e complexos, o que dificulta sua categorização, porém, ainda assim, é possível afirmar que um texto pertence a um determinado gênero. O que pode ser feito por meio dos segmentos passíveis de serem identificados, que, conforme assevera o autor, "*devem ser considerados como tipos lingüísticos, ou seja, como formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso*". Com base na descrição dos mundos feita principalmente por Habermas (1990), tais segmentos são denominados por Bronckart como tipos de discurso, que são elaborados em função de dois mundos: (a) *mundo ordinário*, que é aquele em que se desenvolvem as ações de linguagem e reúne os três mundos representados pelo agente: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo; e (b) *mundos discursivos*, que são aqueles criados pela atividade de linguagem.

Para a constituição dos mundos discursivos são necessários dois subconjuntos de operações. O primeiro subconjunto explicita a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. Nesse caso, tais operações podem estar disjuntas do mundo discursivo, ou seja, em um mundo colocado como distante, ou pode ainda estar conjunta ao mundo discursivo, isto é, em um mundo próximo ao da interação social. O segundo refere-se à relação de agentividade e sua descrição espaço-temporal no texto, bem como a relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem.

Quando as coordenadas estão disjuntas, o conteúdo se refere a fatos colocados à distância da situação de produção, ou seja, há ancoragem em uma origem espaço-temporal revelada, no texto, por formas temporais, como por exemplo: *Um dia...; ontem...; no ano de 2000...* e por formas espaciais, como por exemplo: *era uma vez em um local muito distante daqui*, etc. Esses fatos pertencem ao mundo do *narrar*. Quando as coordenadas do mundo da ação de linguagem têm a finalidade de mobilizar as representações, bem como a ancoragem do texto, em uma origem espaço-temporal conjunta, os fatos são mostrados e/ou expostos e, então, temos a ordem do *expor*. No entanto, nas relações entre os agentes e parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, é possível termos os textos em relação implicada e em relação de autonomia. No texto que implica ou mobiliza os parâmetros da ação de linguagem, tal relação é

explicitada no texto por meio de dêiticos e requer conhecimento das condições de produção para sua efetiva compreensão. Diferentemente do anterior, no texto que se produz autônomo em relação aos mesmos parâmetros, não é necessário que se tenha conhecimento do contexto de produção para interpretar o que é dito ou escrito.

As distinções acima permitem definir quatro mundos discursivos: (a) mundo do expor implicado; (b) mundo do expor autônomo; (c) mundo do narrar implicado e (d) mundo do narrar autônomo.

Os quadros a seguir tomam por base os tipos de discurso encontrados nos mundos acima mencionados e a linguagem característica de cada um desses mundos.

		Relação ao conteúdo	
		Conjunção	Disjunção
		Expor	Narrar
Relação à situação	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Quadro 2: Tipos de discurso (Bronckart, 1997)

Mundos discursivos	Grau de implicação	Linguagem
Expor	Conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Frases não declarativas • Verbos no presente, passado perfeito do indicativo, futuro, • Dêiticos espaciais e temporais • Presença de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural
Expor	Disjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do presente e condicional • Ausência de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular • Presença de 2ª pessoa do plural • Modalizações lógicas • Voz passiva • Anáforas nominais e pronominais • Referências intra e intertextuais
Narrar	Conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbios temporais • Sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos • Pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural • Anáforas pronominais e nominais
Narrar	Disjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Passado simples e imperfeito • Organizadores temporais • Ausência de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural • Anáforas pronominais e nominais

Quadro 3: Os tipos de discurso e suas linguagens

1.4.1 Discurso interativo

Segundo Bronckart (1997), o discurso interativo caracteriza-se pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem. Pode-se dizer, então, que tal discurso pertence ao mundo do expor implicado. Seguem abaixo as características lingüísticas típicas do discurso interativo, conforme Liberali (1999), com base em Bronckart (1997):

- Frases não-declarativas no seu emprego literal (interrogativas, imperativas, exclamativas);
- Sistema temporal presente que inclui presente (simultaneidade), pretérito perfeito (anterioridade) e futuro perifrástico (ir + infinitivo – posteridade) – exprimem a relação que é colocada entre o momento dos acontecimentos verbalizados no texto e o momento de tomada da palavra da interação;
- Unidades que se referem a certos objetos acessíveis aos interagentes, ou ao espaço e tempo: ostensivos (*Você sabia o que é isso?* Bronckart, 1997), dêiticos espaciais (aqui) e temporais (agora);
- Nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e do plural, referindo-se diretamente aos protagonistas da interação verbal;
- A presença da expressão *a gente*, funcionando como pronome de primeira pessoa do singular ou do plural (*a gente foi a casa dele ontem*);
- Anáforas pronominais (*é preciso que você nunca o levante da mesa* – Bronckart, 1997:170);
- Auxiliares poder, querer, dever (*eu quero perder peso*);
- Densidade verbal alta;
- Densidade sintagmática baixa;

1.4.2 Discurso teórico

O discurso teórico se caracteriza por sua autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de que o texto se origina, o que permite dizer que tal discurso é caracterizado pelo mundo do expor autônomo. A monografia científica é um exemplo de discurso teórico. A seguir, ainda acompanhando os

itens apontados por Liberali (1999), com base em Bronckart (1997:171), apresento as especificidades lingüísticas desse tipo de discurso:

- Ausência de frases não declarativas;
- Sistema temporal de presente do indicativo e futuro do pretérito com valor genérico;
- Ausência quase total de formas de futuro;
- Ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa;
- Ausência de nomes próprios e verbos, e de pronomes e adjetivos de primeira pessoa e segunda do singular com valor claramente exofórico;
- Presença de primeira pessoal do plural que não remete aos participantes da interação;
- Presença de múltiplos organizadores lógico-argumentativos;
- Modalização lógico-argumentativa, verbos como poder;
- Procedimentos metatextuais: uso de citações com aspas;
- Procedimentos de referência intra-textual: anáforas pronominais, nominais e referência dêitica;
- Procedimentos de referência intertexto: notas de rodapé;
- Frases na voz passiva;
- Densidade verbal muito fraca;
- Densidade sintagmática elevada.

1.4.3 Relato interativo

O relato interativo é um tipo de discurso, geralmente monologado, que pode acontecer em uma situação de interação real (e originalmente oral) ou encenada, isto é, escrito em romances e/ou peças teatrais. Percebe-se que tal discurso é da ordem do *narrar* implicado, pois implica personagens, acontecimentos e ações. Seguem abaixo suas principais características, segundo Bronckart (1997:176):

- Pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associados ao mais-que-perfeito e ao futuro do pretérito;
- Ausência de frases não declarativas;
- Organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.);

- Presença de pronomes e adjetivos (1^a e 2^a pessoas do singular e plural) com referências aos protagonistas da interação verbal;
- Presença de anáforas pronominais, às vezes associadas às nominais;
- Densidade verbal elevada;
- Densidade sintagmática baixa.

1.4.4 Narração

A narração é um tipo de discurso sempre monologado e é geralmente escrito. Esse discurso é da ordem do narrar autônomo e tem as seguintes características:

- Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.)
- Ausência de pronome e adjetivos das 1^a e 2^a pessoas do singular e do plural, que remetam ao agente produtor ou aos protagonistas;
- Presença de anáforas pronominais e nominais por substituição lexical;
- Densidade verbal média;
- Densidade sintagmática média;
- Incidência de frases declarativas.

Além dos acima mencionados, pode haver tipos de discursos mistos, pois, como afirma Bronckart (1997), os tipos de discursos possuem variantes, fronteiras e fusões. Com isso, pode-se dizer que não há tipos de discursos puros, o que existe é a predominância de um tipo de discurso, mas sempre há marcas de outros tipos de discurso no mesmo texto. Portanto, pode-se afirmar que os discursos são entrelaçados ou, como Bronckart pontua, encaixados, porém, geralmente, um tipo deles é que se sobressai.

Para esta investigação não há pretensão de se encontrar um único tipo de discurso, a intenção é perceber qual o tipo de discurso que predomina no trabalho monográfico. Ao analisar o trabalho monográfico produzido pelos alunos-professores, acredita-se que será possível encontrar marcas lingüísticas que confirmem, ou não, o envolvimento do agente produtor nas ações que aparecem no texto; seu distanciamento, ou não, acerca do momento de produção e do momento da ação; o que mostrará se o trabalho monográfico funcionando como instrumento de reflexão crítica foi eficiente ou não. Por meio

das escolhas lexicais e do envolvimento dos alunos será possível perceber se há indícios de transformação no trabalho dos alunos-professores.

1.5 As seqüências prototípicas nas monografias

Segundo Bronckart (1997:121-122), as seqüências designam modos de planificação de linguagem, que se organizam no interior do plano geral do texto. Liberali (2004) pontua que “*o caráter discursivo das seqüências estaria no fato de elas se manifestarem como uma decisão do enunciador baseada e orientada pela representação do destinatário e do objetivo que busca alcançar*”(.).

São quatro as seqüências propostas por Bronckart (1997): narrativa, descritiva, explicativa e argumentativa. A seguir serão discutidas as seqüências, com exceção da narrativa, já que não será utilizada neste trabalho.

1.5.1 A seqüência descritiva

Bronckart (1997:222), com base em Adam (1992), assevera que a seqüência descritiva é composta por fases que não se organizam, obrigatoriamente, em uma ordem linear, porém se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. Essa seqüência pode ser organizada em três fases principais:

- Fase de **ancoragem**, em que o tema da descrição é, mais freqüentemente, assinalado geralmente por uma forma nominal ou tema-título, tema esse que é mais freqüentemente introduzido no início da seqüência, porém, também pode aparecer no final. Em alguns casos, pode aparecer no curso da seqüência e ser retomado posteriormente.
- Fase de **aspectualização**, em que os diversos aspectos do tema-título são enumerados, de maneira que o tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades.
- Fase de **relacionamento**, em que os elementos descritos são assimilados a outros, por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico.

Liberali (2000a e 2000b) apoiada em Machado (1998) aponta um subtipo da seqüência descritiva, a descritiva de ação. De acordo com as autoras, essa

subseqüência organiza-se por meio de duas “seqüências/etapas não-ordenadas (simples enumeração de ações) ou ordenadas (de caráter convencional ou não)”.

A primeira etapa acontece quando há descrição de operações técnicas, processos de fabricação ou de desenvolvimento de processos; geralmente, tais ações se desenvolvem no tempo presente. Já a segunda etapa se apresenta no pretérito perfeito, porém organiza-se sobre a simples lógica de ação e não pode ser resumida em macro proposições.

Liberali (2000a, 2000b) afirma que tanto nas descritivas de ações como nas narrativas há o predomínio de processos materiais, verbais e mentais de percepção e/ou cognição que relatam *ações*.

Acredita-se que a seqüência descritiva não será tão recorrente nos dados, por conta do caráter crítico a que esta pesquisa se propõe. Possivelmente, tal seqüência aparecerá nos momentos em que os alunos-professores farão a descrição da aula por eles ministrada.

1.5.2 A seqüência explicativa

Bronckart (1997:229), apoiado em Grize (1981) aponta que a seqüência explicativa é realizada “*por um agente autorizado e legítimo, que explicita as causas e/ou as razões da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita*”. No fim desse raciocínio, o que se apresentou inicialmente encontra-se reformulado e geralmente enriquecido. A seqüência apresenta-se, em geral, de forma bastante simples e pode realizar-se em extensão e complexidades muito variáveis. Vejamos as quatro fases de possível ocorrência, citadas por Brockart (1997:229):

- Fase de **constatação inicial**, que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação, etc.);
- Fase de **problematização**, em que é explicada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;
- Fase de **resolução** (ou de explicação propriamente dita), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder as questões colocadas;

- Fase de **conclusão-avaliação**, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

A seqüência acima, provavelmente, aparecerá em nossos dados nos momentos em que os alunos-professores estiverem explicando os motivos pelos quais fizeram, ou não, determinadas escolhas, tanto no campo teórico quanto no prático.

1.5.3 A seqüência argumentativa

Bronckart (1997:226), à luz de Apothelóz et al. (1984), Borel (1981), Grize (1974) e Toulmin (1958), considera que o movimento argumentativo implica: (a) existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema; (b) proposição de dados novos, que são objetos de um processo de inferência; e (c) orientação para uma conclusão ou nova tese. Tal raciocínio pode ser apoiado por algumas justificações ou suportes, mas pode, também, ser moderado ou freado por restrições; sendo assim, a força da conclusão depende do peso respectivo dos suportes e das restrições.

Como consequência desse processo, o protótipo da seqüência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases:

- A fase da **premissa (ou dados)** em que se propõe uma constatação de partida;
- A fase de **apresentação de argumentos**, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável (...);
- A fase de **apresentação de contra-argumentos**, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.
- A fase de **conclusão (ou de nova tese)**, que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Bronckart (1997:227) explica que esse modelo pode ser realizado de modo simplificado, como por exemplo, passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo. Por outro lado, pode também ser realizado de forma mais

complexa: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou de outros, etc.

No caso desta pesquisa, essa seqüência é fundamentalmente importante, já que o gênero monografia é, por definição, argumentativo. Assim, será verificada a maneira pela qual os alunos-professores desenvolvem seus argumentos.

A seguir apresento um quadro, com base em Bronckart (1997), que resume as seqüências predominantes neste trabalho.

Seqüências	Objetivos	Fases
Argumentativas	Convencer ou persuadir	Premissas, apoio argumentativo, contra-argumentação, negociação.
Descritivas	Fazer entender ou visualizar um objeto ou conceito	Ancoragem, aspectualização, colocação em relação a reformulação.
Descritivas de ações	Fazer ver as ações desenvolvidas para alcançar macro ações	Contextualização, ações, avaliação.
Explicativas	Esclarecer um aspecto problemático ou difícil	Constatação inicial, problematização, resolução, conclusão – avaliação.

Quadro 4: Tipos de seqüências, objetivos e fases

Este capítulo teve como objetivo discutir teoricamente as questões relativas à abordagem do trabalho de formação de professores, as implicações da pesquisa-ação no trabalho monográfico desenvolvido pelos participantes desta investigação por meio da pesquisa-ação, aspectos da monografia enquanto gênero de texto, incluindo as questões de linguagem que servirão de suporte para a análise dos dados desta pesquisa.

A seguir apresento o capítulo metodológico, em que serão apresentados: linha metodológica, instrumentos e procedimentos de coleta, critérios de escolha dos dados, procedimentos de análise, contexto de pesquisa, participantes.

CAPÍTULO II METODOLOGIA DA PESQUISA

“A mais profunda busca humana é esforçar-se pela moralidade em nossa ação. Nosso equilíbrio interno, inclusive da existência, depende disso. Somente a moralidade em nossas ações pode dar beleza e dignidade à vida. Fazer disso uma força viva e trazê-la para a consciência é talvez a tarefa principal da educação”.

Albert Einstein

Discuto neste capítulo a linha metodológica em que esta investigação se insere, evidenciando: o objetivo desta investigação, instrumentos e procedimentos de coleta, critérios de escolha das monografias utilizadas nesta pesquisa, procedimentos para análise dos dados, contexto da pesquisa e seus participantes e como aconteceram as aulas ministradas pela professora-pesquisadora.

2.1 O objetivo desta pesquisa

Esta pesquisa se propõe a analisar dois trabalhos monográficos elaborados pelos alunos-professores do curso de Letras na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, no ano letivo de 2002. Os trabalhos escolhidos para dados desta pesquisa foram os que obtiveram nota máxima 10,0⁹. Tal análise tem como objetivo verificar a viabilidade do instrumento pesquisado como mediador da reflexão crítica na formação inicial de professores de língua inglesa.

No intuito de atingir o objetivo desta investigação, proponho-me a responder à seguinte pergunta de pesquisa:

A monografia pode ser considerada como um instrumento de reflexão crítica?

Para responder a essa macro-questão, seguem abaixo duas subperguntas que nortearão a análise dos dados deste trabalho.

⁹ Maiores detalhes são apresentados no item critério de escolha das monografias neste capítulo.

- 1) Quais ações da reflexão crítica (**descrever, informar, confrontar e reconstruir**), aparecem nas diferentes partes da monografia?
- 2) Quais as marcas lingüísticas e discursivas predominantes da ação de **descrever, informar, confrontar e reconstruir** aparecem nas monografias estudadas?

Para análise dos dados desta investigação, os parâmetros utilizados envolveram o levantamento do *conteúdo temático* (Bronckart, 1997) e a presença das ações da reflexão crítica: *descrever, informar, confrontar e reconstruir* (Smyth, 1992, à luz de Freire 1970); paralelamente, foram destacadas as partes das *seqüências prototípicas* (Bronckart, 1997) utilizadas pelos alunos-professores, com o objetivo de verificar a arquitetura do texto e o envolvimento dos alunos no desenvolvimento da monografia.

2.2 Contexto

Os dados desta pesquisa foram colhidos em uma instituição de ensino superior da cidade de São Paulo, durante o ano letivo de 2002. Tal instituição foi fundada em 1968, credenciada pelo Governo Federal em 1999 e atende alunos das várias classes sociais e de faixa etária bem variada.

Em virtude da concorrência entre as faculdades, centros universitários e universidades que têm se multiplicado a olhos vistos nos últimos anos, a instituição onde os dados foram coletados decidiu reduzir a carga horária do curso de Letras, passando este a ocupar três anos letivos, ao invés de quatro. Mesmo assim, manteve-se a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa com duração de um ano, com 36 horas semestrais.

Como já mencionado anteriormente, os dados para esta investigação foram colhidos durante o ano letivo de 2002, período matutino, na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Foram acompanhadas duas salas do curso de Letras, uma sala de 4º ano, portanto pertencente à grade antiga, e outra de 3º ano pertencente à grade nova. Os alunos aprovados no curso em questão obtêm o grau de licenciatura em Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Para a análise dos dados, foram escolhidas duas monografias elaboradas em grupos de até seis componentes.

2.2.1 Participantes da pesquisa

Como já citado, os participantes desta pesquisa são alunos do último ano do curso de Letras e esta professora-pesquisadora.

A faixa etária dos alunos é bastante heterogênea, variando entre 23 e 52 anos de idade. Em sua maioria, os alunos são bastante interessados e alguns deles já lecionam, tanto na rede pública como na privada.

Lembro que, tanto aqui como no decorrer da discussão e análise dos dados, os nomes são identificados com as iniciais, ficticiamente. Os nomes dos alunos identificados com negrito são aqueles que fazem parte dos dados selecionados para o recorte a ser apresentado nesta investigação; refiro-me à monografia A como Mgr.A, primeira monografia analisada, e à monografia B como Mgr.B, segunda monografia analisada.

Os quadros 5 e 6, abaixo, apresentam uma tabela com dados dos alunos-professores participantes dos 3º e 4º anos do curso de Letras. Embora, apenas 11 do total de alunos tiveram seus trabalhos monográficos analisados nesta investigação, ou seja, dois grupos de alunos (um composto de seis alunos e outro de cinco), achei por bem mostrar detalhes a respeito dos participantes da pesquisa de modo a contribuir para a elucidação do contexto.

NOME	IDADE	PROFISSÃO
Ceci	28	Prof. de língua inglesa em escola de idioma de SP
Tere	47	Assistente de direção em uma escola da rede estadual de SP
Nad	40	Estagiária em uma escola da rede estadual
Nom	34	Atendente de telemarketing
Sil	26	Atendente de telemarketing e estagiária em uma escola estadual.
Ama (Mgr.B)	23	Estudante
Alci (Mgr.B)	26	Estudante
Cat (Mgr.B)	25	Analista de cobrança
Sin (Mgr.B)	20	Professora eventual
Van (Mgr.B)	26	Analista de qualidade em uma empresa de telefonia móvel
Ric	29	Prof. de Língua Portuguesa da rede pública há 3 anos
Car	24	Prof. de Língua Portuguesa da rede pública
Ang	25	Prof. de Ensino Fundamental e Médio da rede pública
Car (Mgr.A)	25	Prof. de língua inglesa em escola de idioma há 1 mês
Char (Mgr.A)	24	Prof. particular de línguas inglesa e portuguesa
Eli (Mgr.A)	27	Bancário e prof.particular de língua inglesa
Ivã (Mgr.A)	37	Professora PEBII da rede pública há 5 anos
Pri (Mgr.A)	23	Estudante
Thi (Mgr.A)	24	Prof. voluntária de língua inglesa em sua comunidade
Pat	30	Professora eventual da rede pública
Ric	22	Assistente de eventos em festas infantis
Tar	34	Bancária
Veluiii	42	Prof. de educação religiosa em sua comunidade.

Quadro 5: Alunos do 3º ano do Curso de Letras

Fep	25	Prof. de língua inglesa em escola privada de SP há 6 anos
Cri	26	Prof. do Ensino Fundamental I há 8 anos
Ale	28	Inspetor de segurança noturna
Den	25	Prof. de língua inglesa da rede pública
Mari	30	Prof. do Ensino Fundamental I da rede pública.
Velu	43	Prof. de alemão há oito anos e prof. de inglês em escola da rede privada há 8 meses
Ige	29	Prof. de língua inglesa em escola de idioma de SP.
Cire	26	Estagiária em escola privada de SP
Velui	52	Prof. de francês em escola de idioma de SP há 16 anos
Ela	32	Secretária
Jac	35	Secretária

Quadro 6: Alunos do 4º ano do curso de Letras

Eu, professora-pesquisadora, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, mestre em Lingüística Aplicada pela mesma universidade e programa, graduada em Tradução e Interpretação com bacharelado e licenciatura em inglês/português por um centro universitário de São Paulo, tendo, no período de realização desta pesquisa, uma experiência docente de quatorze anos em escolas de línguas e sete anos no ensino superior.

2.2.2 A estruturação das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa

Conforme apontado na Introdução deste trabalho, o foco da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, no ano de 2002, priorizou a conscientização da importância da pedagogia crítica na formação inicial de professores. Como, segundo informações da própria instituição, 80% dos alunos iniciavam sua vida docente em escolas estaduais e municipais, houve a necessidade de saber mais a respeito dos professores da rede pública. Foi por esse motivo que comecei a participar do curso *Reflexão sobre a Ação*, como já relatado.

Assim, desenvolvi o programa da disciplina Prática de Ensino com base tanto nas aulas do curso *Reflexão sobre a Ação*, como também nos depoimentos dos professores-alunos, coletados de informalmente, no início da pesquisa. Idealizei-o em dois momentos: primeiro e segundo semestres, sendo cada semestre constituído de 36 h/aula que eram ministradas uma vez por semana, com duração de 90 minutos. O primeiro semestre teve como foco aspectos teóricos, já o segundo semestre o foco foi para a prática. A seguir o

detalhamento de cada semestre, isto é, apresento o conteúdo programado para as aulas, acompanhado de finalidade e objetivo pretendidos.

2.2.2.1 As aulas do primeiro semestre

No primeiro semestre, as aulas trataram dos seguintes aspectos:

- (a) apresentação dos métodos de ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- (b) discussão das principais teorias de ensino-aprendizagem (behaviorismo, cognitivismo e sociointeracionismo);
- (c) análise de uma unidade didática produzida pelos professores-alunos do curso *Reflexão sobre a Ação*; e
- (d) elaboração de uma unidade didática.

Os métodos de ensino-aprendizagem de língua inglesa trabalhados no curso foram: gramática-tradução; áudio-lingual ou método visual; método direto e a abordagem comunicativa. A escolha se justifica por uma questão do mercado de trabalho. Como várias escolas ainda hoje utilizam tais métodos para o ensino de língua estrangeira, os futuros professores de língua inglesa precisam conhecê-los para estarem habilitados a lecionar. É importante, também, que o professor tenha clareza sobre as implicações sociais da escolha da metodologia didática: a quem está servindo quando utiliza determinado método e/ou abordagem. Tal consideração é importante até mesmo para escolher a instituição na qual pretende lecionar, pois tanto a escola quanto o professor têm de compartilhar da mesma opinião a respeito do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Os métodos foram discutidos a partir de filmes ilustrativos e/ou exemplos de transcrições de aulas prototípicas.

Com relação às teorias de ensino-aprendizagem, trabalhamos com os Parâmetros Nacionais Curriculares, PCN, pois, além de serem referência do Ministério de Educação e Cultura, MEC, nesse documento encontram-se explicitadas as definições das teorias de ensino-aprendizagem que estavam sendo tratadas em sala de aula. Além disso, os professores-alunos leram textos que ilustravam as teorias (behaviorismo, cognitivismo e

sociointeracionismo) e assistiram a alguns filmes¹⁰, no intuito de observar e registrar pontos como: papel do professor, papel do aluno, bem como aspectos teóricos e metodológicos de ensino-aprendizagem.

O estudo das teorias deu-se com a finalidade de instrumentalizar os alunos para que pudessem elaborar suas unidades didáticas e informar suas práticas¹¹.

Ao longo do curso, verificou-se que a maior parte dos alunos não tinha tido contato com as teorias de ensino-aprendizagem. Destaque-se que é importante trabalhar as abordagens teóricas em sala de aula, pois, como afirma Brookfield (1995), toda prática é informada por teorias implícitas e informais acerca dos processos e relações de ensino-aprendizagem. O autor ainda ressalta que o profissional reflexivo-crítico deve examinar sua própria prática e a teoria que a sustenta para que tenha clareza sobre a serviço de quem essa prática está. Pimenta e Ghedin (2002:26) corroboram essa idéia ao afirmar que:

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica de condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

Quando o profissional tem clareza da teoria que embasa sua prática, é o momento em que a teoria passa a ser formalizante. Isso é muito importante, porque altera-se o foco do *eu*, de como *eu* entendo as questões do mundo, passando a uma visão mais ampla, sendo levados em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais. Tal mudança de visão permite que o profissional passe a formular teorias que vão explicar questões da vida cotidiana.

Como parte do estudo formalizante, analisou-se uma unidade didática produzida pelos professores-alunos do curso *Reflexão sobre a Ação*, à luz das teorias de ensino-aprendizagem trabalhadas no início do semestre. Tal

¹⁰ Cf., por exemplo, “My Fair Lady” e “Corrente do Bem”.

¹¹ Os eventos serão explicados na seqüência desta explanação.

proposta objetivava que os alunos-professores tivessem um parâmetro para, *a posteriori*, elaborarem suas próprias unidades, pois a maioria deles, até mesmo aqueles que já lecionavam, não tinham noção do que vinha a ser uma unidade didática nem, tampouco, de como planejá-la. Além disso, estava prevista, como tarefa de final de semestre, a produção de uma unidade didática para ser aplicada em sala de aula focal no semestre seguinte. .

Enquanto discutíamos e analisávamos a unidade didática pronta, cada aluno-professor tinha que, individualmente, encontrar uma escola que lhe permitisse ministrar algumas aulas. Depois, verificou-se que, em sua busca autônoma, poucos alunos-professores conseguiram ministrar todas as aulas que compunham a unidade produzida. A maioria deles não conseguiu aplicar a unidade completa porque as escolas raramente permitem que alunos-professores ministrem aulas e, quando o fazem, sua docência é aceita em apenas uma aula.

Para cumprir a tarefa exigida pelo programa, os alunos-professores poderiam escolher qualquer escola (pública, privada, de idiomas). A partir daí, escolheriam uma classe focal e aplicariam um questionário de análise de necessidades, formulado com base no questionário apresentado no curso *Reflexão sobre a ação*, pela Profa. Doutora Rosinda Ramos. Esse questionário teve o objetivo de auxiliar os alunos-professores a conhecerem um pouco a clientela para a qual desenvolveriam a unidade didática no segundo semestre.

As unidades elaboradas pelos alunos foram entregues a esta professora-pesquisadora como trabalho do final do primeiro semestre. Foram corrigidas e devolvidas aos alunos em agosto, com sugestões para aprimoramento.

A trajetória do primeiro semestre é muito importante para os alunos, pois mostra ao futuro docente pontos importantes a serem observados na elaboração de uma unidade didática.

Segundo vários depoimentos de professores da rede pública, participantes do curso *Reflexão sobre a ação*, a maioria dos cursos de Letras não propicia esse conhecimento aos alunos, o que ocasiona grande insegurança ao docente no momento em que, ao iniciar seu trabalho, percebe não ter adquirido subsídios para planejar sua aula. Penso que o aluno-professor que analisa uma unidade didática elaborada por outro professor e, depois, desenvolve e aplica a sua própria unidade, terá tido a oportunidade de

experienciar, não só a construção de uma atividade pedagógica, mas também como a mesma se consolida em sala de aula.

O planejamento e aplicação da unidade servem de base para o aluno-professor avaliar se o que planejou foi adequado para aquele grupo ou não. Mostra também que, muitas vezes, a unidade planejada precisa ser alterada e/ou reconstruída na própria ação da sala de aula. Enfim, a elaboração e a aplicação da unidade didática poderão oferecer subsídios suficientes para que o professor-aluno consiga perceber a realidade da sala de aula e tenha consciência da importância de se questionar acerca dos eventos da sua aula. Esse questionamento é fundamental, pois é sua primeira experiência de reflexão crítica em ação docente. Compreendendo a reflexão crítica como inerente à sua prática profissional, o professor poderá observar melhor o seu trabalho e, se for de seu interesse, poderá então transformá-lo.

O planejar propicia, também, uma discussão a respeito da maneira como o objetivo proposto será atingido em sala de aula. A discussão proporciona, sobretudo, crescimento como profissional. É importante mostrar ao aluno-professor que ele pode “sonhar” transformar... e o início para essa transformação acontece no planejamento. Gandin (2001:58) aponta que:

Planejar é construir a realidade desejada. Não é organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento (isso seria apenas o planejamento operacional, a administração) mas é transformar essa realidade, construindo uma nova. Como alguém que constrísse uma casa: há uma realidade existente, composta pelo terreno e pelos recursos; e há uma realidade desejada, a casa; todo o processo consiste em, na tensão entre estas duas realidades, construir a realidade idealizada ou, pelo menos, aproximar-se dela ao máximo. É bom insistir que o planejamento não é só fazer a planta e administrar os recursos mas é, antes de tudo, esclarecer o ideal, o sonho, o que sempre envolve a discussão de valores e de sua hierarquia.

A título de exemplificação, apresento o planejamento do curso de Prática de Ensino de Língua Inglesa, ministrado por mim naquele semestre.

Nº. de aulas	Conteúdo
01	Objetivos da disciplina. Discussão sobre linguagem e aprendizagem Início da necessidade da aprendizagem de língua estrangeira
02	Método 'gramática tradução' e método direto Conceito de paradigma
01	Método áudio-lingual
02	Método comunicativo
01	Abordagem comportamentalista e suas ligações com os métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira
02	Abordagem construtivista e suas ligações com os métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira
03	Abordagem sócio-interacionista
03	Análise de unidade didática

Quadro 7: Conteúdos das aulas do primeiro semestre

O segundo semestre funcionou como oficina, pois os alunos trabalhavam em grupos durante as aulas. Para ser mais clara, explícito, a seguir, com detalhes, o funcionamento dessas aulas.

2.2.2.2 As aulas do segundo semestre

No início do semestre, esta professora-pesquisadora devolveu aos alunos suas produções, que haviam sido feitas no semestre anterior. Com meus comentários e perguntas que incitavam à reflexão em mãos, os alunos-professores ocuparam algumas aulas do curso reconstruindo, em grupos, suas unidades didáticas. Foram, então, às escolas para aplicá-las, ministrando algumas aulas, as quais foram gravadas em áudio e em vídeo.

Conforme os alunos-professores que já tinham filmado suas aulas traziam o filme, o grupo todo, ou seja, os outros alunos que compunham a sala e esta professora-pesquisadora, assistiam, comentavam e questionavam com o intuito de colaborar com uma análise prévia das aulas, isto é, os comentários feitos auxiliavam a análise que seria feita posteriormente pelos alunos que ministraram as aulas. A discussão da filmagem teve os seguintes objetivos: (a) mostrar aos alunos a importância da filmagem, pois é por meio dela que conseguimos distanciamento suficiente para verificar questões que, possivelmente, não seriam levantadas sem esse instrumento; (b) enfatizar a importância da colaboração dos colegas para a análise de aulas, *peer debriefing*; (c) incentivar o processo que faz parte da pesquisa-ação com o

intuito de mostrar a importância desse tipo de pesquisa para o crescimento profissional do professor.

Em seguida, as aulas eram transcritas e os alunos-professores escolhiam uma ou mais aulas para analisar. Esse procedimento tinha como objetivo fazer com que os alunos tentassem perceber as teorias que embasavam suas ações e também tivessem a oportunidade de perceber a importância da transcrição da aula para análise e reflexão. Lembro que a análise das aulas é parte do trabalho monográfico.

Revelou-se como muito importante e enriquecedor esse momento, em que todos os alunos-professores e a professora-pesquisadora teciam comentários acerca da aula ministrada por alguém do grupo. Tanto os alunos-professores que ministraram as aulas, quanto os outros alunos que ainda estavam em processo, isto é, que ainda precisavam ministrar a(s) sua(s) própria(s) aula(s), puderam refletir a respeito dos eventos acontecidos em uma aula. A colaboração entre os colegas, com a orientação da professora, foi bastante proveitosa também no âmbito de mostrar aos alunos a importância do colaborar, já que a reflexão crítica é um processo social. Brookfield (1995:141) comenta que esse processo social se desenvolve melhor quando há participantes-colegas que ajudem a ver nossa prática de outras maneiras. O autor ainda assevera que, quando nossos pares ouvem nossas histórias e apontam o que perceberam delas, somos, geralmente, presenteados com uma nova versão de nós mesmos e nossas ações nos surpreendem.

Durante os comentários dos colegas dos alunos-professores que tinham ministrado as aulas, pude perceber que já havia indícios de análise, pois já apontavam aspectos teóricos, como papel do professor e papel do aluno e, algumas vezes, explicitavam as teorias de ensino-aprendizagem que tinham sido trabalhadas ao longo do primeiro semestre. Pude perceber que tais discussões foram muito bem aproveitadas, pois o aluno cuja aula estava em discussão, ia anotando aspectos que julgava importantes para que fizessem parte de suas reflexões de análise.

Após tal discussão, os alunos-professores tinham de transcrever as aulas, analisá-las à luz das teorias trabalhadas no primeiro semestre e, então, escrever a monografia em que registrariam todo o trabalho.

De acordo com as instruções fornecidas aos alunos-professores por esta professora-pesquisadora, a monografia foi constituída das seguintes partes: (a)

introdução, que consistia em síntese e objetivo do trabalho; (b) capítulo teórico, em que os alunos fizeram uma síntese das três principais teorias de ensino-aprendizagem trabalhadas no curso: behaviorismo, cognitivismo e sócio-interacionismo; (c) capítulo metodológico, em que foram apresentados o contexto de pesquisa e os participantes; (d) capítulo de análise de dados, em que os alunos fizeram uma análise da aula escolhida; (e) considerações finais, que tinha por objetivo a reflexão e a reconstrução das práticas; (f) referências bibliográficas e; (g) anexos, em que foram transcritas as aulas e a unidade didática.

Durante a elaboração da monografia, a maioria dos grupos, entregava os trabalhos em fase de elaboração para que eu analisasse e fizesse comentários; sendo assim, houve participação desta professora-pesquisadora durante todo o processo de elaboração do trabalho monográfico.

O quadro 8 sintetiza o trabalho feito em sala de aula durante o segundo semestre:

Nº. de aulas	Conteúdo
01	Objetivos do semestre Devolução das unidades didáticas com os devidos comentários
02	Trabalhos em grupos para adequação das unidades didáticas
06	Apresentação das filmagens das aulas dos alunos
07	Elaboração dos trabalhos monográficos
01	Encerramento do curso. Avaliação dos alunos e professora-pesquisadora

Quadro 8: Conteúdos das aulas do 2º semestre

Com base nesse contexto, discuto a seguir a linha metodológica.

2.3. A linha metodológica

Esta é uma pesquisa crítica de cunho colaborativo. É crítica porque tem a intenção de questionar o trabalho prático e propor sugestões para que o instrumento monografia, que é visto nesta investigação como mediador da reflexão crítica na formação inicial, possa ser aprimorado e, também, porque tem cunho transformador: pretende contribuir para que o aluno-professor transforme sua prática.

A investigação tem cunho colaborativo porque houve, efetivamente, colaboração entre professora-pesquisadora e alunos. A professora-

pesquisadora propôs um trabalho inovador e diferenciado com a intenção de contribuir para a formação inicial dos alunos de Letras. Os alunos-professores, por sua vez, tiveram participação essencial para a coleta de dados, aliás, este trabalho só pôde ser desenvolvido porque houve participação deles, pois os alunos cederam suas monografias e as filmagens de suas aulas para serem utilizadas como dados desta pesquisa. Houve colaboração também durante a elaboração da monografia porque os alunos escreveram o trabalho juntos, em grupos, e também porque, durante as aulas, questionavam a professora-pesquisadora tanto a respeito do gênero quanto dos aspectos de análise.

Por esses fatores, pode-se dizer, com segurança, que esta é uma investigação crítica de cunho colaborativo.

Wong (1995), baseado na abordagem vygotskyana, define colaboração como um tipo de interação em que são construídos significados por todos os participantes. A autora afirma que nesse tipo de pesquisa todos os participantes tornam-se pesquisadores de suas ações, ou seja, eles passam a ir contra o que é estabelecido por muitas instituições, cuja cultura difunde a idéia de que o aluno é o receptor passivo e o professor, o dono do saber. Fullan e Hargreaves (2000:59), ao discutirem Ashton e Webb (1986) afirmam que “*o principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência*”.

Sacristán e Pérez Gómez (1998:101) apontam que o objetivo de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática, pois a pesquisa educativa se propõe a transpor o vazio entre teoria e prática, entre investigação e ação. Sendo assim, a pesquisa em educação, sendo qualitativa, promove a formação e a transformação do conhecimento e da ação daqueles que participam dessa relação educativa. Sacristán e Pérez Gómez (1998) citando Elliott (1990) discutem que a pesquisa qualitativa em educação pretende ser mais do que uma investigação sobre a educação, mas também uma investigação que eduque, isto é, que o próprio processo de investigação e o conhecimento produzido sirvam para a transformação da prática dos participantes da pesquisa.

Compartilhando essa idéia, a intenção desta pesquisadora foi utilizar a monografia como mediadora da reflexão, criando oportunidade para que o aluno-professor pudesse refletir sobre sua prática e conseqüentemente

transformá-la. Para que tal objetivo fosse alcançado, foi utilizada a pesquisa-ação, ou seja, os alunos-professores desenvolveram uma pesquisa-ação em que a monografia foi o registro final de todo o processo. Explicando melhor, o trabalho monográfico serviu de registro para que os alunos-professores confirmassem terem se apropriado dos conteúdos trabalhados na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa: ao analisarem suas aulas de maneira informada, revelaram seus conhecimentos com relação às teorias de ensino-aprendizagem e ainda fizeram a reconstrução das aulas, pensando em novas possibilidades. Além disso, este trabalho também teve a intenção de fomentar a prática da pesquisa na vida do docente, isto é, mostrar ao futuro professor os benefícios do pesquisar sua própria ação, contribuindo para que se torne um profissional reflexivo-crítico. Freire (1970:91) afirma que:

No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite.

Segundo Magalhães (2002), a pesquisa colaborativa pode propiciar espaço para a reflexão, para a crítica e para a negociação das práticas discursivas de sala de aula e sua relação com os objetivos declarados pelos agentes. É nesse espaço que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem pode ser relacionado às escolhas efetuadas na prática e que ambas, teoria e prática, podem ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas por meio de resoluções colaborativas, ou seja, negociações.

Nesta pesquisa, as negociações aconteceram em vários momentos. Um deles foi quando os alunos-professores, em grupos, apresentavam suas aulas, filmadas, para que o restante dos colegas pudesse compartilhar da experiência por eles vivenciada, tecendo comentários a respeito. Ainda nesse evento, a professora-pesquisadora questionava o grupo para que, tanto os alunos-professores que estavam mostrando sua filmagem quanto os que assistiam, pudessem refletir e pensar em maneiras de analisar a aula.

A negociação também esteve presente durante toda a elaboração da monografia e, principalmente, durante a análise da aula, já que esta foi feita em grupos.

A colaboração entre professora-pesquisadora e alunos também ocorreu em vários momentos: (a) durante a elaboração da unidade didática, primeiro

bimestre, quando os alunos-professores traziam os rascunhos para que eu analisasse e comentasse; (b) após a devolução da unidade quando os alunos-professores vinham esclarecer qualquer dúvida a respeito dos comentários feitos por mim; (c) durante as aulas destinadas à elaboração da monografia, as quais funcionavam como oficina, pois os alunos pediam tanto orientações a respeito da estrutura da monografia, como, por exemplo, o que deveria conter na introdução ou na conclusão, até confirmações se estavam no caminho “correto” na análise dos dados; e (d) alguns grupos entregaram os trabalhos para que fossem comentados e para que pudessem reconstruí-los antes da entrega final.

2.4 Geração de dados

Os dados desta pesquisa foram gerados, como já dito, de maneira colaborativa; também as monografias utilizadas para análise desta investigação, bem como as filmagens feitas pelos alunos-professores foram cedidas por eles. Além disso, houve vários outros momentos de colaboração durante o processo de elaboração das monografias.

Para este estudo, foram selecionadas duas monografias, dentre as sete produzidas. Serão analisadas todas as partes que compõem esses trabalhos, isto é, introdução, capítulo teórico, metodologia, análise de dados e considerações finais.

2.5 Critério de escolha das monografias

O critério de escolha para análise foi a qualidade. Foram selecionados dois trabalhos, os quais obtiveram nota 10,0 (dez) na avaliação desta professora-pesquisadora, cujos critérios foram: (a) presença de todas as etapas do trabalho monográfico, ou seja, introdução, capítulo teórico, metodologia, análise de dados, considerações finais, referências bibliográficas e anexos; (b) tentativa de conexão entre teoria e prática; (c) interesse por parte do grupo de alunos-professores durante o processo de produção do texto.

A decisão de analisar as duas melhores monografias deu-se em função do próprio objetivo desta tese, ou seja, verificar a viabilidade do instrumento como

mediador da reflexão crítica, e, a meu ver, para que seja possível fazer tal verificação é necessário analisar os melhores trabalhos.

2.6 Garantias de credibilidade

A credibilidade desta pesquisa confirmou-se pelos comentários feitos em apresentações em congressos e em seminários de orientação com meu grupo, bem como nas orientações individuais com a professora orientadora, em que a checagem, incoerências e questões não esclarecidas foram revistas.

No início do processo de análise, a checagem entre pares aconteceu de maneira informal, ou seja, as discussões eram feitas com os companheiros dos seminários de orientação que liam o trabalho e apontavam inconsistências e sugeriam novos caminhos. Posteriormente, quando a análise já estava em processo final, e, portanto, mais abrangente, a checagem entre pares foi feita novamente de maneira mais formal, nos seminários de orientação com a participação da orientadora do trabalho.

Não posso deixar de citar as contribuições da banca de qualificação, as quais foram extremamente úteis para que eu pudesse refletir acerca dos dados coletados.

Passo, então, a discutir a análise desses dados.

CAPÍTULO III DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim como em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”
Ricardo Reis (1887-1935)*

Este capítulo tem por objetivo observar as marcas lingüísticas e as ações dos alunos-professores do último ano do curso de Letras, registradas nas monografias por eles produzidas, tendo sido requisitadas como trabalho final da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa.

Conforme apresentado anteriormente, esta pesquisa se propõe a verificar as ações da reflexão crítica, isto é, descrever, informar, confrontar e reconstruir, que aparecem em cada capítulo da monografia que são: introdução, capítulo teórico, metodologia de pesquisa, análise de dados e considerações finais.

Neste momento de análise, retoma-se a pergunta norteadora da investigação: “A monografia pode ser considerada como instrumento da reflexão crítica?” Além dessa pergunta, outras duas sub-questões serão respondidas:

- 1) Quais ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir) aparecem nas diferentes partes da monografia?
- 2) Quais marcas lingüísticas e discursivas predominantes da ação de **descrever, informar, confrontar e reconstruir** aparecem nas monografias estudadas?

Para responder as duas sub-questões acima, dois trabalhos monográficos foram analisados simultaneamente, sendo que o primeiro trabalho monográfico foi denominado MgrA e o segundo MgrB.

Início a análise com a seção Introdução das monografias elaboradas pelos alunos-professores.

3.1 Capítulo “Introdução” das monografias

De acordo com os autores que discutem o gênero monografia, Inácio Filho (1995/2001), Parra Filho e Santos (2000), Severino (2002) e Salomon (2001) o item Introdução é a parte em que se aborda o problema a ser discutido na monografia, podendo também apresentar uma breve revisão bibliográfica.

Ao analisar as introduções dos dois trabalhos monográficos analisados nesta tese, pude notar que ambos apresentaram o objetivo do trabalho, registraram os capítulos que compunham as monografias e mencionaram os aspectos teóricos de forma breve.

Ao verificar as ações da reflexão crítica que compõem a parte Introdução dos trabalhos monográficos notei os seguintes movimentos da reflexão crítica: descrever, informar e confrontar.

Apresento, a seguir, o movimento do descrever.

(a) descrever

A ação do descrever, de acordo com Smyth (1992), relaciona-se com a descrição textual das ações. Segundo Smyth, tal ação detalha um evento em suas minúcias. Liberali (2004) aponta que a ação do descrever permite certo distanciamento por parte do autor abrindo a possibilidade para uma futura análise de suas ações.

Com relação à linguagem, Liberali (2004) afirma que, geralmente, aparecem verbos concretos que podem estar tanto no tempo presente como no passado; conectivos temporais e seqüenciais com a finalidade de organizar a seqüência de eventos; pouco ou nenhum uso de expressões avaliativas; utilização de 1ª ou 3ª pessoa e transcrição de falas a título de exemplificação. Ainda de acordo com Liberali, a primeira pessoa é utilizada quando o relator sente-se confortável em discutir a própria ação e a 3ª pessoa, quando o relator necessita de um distanciamento.

Os exemplos abaixo mostram que os alunos-professores utilizam a 1ª pessoa do plural, nós, o que demonstra envolvimento, principalmente, porque os alunos desenvolveram o trabalho em grupos.

(Mgr A)

Para a execução desse trabalho **coletamos** dados a partir de duas aulas de Língua Inglesa

(MgrB)

O segundo capítulo traz a metodologia aplicada pelo grupo de pesquisa, os métodos utilizados na coleta de dados e referências sobre **nosso** público-alvo.

Na parte da introdução das monografias analisadas pude verificar que a ação do descrever aparece de duas maneiras: (a) para mostrar o contexto em que as aulas ministradas pelos alunos-professores foram coletadas, e (b) para apresentar os conteúdos das partes da monografia.

(MgrA)

(...) de uma escola estadual situada na periferia do Embu-SP. Os alunos pertencem a uma classe social não privilegiada e a faixa etária varia entre 16 e 20 anos de idade.

(MgrB)

O trabalho em questão é composto por cinco capítulos, distribuídos em:

- I. Fundamentação Teórica;
- II. Metodologia de Pesquisa;
- III. Análise de Dados;
- IV. Considerações Finais, e;
- V. Referências Bibliográficas.

(MgrA)

O nosso trabalho compõe-se de sete partes e está dividido da seguinte maneira: a primeira parte aborda uma breve discussão teórica sobre as visões behaviorista, cognitivista e sociointeracionista; a segunda parte apresentamos a Teoria de Vygotsky; a terceira parte demonstramos quais os objetivos dos PCN's de 1998 quanto ao aprendizado da língua estrangeira; a quarta parte é sobre a nossa metodologia de pesquisa; a quinta parte relata detalhadamente a nossa análise de dados; a sexta parte é referente às nossas considerações finais e para finalizar, a sétima parte, deixamos registrado uma proposta de mudança para a nossa aula.

Percebe-se que os alunos-professores utilizam-se da introdução do trabalho para explicar as partes que compõem a monografia, o que demonstra também que os alunos procuram seguir o gênero monografia, pois segundo Inácio Filho (1995/2001), Parra Filho e Santos (2000), Severino (2002) e Salomon (2001), é na introdução do trabalho monográfico que os autores fazem a apresentação do trabalho.

Com relação à utilização de marcas lingüísticas da ação do descrever na introdução dos trabalhos monográficos, nota-se que na MgrA houve uso de léxico de local:

(MgrA)

(...) de uma escola estadual situada na periferia do Embu-SP. Os alunos pertencem a uma classe social não privilegiada e a faixa etária varia entre 16 e 20 anos de idade.

Esse fato me permite afirmar que esse conteúdo temático se organiza pela descrição inicial do local, isto é, descrição do espaço físico e social onde as interações do evento aula aconteceram.

Ao descreverem tanto o contexto como as partes do trabalho, os alunos-professores fazem uso da seqüência descritiva de ação para que a professora-pesquisadora e o leitor em geral entendam o contexto em que o evento aula se passou – apontado na MgrA – e tenham conhecimento acerca das partes que compõem o trabalho – discutido na MgrB.

No tocante aos mecanismos enunciativos, nota-se que os alunos-professores, tanto na MgrA quanto na MgrB, estão implicados quando utilizam a primeira pessoa do plural ‘nós’, como por exemplo: *coletamos dados, baseamo-nos, nosso público-alvo, nossas conclusões*, etc. Na MgrA apareceram quatorze indicações de primeira pessoa do plural e na MgrB dez. Atento novamente para o fato de que o trabalho monográfico foi elaborado em grupos. Então é possível afirmar que o discurso acima pertence à ordem do expor, em que os interactantes estão envolvidos em um mundo discursivo conjunto. Os excertos abaixo ilustram as afirmações acima.

(Mgr A)

Para a execução desse trabalho **coletamos** dados a partir de duas aulas de Língua Inglesa de aproximadamente cem minutos cada, para a primeira série do ensino médio de uma escola estadual situada na periferia do Embu-SP. Os alunos pertencem a uma classe social não privilegiada e a faixa etária varia entre 16 e 20 anos de idade.

(MgrB)

O segundo capítulo traz a metodologia aplicada pelo grupo de pesquisa, os métodos utilizados na coleta de dados e referências sobre **nosso** público-alvo. O terceiro capítulo traz a análise das notas de campo (anotações realizadas em sala de aula no instante da aplicação do conteúdo da primeira aula).

Vale salientar que as descrições acima analisadas são bastante primárias, isto é, os alunos-professores poderiam ter fornecido maior número de dados e talvez detalhado mais o contexto em que os dados foram coletados, fornecendo outros aspectos, como por exemplo, a escola, o tipo de comunidade à qual a escola pertence, que tipo de alunos fazem parte dessa escola, se os professores pertencem à comunidade ou não, etc. Contudo, posso afirmar, que, por conta do tempo, não houve um trabalho meticuloso com relação às ações da reflexão crítica em sala de aula, isto é, não fizemos

exercícios voltados para cada ação. Por isso, talvez, os alunos não tenham se apropriado de todos os recursos da ação do descrever.

As ações da reflexão crítica são importantes para que, neste caso, o aluno-professor possa refletir acerca de suas próprias ações. Nesse processo, a ação do descrever é essencial, pois, segundo Liberali (2004, 2000a, 1999) e Magalhães e Celani (2001), à luz de Smith (1992), é por meio do descrever que se consegue visualizar as ações. A descrição detalhada possibilita um novo entendimento para o que realmente acontece em sala de aula e, além disso, a ação do descrever abre caminhos para a ação do informar.

(b) informar

De acordo com Liberali (2004) e Magalhães e Celani (2001), à luz de Smyth (1992) e Freire (1970), no tocante à ação do informar, os interactantes utilizam-se do descrever para que seja possível fazer relações entre teoria e prática. Ninin (2002) aponta que o informar significa buscar justificativas que sustentem as ações, pois, segundo a autora, é o momento de se recorrer às teorias de ensino-aprendizagem estudadas, com o objetivo de posicionar-se frente às diferentes situações que ocorrem em sala de aula. O informar revela os princípios pedagógicos e as teorias subjacentes, mostrando claro o que se pensa a respeito do que vem a ser ensinar e aprender. Liberali (2004) salienta, ainda, que o informar tem por objetivo explicar e generalizar as ações por meio das teorias de ensino-aprendizagem.

Nas monografias analisadas, o informar aparece na seção introdução, na qual os alunos-professores apresentam as teorias de ensino-aprendizagem que serão tratadas no decorrer do trabalho. Nesse movimento, observam-se três características lingüísticas marcadas: (a) utilização de léxico técnico de teorias de ensino-aprendizagem; (b) uso do tempo presente e (c) uso de conectivos explicativos.

A ação do informar é caracterizada pelo vocabulário técnico. De acordo com Liberali (2004) é a ação que objetiva explicar e generalizar por meio de teorias; por isso, seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos de ação. O exemplo a seguir mostra a preocupação dos alunos-professores por deixar claras as teorias que embasariam seus trabalhos.

(MgrA)

Optamos em desenvolver o nosso trabalho numa **abordagem Sociointeracionista baseada na teoria de Vygotsky** a qual tem como princípio relevante a **interação** na **aquisição da linguagem** e na **formação de conceitos**: *"a aquisição da linguagem e a formação de conceitos ocorrem como resultado da interação"* (Schinke-Lhano, 1993)

Percebe-se que os alunos registram a abordagem teórica que pretendem adotar em seu trabalho, i.e., a abordagem sócio-interacionista. Apontam ainda o autor da teoria em que se baseiam. Observa-se, também, a preocupação em citar outro autor como suporte para a afirmação acerca da teoria a ser trabalhada.

Vale notar que, neste caso, o autor citado pelos alunos, Schinke-Lhano, não foi trabalhado em sala de aula por esta professora-pesquisadora. Vejo esse fato como relevante, pois mostra que os alunos, além dos textos lidos e discutidos em sala de aula, sentiram a necessidade de pesquisar mais. O que não costuma ser habitual entre os alunos de graduação. Acredito que tal pesquisa voluntária possa ser relacionada ao trabalho desenvolvido em sala de aula, i.e., a pesquisa gerando pesquisa. Provavelmente, no processo da pesquisa-ação, os alunos perceberam a importância da investigação na vida docente.

Encontraram-se, nas monografias analisadas, verbos no tempo presente, bem como conectivos explicativos, outras características da ação do informar, próprias do mundo discursivo autônomo. Ou seja, há momentos em que o produtor do texto distancia-se da situação da ação: quando expõe e/ou explica questões teóricas. .Vejam a seguir.

(MgrA-a)

Optamos em desenvolver o nosso trabalho numa abordagem Sociointeracionista baseada na teoria de Vygotsky **a qual tem** como princípio relevante a interação na aquisição da linguagem e na formação de conceitos: *"a aquisição da linguagem e a formação de conceitos **ocorrem** como resultado da interação"* (Schinke-Lhano, 1993)

Por outro lado, pode-se observar que os alunos estão comprometidos com o trabalho, quando optam por utilizar a 1ª pessoa do plural, tanto para a conjugação de alguns verbos como para os pronomes possessivos:

(MgrA-b)

O **nosso** trabalho compõe-se de sete partes e está dividido da seguinte maneira: a primeira parte aborda uma breve discussão teórica sobre as visões behaviorista, cognitivista e sociointeracionista; a segunda parte **apresentamos** a Teoria de Vygotsky; a terceira parte **demonstramos** quais os objetivos dos PCN's de 1998 quanto ao aprendizado da língua estrangeira; a quarta parte é sobre a **nossa** metodologia de pesquisa; a quinta parte relata detalhadamente a **nossa** análise de dados; a sexta parte é referente às **nossas** considerações finais e para finalizar, a sétima parte, **deixamos registrado** uma proposta de mudança para a **nossa** aula.

Assim, pelas escolhas lingüísticas, é possível afirmar, de acordo com Bronckart (1997), que o discurso pertence à ordem do expor e que os alunos-professores, como agentes produtores, estão utilizando ora discurso autônomo, ora discurso implicado, em relação à ação de linguagem, o que, segundo Ninin (2002) é característica lingüística do ato de informar.

(c) confrontar

Segundo Liberali (2004), apoiada em Smyth (1992), a ação do confrontar permite que os educadores submetam as teorias que embasam suas ações a algum tipo de questionamento, o que os ajuda a perceber como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações em sala de aula. A discussão desse movimento passa a ter como foco um contexto social que relaciona a escola como agente cultural da comunidade e da sociedade.

Ninin (2002) assevera que a ação de confrontar significa interrogar e questionar as próprias decisões, objetivando legitimá-las e transcendê-las. Ainda segundo Ninin, é por meio de questionamentos que se espera que o professor compreenda as ações, detecte suas incoerências e reflita de forma crítica sobre elas, em busca de aspectos relevantes à transformação de sua prática.

Pensando mais profundamente acerca da ação do confrontar, Brookfield (1995) discute que o propósito fundamental da reflexão crítica é possibilitar que o indivíduo critique-se conectado ao mundo global e, mais importante, que o profissional tenha clareza de que sua tarefa, neste caso o ensino, nunca é inocente. O autor salienta a importância da consciência política e do papel que o professor ocupa em sala de aula.

As características lingüísticas desse movimento são: (a) a utilização de modalização; (b) uso de conectivos explicativos; (c) explicações avaliativas e

opinativas; e (d) referências explícitas a eventos descritos e ao contexto real de ação.

O que se observou na análise das duas monografias foi que, o confrontar foi encontrado apenas na MgrA e, ainda assim, de forma sutil. Vejamos, a seguir:

(MgrA)

O objetivo deste trabalho é analisar uma aula de inglês baseada no plano de aula elaborado pelo grupo "**Como descrever um agressor em uma delegacia**".

Como **nos dias de hoje o índice de violência tem crescido assustadoramente, o risco de sofrermos uma agressão é muito grande**. Caso isso aconteça a primeira providência a tomar é ir à delegacia mais próxima para fazer o Boletim de Ocorrência. Na delegacia o profissional especializado que, de acordo com a descrição feita pela vítima, desenhará o retrato do agressor.

O confrontar apareceu na explicação apresentada pelos alunos-professores para a escolha do tema da unidade didática, que é "*Como descrever um agressor em uma delegacia*". .

Para tanto, os alunos-professores seguiram as etapas da seqüência explicativa, que, segundo Bronckart (1997), apresenta-se em quatro fases:

- (a) constatação inicial, que é a fase em que um fenômeno não contestável é introduzido;

Ex.:

(MgrA)

O objetivo deste trabalho é analisar uma aula de inglês baseada no plano de aula elaborado pelo grupo "**Como descrever um agressor em uma delegacia**".

O fenômeno não contestável, neste caso, é o da escolha do título pelo grupo de alunos-professores.

- (b) problematização, quando há um questionamento do porquê;

Ex:

(MgrA)

Como nos dias de hoje o índice de violência tem crescido assustadoramente, o risco de sofrermos uma agressão é muito grande.

Na verdade, neste caso, não temos um questionamento da ordem do porquê e, sim, uma afirmação que problematiza e, ao mesmo tempo, explica a escolha do tema da unidade didática escolhido pelos alunos-professores.

- (c) resolução, quando os elementos de informações suplementares são introduzidos;

Ex:

(MgrA)

Caso isso aconteça a primeira providência a tomar é ir à delegacia mais próxima para fazer o Boletim de Ocorrência.

A resolução aparece por meio de uma oração condicional, ou seja, se o problema acontecer, no caso algum evento violento, a solução é procurar ajuda em uma delegacia de polícia.

- (d) conclusão e/ou avaliação, em que a constatação inicial reformulada é apresentada.

Ex:

(MgrA)

Na delegacia o profissional especializado que, de acordo com a descrição feita pela vítima, desenhará o retrato do agressor.

A conclusão é oferecida como uma justificativa para a escolha do tema.

A discussão acima revela que houve um indício do movimento do **confrontar** (Smyth 1992), pois os alunos-professores pensaram em levar para a sala de aula uma questão social vivenciada pelos seus alunos. Porém não houve suporte teórico como geralmente se espera nesse movimento. Liberali (2004), com base em Smyth (1992), aponta que tal movimento está ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais de ensino-aprendizagem que embasam suas ações, a algum tipo de interrogação e questionamento.

Penso que o motivo da pouca incidência da ação do confrontar nos trabalhos monográficos esteja ligado ao fato de não terem sido trabalhadas todas as ações da reflexão crítica com os alunos-professores. Os alunos-professores poderiam ter maior consciência dos problemas sociais e, principalmente, da importância do papel do educador como um ser político em sala de aula, como bem coloca Brookfield (1995) ao afirmar que o ensino nunca é inocente. Mas, para isso, a professora-pesquisadora deveria ter feito exercícios para ilustrar cada ação da reflexão crítica. Deveria, ainda ter enfatizado, a ação do confrontar, abordando mais as questões sociais.

Por outro lado, o que se observa é que os alunos-professores mostraram certa clareza com relação ao papel do educador, quando, escolheram, para a unidade didática, um tema relacionado à realidade dos alunos.

Quanto ao envolvimento dos alunos-professores na ação do confrontar, no único exemplo verificado no capítulo introdução das monografias, pode-se afirmar que não houve implicação dos agentes com o ato de produção. Penso que tal fato aconteça porque o distanciamento é uma das características do discurso acadêmico, que é próprio do gênero monografia.

(MgrA)

O objetivo deste trabalho é analisar uma aula de inglês baseada no plano de aula elaborado **pelo grupo**.

A discussão acima mostrou, por meio da análise dos excertos apresentados, que os movimentos da reflexão crítica que apareceram no capítulo introdução das monografias analisadas foram: descrever, informar e confrontar. Observou-se, também, que os alunos mostraram-se conhecedores das características do gênero monografia, especialmente na introdução, pois em tal capítulo, estiveram sempre presentes o objetivo e os aspectos teóricos que seriam trabalhados no desenvolvimento da monografia¹². A seguir, apresento o quadro 9, que ilustra tais questões.

¹² Cf. Inácio Filho (1995/2001), Parra Filho e Santos (2000), Severino (2002) e Salomon (2001)

Ações	Marcas lingüístico-discursivas	Exemplos	Grau de implicação
Descrever	Verbos no presente; não uso de expressões avaliativas	Coletamos, pertencem, traz	Implicado
Informar	Verbos no presente; léxico de teorias de ensino-aprendizagem; referências explícitas a eventos descritos; conectivos explicativos	Optamos; aborda; teoria de Vygotsky, a qual...; formação de conceitos; visões behaviorista, cognitiva e sociointeracionista; PCN; proposta de mudança	Implicado/ Autônomo
Confrontar	Conectivos explicativos; campo lexical referente à colocação de razões sociais, políticas e históricas para avaliações (realidade do aluno)	O objetivo...analisar... elaborada pelo grupo Como; caso isso aconteça; nos dias de hoje os índices de violência têm crescido assustadoramente	Autônomo

Quadro 9: Características do capítulo “introdução” no gênero monografia

Observou-se também que a ação do confrontar apareceu de forma bastante sutil na MgrA; pode-se, até, dizer que foi um pré-confrontar. Os alunos-professores apresentaram o título da unidade didática e expuseram motivos sociais para tal escolha. Com relação ao não envolvimento no discurso, acredito que tenha acontecido porque o discurso teórico tem por característica o discurso autônomo e também porque os alunos-professores estavam trabalhando na parte introdutória da monografia em que justificavam a escolha do tema da unidade didática.

3.2 O capítulo “discussão teórica” das monografias

De acordo com as características do gênero monografia, no capítulo da *discussão teórica*, era esperado que os alunos-professores abordassem as teorias de ensino-aprendizagem trabalhadas pela professora-pesquisadora em sala de aula no início do primeiro semestre, ou seja, behaviorismo, cognitivismo e sócio-interacionismo.

O que se pôde observar é que os alunos apenas citaram os teóricos pertinentes a cada abordagem, sem discutir a teoria. Pode-se dizer que esse capítulo serviu como base para o movimento do informar que aconteceu nos capítulos subseqüentes da monografia.

Diante disso pode-se verificar que os alunos-professores:

- (a) fizeram uso de vocabulário técnico das questões de ensino-aprendizagem, característico do discurso teórico,

Ex.:

(MgrA)

A **visão sociointeracionista** tem como base a **teoria de Vygotsky** a qual tem como princípio relevante a **interação na aquisição da linguagem** e na **formação de conceitos ...**

- (b) utilizaram procedimentos metatextuais, i.e., uso de citações com aspas, frases na voz passiva, também características do discurso teórico;

Ex.:

(MgrA) como princípio relevante a interação na aquisição da linguagem e na formação de conceitos, "**a aquisição de linguagem e a formação de conceitos ocorrem como resultado da interação**) (Schinke-Lhano, 1993).

As percepções modernas de aprendizagem de Língua Estrangeira **foram influenciadas** por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional,

- (c) usaram organizadores lógico-argumentativos;

Ex.:

(MgrB)

Assim sendo, a zona de desenvolvimento proximal permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento do ser humano. **Também** permite "delinear futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação" (Vygotsky, 1934, 1989:113).

Por fim salientamos, então, a importância da abordagem sócio interacionista dentro da sala de aula, onde o professor deve agir como mediador das situações colocadas no decorrer da aprendizagem, respeitando as vontades e as necessidades do aluno, as suas visões de mundo, a sua bagagem cultural (conhecimento de mundo) e seus valores

- (d) usaram a primeira pessoal do plural que não se refere aos participantes da interação, o que torna o mundo discursivo autônomo em relação à situação de produção de linguagem, que também é considerada uma das peculiaridades do texto teórico.

Ex.:

(MgrB)

Por fim **salientamos**, então, a importância da abordagem sócio interacionista dentro da sala de aula, onde o professor deve agir como mediador das situações colocadas no decorrer da aprendizagem, respeitando as vontades e as necessidades do aluno, as suas visões de mundo, a sua bagagem cultural (conhecimento de mundo) e seus valores

Diante da discussão acima, pode-se considerar o capítulo teórico das monografias como base para a ação do informar: embora não tenha contemplado a discussão da teoria, foi utilizado pelos alunos-professores, para dar suporte aos seus pontos de vista, nos capítulos de análise dos dados e de considerações finais. Estes serão analisados *a posteriori*.

O quadro 10 resume as observações acerca do capítulo discussão da teoria do trabalho monográfico.

Ações	Marcas lingüísticas	Exemplos	Grau de implicação
Pré-informar	Características do discurso teórico: primeira pessoal do plural que não remete aos participantes da interação; procedimentos metatextuais; frases na voz passiva; léxico técnico das teorias de ensino-aprendizagem	Assim sendo; salientamos; por fim; pode-se dizer; “delinear o futuro...”; visão sócio-interacionista	Autônomo

Quadro 10: Características do capítulo “discussão da teoria” no gênero monografia

O quadro acima mostra que, no capítulo *Discussão Teórica* das monografias, não há envolvimento discursivo por parte dos alunos-professores, o que é uma das características do discurso teórico e que, geralmente, faz parte do texto monográfico. Pode-se afirmar, também, que tal seção é a preparação para o movimento do informar: a partir dela, os alunos constroem seus suportes teóricos para analisar suas aulas e, conseqüentemente, desenvolverem seus capítulos de análise dos dados e de considerações finais.

3.3 O capítulo “metodologia de pesquisa” das monografias

No capítulo “Metodologia de pesquisa” das monografias produzidas pelos participantes desta investigação, os alunos-professores tinham como objetivo apontar os seguintes itens: (a) o local onde a pesquisa foi desenvolvida; (b) os participantes envolvidos na investigação e (c) instrumentos pelos quais os dados foram coletados. Diante de tal orientação a eles fornecida por esta professora-pesquisadora, os alunos-professores acabaram elaborando o capítulo metodológico sucinto, cerca de duas páginas, em que apontaram o que foi sugerido pela professora-pesquisadora sem dar detalhes.

Sendo assim, o movimento da reflexão crítica que caracterizou o capítulo “Metodologia de pesquisa” das duas monografias aqui analisadas foi o do descrever. Acredito que esse fato tenha acontecido em virtude da própria orientação da professora-pesquisadora.

(a) descrever

O descrever, como já discutido anteriormente, tem como objetivo detalhar a ação, sem julgamento de valor, para que o professor possa ter um distanciamento delas. Esse é um passo necessário, para que a interpretação e valoração das ações possam ser feitas *a posteriori*.

Os excertos mostram os seguintes aspectos da ação do descrever:

- (a) a utilização de verbos no tempo passado, e de pronomes na primeira pessoa do plural. Percebe-se que os alunos estão envolvidos na ação da linguagem por meio do pronome nós (usamos, elaboramos).

Ex:

(MgrA)

Para a execução deste trabalho **usamos** os instrumentos, plano de aula, gravação em vídeo e notas de campo, onde **elaboramos** a transcrição de duas aulas, aproximadamente 100 minutos, gravadas em vídeo, acompanhadas de anotações do grupo sobre as reações dos alunos enquanto expostos à abordagem do professor.

(MgrB)

Realizamos a pesquisa em uma escola pública estadual de Ensino fundamental II e Ensino Médio, localizada na zona Leste de São Paulo. **Foram entrevistados** 31 alunos da 5ª série do ensino fundamental II, pertencentes à classe média baixa, com a faixa etária variando de 10 a 13 anos.

- (b) utilização de algumas frases com verbos na voz passiva

Ex.:

(MgrB)

Foram entrevistados 31 alunos da 5ª série do ensino fundamental II, pertencentes à classe média baixa, com a faixa etária variando de 10 a 13 anos.

(MgrB)

A seguir, **serão apresentados** os componentes que realizaram o trabalho de pesquisa e análise de dados:

A análise dos excertos revela que os alunos-professores estão preocupados em mostrar o contexto e informar o leitor acerca do local e da maneira como os dados foram coletados, tal como solicitado por esta professora-pesquisadora.

É possível afirmar que o tipo de linguagem utilizada pelos alunos-professores, como é o caso da voz passiva, obedece às características do gênero monografia. De acordo com Bronckart (1997), aponto algumas características lingüísticas que fazem parte do discurso teórico e que foram verificadas no capítulo “metodologia de pesquisa” dos trabalhos monográficos

analisados: presença de primeira pessoa do plural que remete aos participantes da interação; presença de múltiplos organizadores lógico-argumentativos; frases na voz passiva; etc.

A discussão acima me leva a afirmar que, diante das escolhas lingüísticas feitas pelos alunos-professores e, de acordo com o gênero, o mundo discursivo dos interactantes está disjunto, ou seja, não há implicação na ação de produção. Constitui-se, pois, de um exemplo do movimento de descrever, o qual, segundo Liberali (2004), tem como objetivo apenas a descrição da ação sem envolvimento e/ou avaliação do relator.

O quadro 11 sintetiza a discussão acima.

Ações	Marcas lingüísticas	Exemplos	Grau de implicação
Descrever	Características do discurso teórico: primeira pessoa do plural que não se remete aos participantes da interação; frases na voz passiva; verbos no passado.	Usamos; elaboramos; foram entrevistados; serão apresentados.	Implicado

Quadro 11: Características do capítulo “metodologia de pesquisa” no gênero monografia

Observa-se que os alunos estão preocupados em desenvolver o capítulo “metodologia de pesquisa” do trabalho de acordo com os cânones¹³: apresentam o tipo de pesquisa desenvolvida, o contexto em que a investigação foi desenvolvida, os participantes, os instrumentos de coleta, e a maneira pela qual os dados foram analisados.

3.4 O capítulo “análise de dados” das monografias

No capítulo “Análise de dados” dos trabalhos monográficos, os alunos-professores tinham de apresentar uma análise dos excertos da aula por eles ministrada, que fora gravada em áudio e vídeo.

As ações da reflexão crítica observadas no capítulo em referência foram: descrever, informar e reconstruir.

¹³ Cf. Inácio Filho (1995/2001), Parra Filho e Santos (2000), Severino (2002) e Salomon (2001)

(a) descrever

Os excertos analisados mostram que os alunos-professores utilizaram a descrição como suporte para embasar seus pontos de vista, ou seja, suporte prático. De acordo com Liberali (2004), o movimento do descrever permite uma melhor visualização das ações que aconteceram na sala de aula e é utilizado para dar suporte às argumentações, para descrever ações e exemplificar conversas por meio de transcrições de falas utilizadas para percepção da participação dos agentes do evento.

O trecho abaixo mostra uma seqüência descritiva de ação que é reconhecida pela escolha do tempo verbal. Geralmente, o verbo conjugado no passado possibilita um distanciamento da situação, o que facilita a análise.

(Mgr B)

Antes de iniciarmos a aplicação da teoria, **nos apresentamos** para a classe, pois **percebemos** que os alunos ficaram um pouco retraídos no momento em que **viram** a câmera de vídeo. **Explicamos** qual a finalidade desse trabalho, **ressaltamos** a importância da colaboração deles, colocando-os a par de nossa condição enquanto alunas, ou seja, **dissemos** a eles que a ajuda da classe seria muito importante, pois se tratava de um trabalho de faculdade e que a ele seria atribuída uma nota.

Fomos muito bem recebidas pela classe e também pela professora titular de língua inglesa da escola, professora esta que **pediu-nos** permissão para assistir a aula, pois ela não gostaria de que sua presença atrapalhasse nosso trabalho ou o comportamento dos alunos. A professora manteve-se ao fundo da sala de aula durante toda a exposição, não se manifestou em momento algum e no momento em que um das alunas **perguntou** a ela a profissão de Rubens Barrichello, ela apenas **ensinou** a pronúncia, ressaltando que naquele dia as professoras éramos nós.

O início da aula se **deu** através da apresentação das estruturas que seriam estudadas na aula, simulando um diálogo entre as duas professoras:

Nota-se também que os alunos-professores utilizam-se de algumas expressões avaliativas e de julgamento que não são desejáveis no descrever como por exemplo:

(Mgr B)

(...)percebemos que os **alunos ficaram um pouco retraídos** no momento em que viram a câmera de vídeo.

Fomos **muito bem recebidas** pela classe e também pela professora titular de língua inglesa da escola(...)

não se manifestou em momento algum

apenas ensinou a pronúncia, ressaltando que naquele dia as professoras éramos nós.

Liberali (2004) recomenda que se evitem expressões avaliativas e resumos de ações, pois o objetivo do descrever é propiciar uma visualização do evento a ser analisado. Deve-se criar um distanciamento da ação para que a análise do evento seja feita com maior clareza e imparcialidade possíveis. Porém, Magalhães (2003) já havia apontado a dificuldade apresentada pelos agentes ao elaborarem o descrever e suas implicações para a reflexão crítica: acabam resumindo as ações e utilizando expressões avaliativas com base no que pensam ter feito e nas compreensões estabelecidas que têm dos alunos, o que acaba dificultando a análise.

Como mencionado anteriormente, é muito provável que os alunos-professores tenham usado expressões avaliativas e resumidas porque não chegaram a trabalhar com exercícios específicos para cada ação da reflexão crítica, durante as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa. Percebe-se, ademais, que falta detalhamento na descrição dos dados, como por exemplo: (a) não há descrição do comportamento dos alunos, para que o leitor entenda se houve constrangimento em função de haver uma câmera de vídeo registrando a aula; (b) não há informação que forneça subsídios para o leitor perceber se houve acolhimento por parte da professora e dos alunos filmados; (c) não é possível perceber a maneira pela qual a professora ensinou a pronúncia de palavras ou expressões; (d) não há registro da fala da professora, informando aos seus alunos que os alunos-professores é que estariam trabalhando com eles naquele dia.

A análise dos trechos apresentados no trabalho monográfico permite afirmar que houve comprometimento dos interactantes, fato marcado pelo uso da 1ª pessoa do plural.

(Mgr B)

Antes de **iniciarmos** a aplicação da teoria, **nos apresentamos** para a classe, pois **percebemos** (...)

Explicamos qual a finalidade desse trabalho, **ressaltamos** a importância da colaboração deles (...)

dissemos a eles que a ajuda da classe seria muito importante (...)

Fica evidente o envolvimento dos alunos, pois por meio da transcrição consegue-se saber que o grupo de alunos envolvidos no trabalho estava presente no dia em que a aula foi ministrada. Esse fato é muito importante, pois

quando se trabalha em grupos não há garantia de que todos os componentes de cada grupo contribuirão e/ou participarão do trabalho.

Verifica-se também que os alunos descrevem o ocorrido em sala de aula, ainda que fazendo uso de expressões resumidas e avaliativas; em seguida, utilizam a transcrição como justificativa, isto é, como suporte prático, fato característico da ação do descrever.

(Mgr B)

Antes de iniciarmos a aplicação da teoria, nos apresentamos para a classe, pois percebemos que os alunos ficaram um pouco retraídos no momento em que viram a câmera de vídeo. Explicamos qual a finalidade desse trabalho, ressaltamos a importância da colaboração deles, colocando-os a par de nossa condição enquanto alunas, ou seja, dissemos a eles que a ajuda da classe seria muito importante, pois se tratava de um trabalho de faculdade e que a ele seria atribuída uma nota.

Fomos muito bem recebidas pela classe e também pela professora titular de língua inglesa da escola, professora esta que pediu-nos permissão para assistir a aula, pois ela não gostaria de que sua presença atrapalhasse nosso trabalho ou o comportamento dos alunos. A professora manteve-se ao fundo da sala de aula durante toda a exposição, não se manifestou em momento algum e no momento em que um das alunas perguntou a ela a profissão de Rubens Barrichello, ela apenas ensinou a pronúncia, ressaltando que naquele dia as professoras éramos nós.

O início da aula se deu através da apresentação das estruturas que seriam estudadas na aula, simulando um diálogo entre as duas professoras:

PS - Então agora todo mundo já pode ficar mais relaxado pois todo mundo já se conhece. A gente já se conhece. É claro que não dá para lembrar o nome de todo mundo, mas a gente já está se conhecendo. Então hoje nós vamos aprender como identificar as pessoas e objetos. Como você vai perguntar "O que é isso? O que é aquilo? Quem é ele?", tá? Então, eu queria a participação de uma das meninas, que pudesse me ajudar. (PK se aproxima e a PScontinua) Então eu vou perguntar "Who is he?"

PK - He is Tarcísio Meira.

PS-O que que ele faz?

PK - He is an actor.

PS - Então, é mais ou menos isso que eu vou pedir para vocês fazerem. Vocês entenderam? O que que ela falou? Eu falei... Eu perguntei "Quem é ele?" (apontando para a foto), ela falou que ele é o Tarcísio Meira. Eu perguntei para ela "O que ele faz?" Ela respondeu "Ele é ator".

Lendo o trecho acima, parece que – como aponta Smyth (1992) – os alunos-professores estão fazendo uma descrição concreta da própria ação, sem se preocupar com qualquer referencial teórico que embasa tais ações. Diante disso, é possível deduzir uma maior atenção dos alunos-professores aos aspectos práticos de suas ações.

A reflexão prática, como já discutida no capítulo *Referencial Teórico* desta tese, caracteriza-se pela centralização em necessidades funcionais, isto é, quando há necessidade de se entender os processos práticos do evento

sem preocupação com a base teórica. É o que os alunos-professores parecem fazer, isto é, parecem preocupados com sua prática em sala de aula: se estão ministrando a aula da melhor maneira, sem revelar preocupação com a teoria que estaria por trás de suas ações.

Traçando um paralelo entre os dois trabalhos monográficos analisados, percebi que os alunos da MgrB fazem a ação do descrever, com detalhes, mesmo utilizando-se de expressões avaliativas e resumidas. Já os alunos-professores da MgrA praticamente não descrevem: fazem uma afirmação, utilizam-se de trechos da transcrição, como suporte prático e, em seguida, tecem comentários, apoiados no senso comum e não em uma das teorias apresentadas no capítulo de fundamentação. Vejamos o exemplo a seguir.

- Professor conduzindo os alunos a concluírem pela resposta certa, reforçando positivamente a participação dos alunos.

Professor: Quem é short? Short é baixo. Quem é baixo?

Aluno: eu

Professor: Além de você, de mim, que pessoa famosa é baixa?

Aluno: Romário.

Professor: *Romano. Da minha altura. É da minha altura.*

Aluno: *Ah bom. Pensei que ele fosse seu filho.*

Professor: *short hair vamos lá, shorí hair.*

Todos: *short hair Professor: curly hair. Todos: curíu hair.*

Professor: *Quem tem curly hair?*

Aluno: eu

Alunos: *ela ali, mas ela não é famosa.*

Professor mas agora é famosa pra gente. Professor: *quem famoso tem cabelo curly?*

Aluno: *Ana Paula Arósio*

Professor: *Ana Paula Arósio. Black?*

Aluno: *Preto. O moleque lá.*

Professor: *mais alguém?*

Vários alunos falando ao mesmo tempo sobre o assunto.

Aluno: *Vera Verão*

Percebe-se nesse trecho a necessidade do professor obter uma resposta que esteja de acordo com o plano de aula, isso é, descrever pessoas famosas como também, observa-se o pouco interesse e valor que ele dá às respostas dos alunos. Típico **do professor tradicional**, preocupado em cumprir o currículo! e não em observar, em avaliar o desenvolvimento do aluno

Além de perceber que não houve descrição, nota-se também a diferença com relação ao envolvimento discursivo dos alunos-professores da MgrA, ou seja, os alunos-professores referem-se ao aluno-professor que ministrou a aula como “professor” como se os outros se isentassem de qualquer responsabilidade.

- **Professor** conduzindo os alunos a concluírem pela resposta certa, reforçando positivamente a participação dos alunos.

Percebe-se nesse trecho a necessidade **do professor** obter uma resposta que esteja de acordo com o plano de aula, isso é, descrever pessoas famosas como também, observa-se o pouco interesse e valor que **ele** dá às respostas dos alunos. Típico **do professor tradicional**, preocupado em cumprir o currículo! e não em observar, em avaliar o desenvolvimento do aluno.

Acredito que tal diferença aconteça em virtude dos diferentes modos de refletir e do grau de desenvolvimento de cada grupo, pois cada um está vivenciando um processo diferente, em um momento sócio-histórico-cultural diverso e, portanto, estão em momentos de ensino-aprendizagem diferentes.

(b) Informar

De acordo com Liberali (2004), a ação do informar tem por objetivo explicar e generalizar ações por meio de teorias; em geral, encontram-se, no texto do informar, explicações e conceitos de ação. Sendo assim, ainda segundo a pesquisadora, são características lingüísticas desse movimento reflexivo: uso do tempo presente para generalizações; conectivos explicativos para organizar a relação entre os fatos descritos e os conceitos teóricos; léxico teórico das teorias de ensino-aprendizagem e expressões explicativas. As marcas lingüísticas encontradas nos dados aqui analisados foram:

- (a) conectivos explicativos, com a finalidade de organizar a relação entre os fatos descritos, mas não com os conceitos teóricos;

Ex.:

(MgrA) Percebe-se nesse trecho a necessidade **do professor** obter uma resposta **que** esteja de acordo com o plano de aula, isso é, descrever pessoas famosas como também

- (b) léxico técnico de teorias de ensino-aprendizagem;

Ex.:

(MgrA) segundo Mello (1987, apud Pompeu, S., 2002) a competência aplicada (diz respeito a capacidade que tem o professor de viver profissionalmente aquilo que conhece teoria]camente) refere-se ao domínio adequado do saber (...)

(c) expressões explicativas;

Ex.:

(MgrA) Percebe-se nesse trecho a necessidade do professor obter uma resposta que esteja de acordo com o plano de aula, **isso é**, descrever pessoas famosas como também

A análise da ação do descrever, acima, corrobora com análises anteriores, pois antes de informar os alunos-professores do MgrB descrevem e, para isso, geralmente utilizam-se de exemplificações, isto é, trechos das transcrições das aulas ministradas por eles. Foi também possível notar que os alunos-professores que elaboraram o trabalho monográfico A (MgrA) sempre explicitam um ponto de vista, apresentam a descrição como suporte prático e a teoria como suporte teórico. Essa explicação acontece, geralmente, por meio de uma seqüência explicativa.

O fragmento seguinte pertence ao trabalho monográfico A e ilustra o movimento do informar. Vejamos a seguir.

(MgrA)

ofereceu tradução óbvia, usou de rotinização e sistematização, discutindo e exemplificando regras gramaticais sem que os alunos as solicitassem:

Professor: Uma personalidade? Uma pessoa famosa tall? G/se/e Bundchen. É alta ou baixa? Aluno: magrela.

Professor: Agora vamos fazer uma revisão do que a gente viu. Tipo de cabelo. Que tipo de cabelo a gente tem?

Aluno: Duro. Macarrão.

Professor: Vamos lá. Grey hair.

Professor: Black.

Aluno: Preto. O moleque lá.

Professor: mais alguém?

Vários alunos falando ao mesmo tempo sobre o assunto.

Aluno: Vera Verão

Nessas falas o professor não aproveitou as respostas dos alunos, o que nos leva a afirmar que ele estava muito preso à lista do vocabulário fornecido aos alunos durante a aula. O professor poderia ter aproveitado as palavras: "magrela", "duro"; "macarrão" e "o moleque lá".

Nota: Segundo Brown, (1994:226, apud Pompeu, S., 2002) - A competência linguística ultrapassa os limites da gramática e do vocabulário, exigindo do professor conhecimento de como a língua é entendida do ponto de vista formal e como se organiza em eventos da fala, levando em consideração, portanto, pessoas interagindo em determinados contextos. Assim, esta competência demanda do professor uma necessidade de "correr riscos" e de trabalhar com o imprevisível. O conceito desta competência tem sido o principal e mais importante conceito estudado pelos pesquisadores no campo ensino-aprendizagem de línguas.

O excerto mostra que os alunos-professores fazem uma afirmação, utilizando vocabulário técnico.

(MgrA)

ofereceu **tradução óbvia**, usou de **rotinização** e **sistematização**, discutindo e **exemplificando regras gramaticais sem que os alunos as solicitassem**.

Em seguida usam um trecho da transcrição, descrição, como suporte prático para tal premissa. Pode-se afirmar então, que temos aí uma seqüência argumentativa, pois como premissa os alunos-professores apontam a maneira como o professor agiu em sala de aula, utilizando léxico técnico das teorias de ensino-aprendizagem: *sistematização*, *rotinização*. Em seguida partem para uma nova premissa “usou de *rotinização* e *sistematização*, discutindo e exemplificando regras gramaticais sem que os alunos as solicitassem”, ainda com o trecho da transcrição como suporte prático.

Depois de apresentarem o texto da transcrição, partem para a análise, buscando explicar o acontecido. Partem de uma nova premissa – o professor não levou em conta as respostas dos alunos – e justificam tal atitude por meio de observações e sentimentos que tiveram ao observar a aula, o que poderia ser definido como senso comum e que faz parte do suporte prático.

(MgrA)

Nessas falas o professor não aproveitou as respostas dos alunos, o que nos leva a afirmar que ele estava muito preso à lista do vocabulário fornecido aos alunos durante a aula.

Quando os alunos-professores afirmam que o “*professor não aproveitou as respostas dos alunos*” parece que há uma tentativa de busca da teoria, já que tal afirmação nos remete ao conhecimento de mundo, ou ao conceito cotidiano de Vygotsky (1934). Este autor distingue duas formas de se construir conceitos: o cotidiano é aquele construído informalmente, resultante das experiências pessoais, enquanto o conceito científico é aquele construído formalmente. Ainda segundo Vygotsky (1934), os diferentes conceitos se relacionam e se influenciam mutuamente.

Como essas questões teóricas foram discutidas no curso Prática de Ensino de Língua Inglesa, pode-se deduzir que os alunos-professores estão preocupados com o desenvolvimento da formação de conceitos. Dessa forma,

verifica-se uma preocupação com a construção do conhecimento em sala de aula, o que é um indício do movimento **confrontar**: “o professor não aproveitou as respostas dos alunos”.

Em seguida apóiam-se em uma teoria, suporte teórico, para embasar a afirmação.

Segundo Brown, (1994:226,apud Pompeu,S.,2002) - A competência linguística ultrapassa os limites da gramática e do vocabulário, exigindo do professor conhecimento de como a língua é entendida do ponto de vista formal e como se organiza em eventos da fala, levando em consideração, portanto, pessoas interagindo em determinados contextos. Assim, esta competência demanda do professor uma necessidade de "correr riscos" e de trabalhar com o imprevisível. O conceito desta competência tem sido o principal e mais importante conceito estudado pelos pesquisadores no campo ensino-aprendizagem de línguas.

No tocante à relação com a situação de produção de linguagem (Bronckart, 1997), na análise dos dados, percebe-se que os alunos-professores usam um discurso autônomo. O efeito discursivo desta escolha é um distanciamento do problema: parece que deixam a responsabilidade da aula para o aluno-professor que a ministrou.

Pode-se dizer que os alunos-professores, ao analisarem o evento, distanciaram-se dos dados e passaram a olhar com olhos de “outsider”, ou seja, olhos de pesquisador, de quem se afastou da situação. O movimento do *descrever* propicia esse posicionamento.

Também é possível afirmar que o não envolvimento esteja relacionado ao fato de que os alunos-professores que estavam encarregados de observar a aula, tenham deixado a responsabilidade discursiva apenas para o colega que ministrava a aula.

Seria interessante perguntar aos alunos o que realmente aconteceu e de que maneira sentiram ao desenvolver a análise dos dados. Infelizmente, porém, não é possível obter essas informações, já que os dados foram coletados em 2002 e esta professora-pesquisadora perdeu o contato com os alunos pesquisados.

Ainda com relação à implicação dos alunos-professores no desenvolvimento do trabalho monográfico, percebe-se uma diferença na MgrB, pois há momentos de implicação e autonomia. A saber:

(MgrB)

Na outra etapa da exposição teórica, **a professora escreve na lousa** - em inglês - os nomes das profissões, para que os alunos repitam e treinem a pronúncia. **Percebemos** que todos empenharam-se ao máximo para expressar corretamente o nome das profissões, uma vez que com essa atividade eles puderam mostrar o conhecimento de mundo, ou seja, a bagagem cultural trazida através do acúmulo de informações obtidas em interações com os outros (família, amigos, sociedade, etc.); por isso **escolhemos** pessoas famosas para colocar nos cartazes.

Parece que quando os alunos-professores referem-se à professora, ou seja, à aluna-professora que estava ministrando a aula, não há implicação do grupo:

Na outra etapa da exposição teórica, **a professora escreve na lousa;**

Porém, ao se referirem aos alunos-professores que observavam a aula e ao grupo, como um todo, responsável pela preparação da unidade didática, os alunos-professores, implicam-se no discurso e utilizam a 1ª pessoa do plural:

Percebemos que todos empenharam-se ao máximo para expressar corretamente o nome das profissões, uma vez que com essa atividade eles puderam mostrar o conhecimento de mundo, ou seja, a bagagem cultural trazida através do acúmulo de informações obtidas em interações com os outros (família, amigos, sociedade, etc.); por isso **escolhemos** pessoas famosas para colocar nos cartazes.

A seguir, mais um exemplo bastante semelhante ao discutido acima que mostra mais uma tentativa de análise, distanciamento dos dados e uma possível reflexão crítica do grupo. A saber:

(MgrA)

- *faz os alunos repetirem a forma verbal oferecida; apresenta forma correta:*

Professor: Quem é short? Short é baixo. Quem é baixo?

Professor: Brunet.

Aluno: Moreno.

Professor. Presta atenção porque brunet tem uma diferença. Brunet com 't' no final na verdade na pronúncia não tem diferença mas brunet com 't' no final é morena. É mulher. E brunet sem T no final, com um 't'só ... então na verdade ficaria Brunette que é morena. Tem essa diferença.

Professor: Blond. Quem é blond muito famosa?

Aluno: Xuxa.

Professor: E um loiro famoso seria sem o "e" no final.

Professor: "Wavy hair".

Aluno: "Wavy hair"

Professor: "Cabelo ondulado. Quem tem cabelo ondulado? Ela tem cabelo ondulado.

Professor: "Vocês lembram do verbo To Be?"

Professor: We are young. Nós somos jovens.

Professor: She ... no caso dela hás. Porque **I am have...** She hás e he hás. Então ... quando é primeira pessoa fica o verbo have. Quando é segunda pessoa, ela ou ele, hás. Então a Xuxa. She hás...

Aluno: Tá errado.

Neste caso em particular, é muito importante deixar registrado que **o professor** não **percebeu** o engano que **cometeu** ao explicar a estrutura gramatical dos verbos "to be" e "to have", mas o aluno sim. **O professor não aproveitou** a fala do aluno para remediar o "erro". **Não temos** como afirmar se é porque não o escutou ou porque **ficou envergonhado** ou até porque não se deu conta que errou!

Nota: Segundo Mello (1987, apud Pompeu, S., 2002) a competência aplicada (diz respeito a capacidade que tem o professor de viver profissionalmente aquilo que conhece teoricamente) refere-se ao domínio adequado do saber a ser transmitido e da organização desse saber, para que ele seja transmitido de maneira apropriada. No ensino de base comunicativa, o professor tem que ter uma competência mínima de sustentação da língua de comunicação em sala de aula.

O que se nota logo no início do excerto, pelo comentário dos alunos-professores – *“faz os alunos repetirem a forma correta”* – é que eles apenas utilizam a descrição do momento, por meio da transcrição, e, portanto, suporte prático, para embasar seu ponto de vista. Parece que esse fato aconteceu em virtude de os alunos-professores estarem mais preocupados com o “engano” de língua cometido pelo professor com relação aos verbos *to be* e *to have*. Tal preocupação é revelada pelo próprio suporte teórico – citação com vocabulário técnico – utilizado pelos alunos-professores.

É possível notar que os alunos-professores se distanciam e se isentam de qualquer comprometimento com relação à aula ministrada, pois, para se referir ao aluno-professor que ministrou a aula, utilizam o artigo definido “o” e verbos na terceira pessoa do singular.

(MgrA)

Neste caso em particular, é muito importante deixar registrado que **o professor** não **percebeu** o engano que **cometeu** ao explicar a estrutura

Os alunos-professores só voltam a utilizar o pronome “nós” para dizer que o grupo (o grupo que estava analisando a aula do professor) não pode afirmar qual foi a razão de o professor não ter aproveitado a fala do aluno. Essa colocação é bastante estranha, já que o trabalho foi feito em grupo e esse questionamento poderia ter sido feito ao colega que ministrou a aula.

Não temos como afirmar se é porque não o escutou ou porque **ficou envergonhado** ou até porque não se deu conta que errou!

Ainda percebemos, no texto, a utilização dos verbos no passado simples e do pronome nós/nos para diferenciar o grupo de alunos-professores que analisavam a aula do aluno-professor que a ministrou.

Retomando o suporte teórico utilizado pelos alunos-professores, pode-se dizer que há uma divergência entre o propósito do trabalho e da teoria utilizada como suporte teórico: o grupo explicita na introdução que se propõe trabalhar com base no sócio-interacionismo e a citação utilizada pertence à abordagem comunicativa.

Esse fato me permite interpretar que os alunos foram buscar outras fontes para a análise de dados, diferentes daquelas por eles trabalhadas no capítulo teórico. Algumas possibilidades podem ser levantadas: (1) os alunos-professores podem não ter se sentido suficientemente seguros com os aportes teóricos trabalhados em sala de aula; (2) por ser a primeira vez que desenvolviam um trabalho dessa natureza e extensão, resolveram pedir ajuda externa e (3) com o intuito de incrementar o trabalho, não perceberam que as teorias utilizadas são aportes teóricos distintos.

Apesar de considerar demonstração de autonomia o fato dos alunos-professores terem ido buscar outras fontes, acredito que a parte teórica deva ser mais bem trabalhada em sala de aula, mas esta discussão ficará para as considerações finais desta tese.

(d) reconstruir

Na ação do reconstruir, de acordo com Magalhães (2002) e Magalhães e Celani (2001), a partir das ações do descrever, informar e confrontar, buscaram-se alternativas para as ações a partir do entendimento das práticas em sala de aula. Liberali (2004) assevera que a reestruturação trazida pela ação do reconstruir tem bases em propostas de encaminhamento de ação e tem por objetivo fazer com que o professor visualize outras possibilidades de ações, por meio de apresentações de aulas, atitudes ou atividades reformuladas e justificadas com base em aspectos generalizados e confrontados com o contexto de ação dos agentes envolvidos.

No tocante aos aspectos lingüísticos, Liberali (2004) aponta as seguintes características da ação do reconstruir: (a) futuro do pretérito para indicar sugestões; (b) verbos materiais; (c) conectivos temporais, seqüenciais e

explicativos; (d) léxico de teorias de ensino-aprendizagem com o objetivo de explicar as ações sugeridas; e (e) referências diretas ao contexto como base para as sugestões feitas.

Discuto abaixo, o único exemplo da ação de reconstruir encontrado no capítulo Análise de Dados das monografias analisadas. Importante ressaltar que os alunos-professores foram orientados a que pensassem em outras formas de desenvolver o trabalho em sala de aula, apenas na seção das Considerações Finais. Por isso, encontramos apenas um exemplo do movimento de reconstruir no capítulo "Análise dos dados".

Ainda assim, os alunos-professores apenas apresentam uma sugestão, sem maiores embasamentos, pois não há suporte teórico nem explicações para tal sugestão. Pode-se dizer, então, que houve apenas um indício da ação do reconstruir.

(MgrA)

Professor: Uma personalidade? Uma pessoa famosa tall? Gisele Bundchen. É alta ou baixa?

Aluno: magrela.

Professor: Agora vamos fazer uma revisão do que a gente viu. Tipo de cabelo. Que tipo de cabelo a gente tem?

Aluno: Duro. Macarrão.

Professor: Vamos lá. Grey hair.

Professor: Black.

Aluno: Preto. O moleque lá.

Professor: mais alguém?

Vários alunos falando ao mesmo tempo sobre o assunto. **Aluno:** Vera Verão

Nessas falas o professor não aproveitou as respostas dos alunos, o que nos leva a afirmar que ele estava muito preso à lista do vocabulário fornecido aos alunos durante a aula. **O professor poderia ter aproveitado as palavras: "magrela", "duro"; "macarrão" e "o moleque lá".**

Percebe-se que houve uma tentativa de reconstrução da ação do professor.

O professor poderia ter aproveitado as palavras: "magrela", "duro"; "macarrão" e "o moleque lá".

Observa-se também que a proposta foi bastante superficial, pois não houve continuidade para a idéia, ou seja, os alunos-professores não disseram de que maneira o professor poderia ter aproveitado as palavras ditas pelos alunos.

Concluindo, o capítulo “Análise dos dados” das monografias investigadas nesta pesquisa revelou a presença das seguintes ações da reflexão crítica: descrever; informar; indícios do confrontar e apenas um exemplo do reconstruir.

Na ação do descrever foi possível verificar que os alunos-professores da MgrB descrevem, porém, fazem uso de expressões resumidas e avaliativas, o que dificulta a análise e, conseqüentemente, o entendimento do leitor. Já os alunos responsáveis pela MgrA praticamente não descrevem: acabam fazendo uso das seqüências argumentativa e explicativa para analisar seus excertos. Talvez, se tivéssemos trabalhado mais topicalizadamente e feito exercícios acerca de cada movimento, o resultado tivesse sido diferente. Verificou-se também que houve envolvimento discursivo por parte dos alunos-professores, ou seja, o discurso foi marcado pela utilização dos pronomes de 1ª pessoa do plural nós.

A análise mostrou também que tanto o trabalho monográfico A como o B (MgrA e MgrB), apresentaram a ação do informar: os alunos-professores utilizaram vocabulário técnico para justificar seus pontos de vista. Porém, nota-se ainda que o fizeram de forma tímida, talvez por não terem se apropriado das características das teorias de ensino-aprendizagem trabalhadas nas aulas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Com relação ao envolvimento discursivo, observou-se que os alunos-professores estão implicados no discurso quando se referem ao trabalho como um todo e à elaboração da unidade didática; porém, não há envolvimento ao se referirem à aula, ou ao colega que a ministra.

O confrontar apareceu uma única vez e pode-se até dizer que foi um pré-confrontar, pois os alunos-professores da MgrA apenas fizeram uma sugestão para uma nova ação em sala de aula. A análise dos excertos mostrou, novamente na MgrA, apenas um exemplo da ação do reconstruir, a qual, assim como a ação do confrontar, apareceu de forma sutil, ou seja, houve apenas indicação de mudança sem embasamento teórico.

O quadro 12 sintetiza as colocações acima.

Ações	Marcas linguísticas	Exemplos	Grau de implicação
Descrever	Características do discurso teórico: primeira pessoa do plural; frases na voz passiva; verbos no passado.	Apresentamos, percebemos, explicamos, ressaltamos, escolhemos,	Implicado
Informar	Características: explicação e/ou definição de conceitos; utilização de léxico de teorias de ensino-aprendizagem, referências explícitas a eventos descritos.	Uso de tradução óbvia; rotinização; professor tradicional; sistematização; competência linguística; citações.	Autônomo
Confrontar (apenas um exemplo indicando somente indício de tal movimento)	Características: colocações de razões sociais, políticas e históricas para avaliação; uso de modalizações; conectivos explicativos, expressões avaliativas e opinativas; conectivos de justificação e/ou contraposição; referências explícitas a eventos descritos e ao contexto real de ação	Professor não aproveitou as respostas dos alunos	Implicado e autônomo
Reconstruir (apenas um exemplo encontrado)	Características: Novas propostas para mudar a ação, explicações para as ações; verbos materiais ou verbais, uso do futuro do pretérito; conectivos temporais, seqüenciais e explicativos; léxico de teorias de ensino-aprendizagem; referências explícitas ao contexto real de ação	Poderia ter aproveitado as palavras: magrela, duro, macarrão e moleque.	Autônomo

Quadro 12: Características do capítulo “análise de dados” no gênero monografia

A análise dos dados apontou para dois fatores. O primeiro é que os alunos-professores preferiram deixar o *reconstruir* para a seção *Considerações Finais* da monografia. A falta de suporte teórico parece estar relacionada ao fato de que esse tipo de trabalho estava sendo desenvolvido pelos alunos pela primeira vez. Faltou-lhes, portanto, experiência.

O outro fato relevante a ser mencionado é a importância de se trabalhar sistematicamente as ações da reflexão crítica em sala de aula, o que não aconteceu.

3.5. A parte “considerações finais” das monografias

De acordo com Inácio Filho (1995/2001), Parra Filho e Santos (2000), Severino (2002) e Salomon (2001), autores que orientam a escrita de monografia, o objetivo do capítulo *considerações finais* ou *conclusão* é fechar o trabalho. Em geral, são propostas sugestões de continuidade para a pesquisa e, quando houver, possíveis soluções para os problemas discutidos.

No trabalho em análise, os alunos-professores tinham de apontar suas percepções, bem como formas de reconstruírem suas práticas. A seguir aponto os movimentos da reflexão crítica encontrados nessa seção.

Vale destacar que o grupo que elaborou a Monografia A (MgrA) separou o que seria Considerações Finais em dois itens a) Considerações Finais e b) Propostas de mudança para a nossa aula. Já o grupo responsável pela Monografia B (MgrB) optou por Considerações Finais. Em virtude disso, considero como categoria única Considerações Finais e incluo neste item as Propostas de mudança apontadas pelo grupo A.

(a) informar

Como já discutido nas várias seções desta tese, a ação do informar tem por objetivo apontar as teorias que embasam as ações dos agentes no evento sala de aula, bem como entender as teorias formais que sustentam tais ações e os sentidos que o discurso estabelece. Com isso, o foco temático recai sobre a discussão e a explicação de conceitos presentes nas ações.

O movimento em questão apareceu nos dois trabalhos monográficos analisados. Destaque-se, porém, que na monografia MgrB apareceu uma única vez: de maneira geral, seus autores teceram apenas comentários acerca da elaboração do trabalho, sem o devido embasamento teórico.

Penso que a diferença no desenvolvimento dos trabalhos está relacionada ao nível de desenvolvimento dos grupos, já que ambos tiveram as mesmas orientações. Ao discutir a zona de desenvolvimento proximal como uma característica específica dos seres humanos, Vygotsky (1935/2000:115) afirma: “*O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*” e mais adiante: “*o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de*

desenvolvimento". Transpondo essa noção (ZPD) para os aprendizes de que trata esta pesquisa, pode-se dizer que cada aluno-professor traz uma bagagem de conhecimento diferente e, portanto, não se pode esperar homogeneidade no processo de desenvolvimento dos grupos. Por isso, resultaram diferentes as discussões apresentadas pelos alunos-professores nos trabalhos monográficos, apesar de terem recebido, por parte desta professora-pesquisadora a mesma orientação, inclusive bibliográfica.

Uma das características da ação do informar é, por exemplo, a seleção lexical com predomínio de termos e expressões teóricas, neste caso, referentes às concepções de ensino-aprendizagem. Na MgrA pode-se constatar tal tendência:

(MgrA)

Este trabalho tem como objetivo mostrar que considerando o teor da **teoria de Vygotsky** e as duas aulas ministradas de cinquenta minutos cada constatamos que o professor mesmo conhecendo profundamente os preceitos de uma abordagem sociointeracionista, **os dados sugerem que o professor coordenou, na maior parte da interação, exercícios de repetição e substituição**. O professor parece considerar essencial **sistematizar a gramática do conteúdo** apresentado; **ofereceu tradução óbvia, usou de rotinização e sistematização**.

O léxico utilizado no excerto acima permite afirmar que os alunos-professores estudaram as teorias de ensino-aprendizagem. Revela, também, preocupação com a relação teoria e prática, uma vez que comparam procedimentos do professor com o que acreditam ser seu conhecimento teórico. No entanto percebe-se que ficaram na superficialidade, já que não registraram por que o aluno-professor que ministrou a aula não conseguiu atingir o objetivo da proposta sócio-interacionista, ou seja, da proposta de unidade didática elaborada pelo grupo.

De acordo com Liberali (2004) o movimento de informar serve para explicar ou definir conceitos da abordagem adotada, com a apresentação de suas características, tais como papel do professor e do aluno, tipos de tarefas, abordagem dos erros, visão de construção de conhecimento, etc. A organização do texto em análise adota uma seqüência argumentativa, que, de acordo com Liberali (2005), pode caracterizar o informar. Como premissa tem-se a afirmação:

(...) o professor mesmo **conhecendo profundamente os preceitos** (...)

Em seguida, os alunos oferecem sua conclusão:

pudemos constatar a partir da análise dos dados que **a aula em discussão foi totalmente dentro de uma visão behaviorista,**

Tal conclusão é embasada por aspectos teóricos:

pois o professor de uma forma automatizada envolveu os alunos num **processo de estímulo-resposta e reforço** utilizando-se de exercícios de **repetição e substituição**, e o **foco** a todo tempo esteve **no professor**

No tocante à responsabilidade discursiva, percebe-se que não há implicação por parte dos alunos com a situação da aula: nota-se um distanciamento em relação ao colega que praticou a ação docente.

(MgrA)

(...) **o professor** mesmo conhecendo profundamente os preceitos (...)

os dados sugerem que **o professor coordenou**, na maior parte da interação, exercícios de repetição e substituição. **O professor parece considerar** essencial sistematizar a gramática do conteúdo apresentado; **ofereceu** tradução óbvia, **usou** de rotinização e sistematização

Em outro trecho, verifica-se que quando os alunos-professores se responsabilizam por alguma ação (utilizando a primeira pessoa do discurso – ‘nós’) o fazem apenas na posição de analistas:

.Finalizando, **pudemos** constatar a partir da análise dos dados que a aula em discussão foi totalmente dentro de uma visão behaviorista, pois **o professor** de uma forma automatizada **envolveu** os alunos num processo de estímulo-resposta e reforço utilizando-se de exercícios de repetição e substituição, e o foco a todo tempo esteve **no professor**.

Por outro lado, verifica-se algum cuidado, por parte dos observadores, em proteger a face do colega, já que utilizam, vez por outra, expressões modalizadoras nas críticas a respeito da ação do professor.

os **dados sugerem** que o professor coordenou, na maior parte da interação, exercícios de repetição e substituição. **O professor parece considerar** essencial sistematizar a gramática do conteúdo apresentado; ofereceu tradução óbvia, usou de rotinização e sistematização

A análise mostra, como já observado, que os alunos estão preocupados com as questões teóricas de ensino-aprendizagem que embasam a ação do professor, o que é bastante importante. No entanto, percebe-se, também, que

os aspectos sócio-históricos não são levados em conta. Tal fato revela que os alunos estão pautados em uma visão técnica de ensino-aprendizagem, porém organizada por procedimentos da reflexão crítica.

Essa constatação me leva a pensar que, talvez, eu tenha reforçado demais as questões teóricas em sala de aula e não tenha enfatizado adequadamente as questões sócio-históricas. Esse ponto também será mais bem trabalhado nas considerações finais desta tese.

A Monografia B (MgrB) apresenta novas questões para nossa reflexão. No excerto abaixo, que encerra o item Considerações Finais, os alunos-professores utilizaram vocabulário técnico adequado para constatar que atuaram como detentores do conhecimento.

(MgrB)

Notamos que nossa proposta não se encaixa plenamente nos **moldes sócio-interacionistas**, pois as professoras não atuaram como **mediadores** e sim como **detentores do conhecimento**.

Apesar de terem utilizado léxico técnico, que é característico da ação do informar, é possível notar que os alunos não conseguiram refletir nem explicar o porquê de tal constatação e acabaram ficando na superficialidade. Tal fato permite afirmar que a abordagem teórica foi utilizada com o objetivo de avaliar suas próprias ações em sala de aula e não para explicá-las. Novamente, a análise nos remete a uma visão tecnicista, a qual, de acordo com van Manen (1977), está relacionada à teoria, de modo a considerar que o conhecimento científico é utilizado como garantia para todas as ações. Ainda de acordo com o autor, o professor técnico é aquele que avalia a prática a partir de normas estabelecidas pela teoria.

Observando o discurso, nota-se que o grupo B, diferentemente do grupo A, compartilha a responsabilidade do trabalho, ou seja, responsabiliza-se enunciativamente na monografia, por meio da utilização da 1ª pessoa do plural, como no pronome possessivo 'nossa'.

(MgrB)

Notamos que **nossa** proposta não se encaixa plenamente nos moldes sócio-interacionistas...

Por outro lado, o excerto seguinte mostra que os alunos-professores do grupo A também chegaram a assumir sua responsabilidade discursiva, quando, nas Considerações Finais, revelaram que o discurso foi diferente da prática. Para isso, utilizaram léxico técnico:

(Mgr A)

Os registros coletados, através da observação, gravação em vídeo **caracterizou conflito** permanente entre **teoria e prática**, ou seja, enquanto **pregamos** uma **abordagem sociointeracionista** baseada em **Vygotsky** (1974,1984), houve um desencontro entre sua teoria e sua prática observada em sala de aula de Língua Estrangeira.

Esse fato é muito importante, pois de acordo com Liberali (2004), no contexto escolar, geralmente as ações são rotinizadas e automatizadas, e, por isso, os educadores acabam por não percebê-las. Influenciados pela prática costumeira, passam a agir em função do fim imediato, ou seja, ensinar o conteúdo determinado, o que faz com que o educador perca a oportunidade de rever sua prática.

Nas Considerações Finais dos dois grupos, percebe-se a consciência dos alunos-professores acerca da incongruência entre teoria e prática, o que é bastante comum na vida da maior parte dos educadores. Acredito que tal consciência tenha sido proporcionada pelo movimento do informar, ou melhor, pelo exercício dos movimentos da reflexão crítica.

Evidentemente, a análise dos dados desta tese mostra que ainda há muito a ser feito e trabalhado no sentido da reflexão crítica, mas tem-se de levar em consideração que o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores é o primeiro no sentido de elaborar, ministrar a aula, analisar e transformar: tudo isso em um trabalho monográfico. É o primeiro momento de contato com a reflexão crítica, e, a meu ver, o primeiro passo reflexivo na vida docente desses alunos-professores, por isso ainda incipiente.

Buscando motivos para a superficialidade dos comentários dos alunos-professores, posso levantar as seguintes possibilidades: (a) as aulas ministradas por esta professora-pesquisadora focalizaram demais a prática; (b) o fato de não termos trabalhado cada uma das ações da reflexão crítica em sala de aula contribuiu para a ênfase na prática, sem conexão com os estudos teóricos feitos; (c) faltou maturidade aos alunos-professores, por estarem

desenvolvendo um trabalho de reflexão pela primeira vez; (d) o senso comum é, ainda, o suporte para o raciocínio do professor, que vai buscar receitas para melhorar sua prática; e (e) talvez, até, o conjunto todo das afirmações anteriores.

(b) reconstruir

Reconstruir, como já discutido no capítulo teórico desta tese, é o movimento da reflexão crítica que proporciona a busca de alternativas para novas ações. Segundo Liberali (2004) o movimento do reconstruir tem como base a seguinte premissa: transformação sem ação não é transformação. De acordo com a autora, os educadores ao reconstruírem suas práticas planejam mudanças.

Liberali (1999) ainda aponta que o texto se constrói em primeira ou em terceira pessoa. Os verbos geralmente são materiais e com o uso do futuro do pretérito ou de expressões modais que indiquem ações futuras ou pretensões. Segundo a autora, o texto se organiza a partir da descrição concreta de ações possíveis. Tal processo é muito semelhante à organização do descrever. Nas monografias, embora o reconstruir apareça, de forma tímida, na *análise dos dados*, é muito mais recorrente nas *considerações finais* dos trabalhos. Vejamos alguns exemplos:

(MgrA)

A análise de dados **nos mostrou** que o foco da aula foi a exposição do **conteúdo** dado pelo professor, e este é o principal momento da aula que deve ser **mudado**. Primeiramente para reforçar a importância de saber descrever pessoas e estimular o interesse dos alunos, **mostraríamos** um trecho de um filme em vídeo em que alguém estivesse descrevendo um bandido na delegacia. Depois **pediríamos** aos alunos para encenarem uma outra situação em que seria preciso descrever, ainda em português. A partir de então, o professor **poderá** escolher alguns alunos da sala e descrevê-los à classe, já em inglês, apresentando assim o conteúdo de uma maneira **mais** dinâmica e eficaz.

(MgrA)

A atividade que **aplicamos** na sala de aula durante a nossa aula, em que um **grupo** lia um cartão com características físicas e outros grupos tinham que associar tais características com a pessoa famosa de seus cartões, apesar de ter sido eficiente, **poderia** ser trabalhada de outra forma, de modo a exigir mais dos alunos. O que ocorreu em nossa aula foi que quando os alunos não lembravam o significado de alguma palavra, logo perguntava ao professor, que imediatamente traduzia para o aluno. **Seria** mais interessante **se o professor sugerisse** ao aluno que este **procurasse** o significado da palavra em um dicionário.

(MgrB)

Partindo da análise dos dados baseado nas notas de campo, percebemos que muitas coisas **poderiam** ser modificadas para um melhor aproveitamento do conteúdo. Talvez **distribuiríamos** melhor a quantidade de teoria entre as aulas da unidade didática, **aplicaríamos** um exercício escrito para fixar a grafia e respeitaríamos o limite dos alunos no momento em que os sentíssemos cansados.

Os recortes acima ilustram o movimento do reconstruir. Nota-se esse movimento por meio da utilização de verbos no futuro do pretérito, utilizados com a finalidade de dar sugestões para possíveis mudanças.

(MgrA)

(...) **mostraríamos** um trecho de um filme em vídeo em que alguém estivesse descrevendo um bandido na delegacia. Depois **pediríamos** aos alunos para encenarem uma outra situação (...)

(...) **poderia** ser trabalhada de outra forma, (...)

(MgrB)

poderiam ser modificadas para um melhor aproveitamento do conteúdo. Talvez **distribuiríamos** melhor a quantidade de teoria entre as aulas da unidade didática, **aplicaríamos** um exercício escrito

O léxico refere-se às teorias de ensino-aprendizagem. No entanto, os alunos-professores não apontam as questões teóricas que embasam as mudanças propostas. Tal fato demonstra que o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores é inicial, isto é, falta experiência reflexiva no sentido de reconhecer a importância das abordagens teóricas como explicações para suas ações e o porquê de tais escolhas.

Com relação ao envolvimento dos alunos-professores, os excertos demonstram responsabilidade discursiva por parte dos participantes da monografia, pois se utilizam da primeira pessoa do plural: *nos mostrou, mostraríamos, pediríamos*. Percebe-se tal comprometimento mesmo quando os alunos-professores afirmam que *seria mais interessante se o professor sugerisse*. Acredito que os alunos tenham registrado suas opiniões dessa maneira apenas para salientar que foi um dos alunos-professores que ministrou a aula em referência.

Abaixo apresento o quadro 13 que resume os movimentos da reflexão crítica que apareceram nas considerações finais dos trabalhos monográficos.

Ações	Marcas linguísticas	Exemplos	Grau de implicação
Informar	Características: explicação e/ou definição de conceitos; utilização de léxico de teorias de ensino-aprendizagem, referências explícitas a eventos descritos.	Moldes sócio-interacionistas; mediadores; detentores do conhecimento; conflito entre teoria e prática; visão behaviorista.	Implicado
Reconstruir	Características: novas propostas para mudar a ação, explicações para as ações; verbos materiais ou verbais, uso do futuro do pretérito; conectivos temporais, sequenciais e explicativos; léxico de teorias de ensino-aprendizagem; referências explícitas ao contexto real de ação.	Para estimular o interesse dos alunos, mostraríamos um trecho; pediríamos; poderia ser trabalhada de outra forma; seria mais interessante que...	Implicado

Quadro 13: Características da parte “considerações finais” no gênero monografia

A análise dos trabalhos monográficos desenvolvidos pelos alunos-professores, participantes do último ano do curso de Letras, mostrou que as ações da reflexão crítica propostas por Smyth (1992), com base em Freire (1970) – descrever, informar, confrontar e reconstruir – apareceram ao longo de todo o trabalho monográfico com maior ou menor incidência em cada seção. Veja o quadro 14.

Seções das monografias	Ações	Marcas linguísticas	Grau de implicação
Introdução	Descrever	Verbos no presente; não uso de expressões avaliativas.	Implicado
Introdução	Informar	Verbos no presente; léxico de teorias de ensino-aprendizagem; referências explícitas a eventos descritos.	Implicado/ Autônomo
Introdução	Confrontar	Conectivos explicativos; colocação de razões sociais, políticas e históricas para avaliações (realidade do aluno).	Implicado
Discussão Teórica	Preparação para o movimento do informar	Características do discurso teórico: primeira pessoal do plural; procedimentos metatextuais; frases na voz passiva; léxico técnico das teorias de ensino-aprendizagem.	Implicado
Metodologia de Pesquisa	Descrever	Características do discurso teórico: primeira pessoal do plural aos participantes da interação; frases na voz passiva; verbos no passado.	Implicado

Análise dos Dados	Descrever	Características do discurso teórico: primeira pessoal do plural que não se remetem aos participantes da interação; frases na voz passiva; verbos no passado.	Implicado
	Informar	Características: explicação e/ou definição de conceitos; utilização de léxico de teorias de ensino-aprendizagem, referências explícitas a eventos descritos.	Implicado e Autônomo
	Confrontar (apenas um exemplo indicando somente indício de tal movimento)	Características: colocações de razões sociais, políticas e históricas para avaliação; uso de modalizações; conectivos explicativos, expressões avaliativas e opinativas; conectivos de justificação e/ou contraposição; referências explícitas a eventos descritos e ao contexto real de ação.	Autônomo
	Reconstruir (apenas um exemplo encontrado)	Características: novas propostas para mudar a ação, explicações para as ações; verbos materiais ou verbais, uso do futuro do pretérito; conectivos temporais, sequenciais e explicativos; léxico de teorias de ensino-aprendizagem; referências explícitas ao contexto real de ação.	Implicado e Autônomo
Considerações Finais	Informar	Características: explicação e/ou definição de conceitos; utilização de léxico de teorias de ensino-aprendizagem, referências explícitas a eventos descritos.	Implicado
	Reconstruir	Características: Novas propostas para mudar a ação, explicações para as ações; verbos materiais ou verbais, uso do futuro do pretérito; conectivos temporais, sequenciais e explicativos; léxico de teorias de ensino-aprendizagem; referências explícitas ao contexto real de ação	Implicado

Quadro 14: Síntese das ações da reflexão crítica no gênero monografia

Embora se observe que as ações da reflexão crítica permeiam as monografias, os alunos-professores ficaram sempre na superfície, sem detalhamento, sem justificativas. Por exemplo, na ação do informar, os alunos-professores apenas detectavam a teoria que embasava determinada ação, sem justificar, sem perceber os porquês. Concluo que os alunos-professores acabaram ficando na reflexão técnica, pois pareciam estar preocupados em apenas nomear as ações de suas práticas, teoricamente.

Percebe-se também que houve maior incidência dos movimentos da reflexão crítica em duas seções do trabalho monográfico: na Análise dos Dados e nas Considerações Finais. Talvez, porque os alunos-professores tenham se sentido mais à vontade para fazer afirmações e tecer comentários a respeito do evento aula analisado. Tais constatações não surpreendem completamente,

pois, ao analisar os dados e tecer considerações acerca dos mesmos, teoricamente, a possibilidade de utilização das ações da reflexão crítica é maior, pois é principalmente na análise que o pesquisador mostra o que encontrou e pode discutir a respeito.

Ainda que se tenha detectado maior envolvimento dos alunos e a presença mais constante das ações da reflexão crítica, ainda assim não houve aprofundamento.

Acredito que sejam vários os motivos que contribuíram para esse resultado. O primeiro deles, pode ser a ausência das ações da reflexão crítica topicalizadamente, em sala de aula. Isto é, quando eu falava da maneira como os alunos poderiam desenvolver seus trabalhos, desde a elaboração da unidade didática até a consolidação da mesma em sala de aula, estava embasada na reflexão crítica; porém, não dei nomes e nem mesmo fizemos exercícios que trabalhassem cada ação.

O segundo motivo pode ter sido o fato de ter enfatizado a prática em sala de aula: afirmei a eles que estava desenvolvendo esse tipo de trabalho porque não acredito em simulação de aula, como acontece na maior parte das instituições de ensino superior na disciplina Prática de Ensino. Discuti várias vezes, também, acerca da importância de se ter clareza da teoria que embasa a ação do professor em sala de aula e a respeito da dicotomia entre discurso e prática que geralmente acontece na vida docente. Sendo assim, é possível que os alunos-professores não tenham entendido que o importante era saber a teoria que estava por trás da prática.

A terceira razão está relacionada à ação do confrontar, pois foi o movimento que apareceu apenas duas vezes. Ocorreu uma única vez na parte “introdução” da MgrA e uma outra vez, na “Análise dos dados” também da MgrA. Penso que esse fato está também relacionado ao trabalho desenvolvido em sala de aula, pois acabei não trabalhando as questões sociais. O único momento em que eu envolvia o social era ao afirmar que a unidade didática tinha de fazer parte da vida do aluno e a aula tinha de ser útil para a vida desse aluno. Falei também a respeito da importância do papel do professor na vida do aluno, que o professor tinha de fazer a diferença. Porém, tal discurso não foi suficiente para que os alunos compreendessem a importância dos aspectos histórico-sociais em sala de aula.

As considerações acima não inviabilizam o trabalho monográfico como instrumento da reflexão crítica, porque se tem de considerar que os alunos-professores, pelo menos a maioria deles, estavam vivenciando a sala de aula pela primeira vez, não tinham ouvido falar a respeito das teorias de ensino-aprendizagem e não sabiam o que era nem, tampouco, como desenvolver uma unidade didática. Além disso, posso afirmar que o trabalho desenvolvido com os alunos-professores serviu de início para que continuem buscando. Prova disso foi ter verificado, por meio da análise dos dados desta tese, que os alunos-professores foram pesquisar em outras fontes aspectos teóricos para compor suas monografias. Por isso, acredito que esta investigação mostrou que o trabalho monográfico é viável, mas algumas modificações deverão ser feitas, o que será discutido na parte das Considerações Finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é possível dizer-te sempre coisas novas, nem te é necessário ouvi-las. O que importa é que sejas sempre novo, que te desprendas cada dia do homem-velho, e que cada dia tornes a nascer, a crescer e a progredir.”
Santo Agostinho

Esta pesquisa teve como objetivo verificar a viabilidade do trabalho monográfico como mediador da reflexão crítica na formação inicial. Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2002 em uma instituição de ensino superior da cidade de São Paulo. Os participantes são alunos do último ano do curso de Letras e cursavam a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, ministrada por esta professora pesquisadora.

Para a análise dos dados, foram utilizados dois trabalhos monográficos, elaborados pelos alunos.

A seguir apresento minhas reflexões a respeito desta pesquisa, do processo de construção à análise dos dados, bem como suas possíveis contribuições para a área e para a reflexão de professores pesquisadores que, como eu, buscam uma postura crítica em sua ação formadora.

1. O processo.

Inicialmente, quando me ofereceram a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, fiquei muito feliz e a primeira coisa que pensei foi em como ajudar os alunos da formação inicial a saírem do curso de Letras mais aptos e mais seguros para a sala de aula. Minha intenção era que as aulas fossem úteis para a vida prática dos futuros docentes.

De uma coisa tinha a certeza: queria que fosse muito diferente da experiência que tive na graduação, em que a professora fornecia um tópico gramatical, pedia que os alunos preparassem uma aula, a qual deveria ser apresentada para os próprios colegas da graduação. Estes, por sua vez, tinham de fazer perguntas como se fossem adolescentes do ensino fundamental e/ou médio. Uma simulação sem sentido e sem proveito.

Evidenciou-se para mim que o caminho a trilhar era o da reflexão crítica, pois acredito que o educador precisa ter clareza do trabalho que desenvolve em sala de aula e ter consciência ideológica, isto é, deve saber a serviço de quê e de quem está trabalhando. Contudo, o problema estava no “como”. Por isso fui em busca de informações no curso Reflexão sobre a Ação, pois sabia que naquele ambiente encontraria professores atuantes da Rede Pública e também teria contato com o trabalho desenvolvido pelos professores da PUC São Paulo que ministravam o curso. Nesse início de percurso, não havia a intenção de escrever uma tese a respeito, o objetivo era de auxiliar os alunos da graduação.

Depois de conversar muito com os professores da rede e assistir às aulas, passei a planejar meu programa para o ano de 2002. Pensei, então, em trabalhar com o programa do curso em dois momentos. O primeiro, seria mais teórico e o segundo, referente ao segundo semestre, seria mais prático e funcionaria como oficina.

No primeiro semestre, trabalhei, com os alunos-professores, as três grandes teorias de ensino-aprendizagem – behaviorismo, cognitivismo e sócio-interacionismo – com o intuito de instrumentalizá-los teoricamente para que, mais tarde, pudessem ser capazes de informar suas ações. Isso feito, com o objetivo de mostrar como uma unidade didática era construída, trabalhamos com a análise de uma proposta de atividade produzida pelos professores-alunos que cursavam o último módulo do curso Reflexão sobre a Ação. E, como trabalho final do primeiro semestre, os alunos tinham de escolher uma escola e uma classe focal para produzirem uma unidade didática que seria pilotada no semestre seguinte.

Meus objetivos para o primeiro semestre eram dois: mostrar as teorias e a importância delas na vida docente e mostrar aos futuros professores um exemplo de unidade didática. Esperava que, com isso, tivessem um parâmetro e levassem essa experiência para sala de aula, pois, segundo informações dos próprios alunos-professores, eles não tinham visto nada semelhante no curso até então.

O segundo semestre funcionou como oficina, pois os alunos, após ministrarem suas aulas e tê-las gravadas em áudio e vídeo, levavam gravações e transcrições para a sala de aula com o objetivo de discuti-las com os colegas e com a professora, trocando experiências. Depois disso, os alunos tinham de

analisar as aulas ministradas e então escreverem uma monografia com o objetivo de registrar toda a experiência que tiveram em sala de aula, atuando como professores.

Foi uma experiência muito gratificante para mim, pois os alunos se envolveram na proposta e trabalharam com afinco. No entanto, gostaria de ter coletado maior quantidade de dados para que pudesse, também, descrever o processo e mostrar, passo a passo como as aulas foram ministradas. Para isso, poderia, por exemplo, ter filmado as aulas por mim ministradas, bem como as discussões do segundo semestre, quando os alunos se encontravam para ver as filmagens. Poderia, também, ter entrevistado os alunos antes e depois da entrega do trabalho monográfico. Talvez ainda venha a fazer isso para um próximo trabalho.

2. Considerações acerca da análise dos dados desta tese.

A análise dos dados mostrou que é viável trabalhar com a monografia como instrumento para a reflexão crítica. Ao longo do capítulo de análise dos dados, procurei mostrar o envolvimento dos alunos na pesquisa-ação, ou seja, os alunos foram até as escolas para escolherem a sala focal onde a unidade didática seria pilotada; depois, desenvolveram a unidade, pilotaram, gravaram em áudio e em vídeo, analisaram e registraram todo o trabalho na monografia. Em função de haver acompanhado todo o processo, acredito na viabilidade do instrumento. Embora os produtos finais das análises tenham mostrado que ainda há muito a ser trabalhado pelos alunos-professores, na construção de uma postura reflexiva crítica, o processo desenvolvido no esforço de compreender a teoria, para embasar sua ação, revelou-se um ótimo exercício e uma marcante experiência de reflexão. Acredito que desenvolver um trabalho como esse na graduação possibilita aos alunos-professores vislumbrarem o que vem a ser o trabalho reflexivo.

Como professora-pesquisadora, também se ampliou o meu olhar sobre a prática de ensino, que é a disciplina pela qual me responsabilizo, cada vez com maior interesse. Ao perceber que a ação do *confrontar* apareceu muito timidamente ao longo dos trabalhos analisados, entendi que, durante minhas aulas, tenho enfatizado muito as questões teóricas, ou seja, a importância da reflexão acerca das teorias que embasam as ações. Tenho, também, frisado as

questões práticas, i.e., tenho insistido, com os futuros professores, que devem levar em conta o conhecimento que os seus alunos trazem para a sala de aula; que devem trabalhar com questões significativas para a vida dos alunos; etc. No entanto, tudo leva a crer que não tenho valorizado suficientemente as questões sociais e políticas que envolvem a sala de aula. Acredito que deveria ter enfatizado mais a questão da cidadania para, assim, oferecer subsídios necessários aos alunos. Certamente lhes faltaram elementos para que pudessem confrontar teoria e práxis, de modo a trazer à tona questões sociais sempre presentes na relação ensino-aprendizagem. Essa reflexão é muito importante, pois um dos papéis da escola – e do professor – é o de formar cidadãos críticos, em todos os níveis, da pré-escola à universidade.

De acordo com Brookfield (1995) a pedagogia crítica analisa a educação como um processo por intermédio do qual os grupos dominantes, sociais e econômicos, impõem valores e crenças que legitimam seu próprio poder e posição de controle. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de expor e resistir a esse processo criando espaços em que os educandos sejam capazes de perceber a maneira pela qual tais processos funcionam e de que forma podem lutar contra eles. Ainda segundo Brookfield, *a educação não serve apenas para entender o mundo, mas para mudá-lo*¹⁴. É por esses motivos que o professor deve ter clareza do papel político da sala de aula. Giroux (1997) aponta que o professor, como intelectual transformador, deve estar comprometido com o ensino como prática emancipadora; com a criação de escolas que funcionem como esferas públicas democráticas; com a restauração da comunidade de valores progressistas compartilhados; e com a preocupação de construir um discurso público comum em que apareçam – como prioridade – ideais democráticos de igualdade e justiça social.

Freire (1997) assevera que o papel do professor é o de contribuir para a formação do pensamento crítico do indivíduo, já que, fomentar o pensamento crítico é crucial para a criação e manutenção de uma democracia saudável. Além disso, como afirma Brookfield (1995), as pessoas capazes de pensar criticamente são aquelas que estão em constante desenvolvimento. São as que, engajadas profissionalmente, vêem a si mesmas como criadoras e re-criadoras de seu trabalho e de sua vida política; enxergam o futuro como algo maleável e não como algo fechado e fixo; têm confiança acerca de suas

¹⁴ Tradução minha.

potencialidades para colaborar com as mudanças que ocorrem no mundo, tanto no nível individual como em ações coletivas.

Para que a discussão acerca da cidadania na sala de aula seja implementada, é necessário, segundo afirma Giroux (1997:163), que o professor utilize formas de pedagogia que tratem os educandos como agentes críticos: que problematizem o conhecimento; que utilizem o diálogo crítico e afirmativo; e que argumentem em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Tal postura inclui desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, principalmente quando relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Para isso o professor precisa desenvolver um discurso que junte a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. Deve estar consciente de que pode promover mudanças, como já dizia Freire (1970). A educação não pode ser o depósito de conteúdos, ela deve promover a problematização dos homens em suas relações com o mundo, pois a educação é transformadora da realidade. É a partir dela que os homens, sócio-historicamente constituídos, criam história, criam a sua própria história.

As afirmações de Giroux (1997) e Freire (1970) me levam a refletir que, para que os alunos-professores conseguissem pensar no social, levar a questão para a sala de aula e, conseqüentemente, responsabilizar-se pela formação do cidadão crítico, eu deveria ter enfatizado mais os aspectos sociais. Se eu tivesse explicitado o meu próprio papel de formadora de cidadãos críticos, talvez a ação do confrontar aparecesse mais nos trabalhos monográficos.

Outro ponto interessante está relacionado à ação do reconstruir que apareceu pouco, timidamente, na maior parte dos capítulos das monografias dos alunos-professores, e mais intensamente nas “Considerações Finais”. Tal ocorrência é compreensível, pois é nesse capítulo que se faz o fechamento do trabalho e onde se apresentam as soluções.¹⁵ No nosso caso, foi o momento em que os alunos-professores fizeram as sugestões de mudança, típicas do *reconstruir*.

Verificou-se que os alunos-professores conseguiram pensar a reconstrução, perceberam que podem e devem melhorar e fazer novas

¹⁵ Cf. Inácio Filho (1995/2001), Parra Filho e Santos (2000), Severino (2002) e Salomon (2001)

propostas para suas ações. No entanto, não justificaram teoricamente suas propostas. Tal lacuna me leva a refletir que as ações da reflexão crítica deveriam ter sido trabalhadas sistematicamente em sala de aula, que deveríamos ter feito exercícios que ilustrassem cada ação. O que aconteceu foi que as instruções para desenvolvimento do trabalho, desde as discussões sobre teorias de ensino-aprendizagem, passando pela elaboração da unidade didática, até a confecção das monografias, eram dadas sem nomear os movimentos reflexivos, sem mostrar as características de cada um. Ou seja, os alunos fizeram os trabalhos sem compartilhar as razões e os objetivos metodológicos.

Agora percebo que deveria ter sido mais explícita e deveria ter instrumentalizado os alunos com exercícios práticos, como por exemplo, trechos de aula para serem analisados. Poderia, também, ter mostrado aos alunos-professores as questões propostas por Liberali (2004) para cada ação da reflexão crítica, de modo a eles terem clareza de um direcionamento para o trabalho. Enfim, deveria ter trabalhado melhor a parte discursiva, tecendo paralelos entre a redação do texto monográfico e os movimentos da reflexão crítica.

3. Contribuições do trabalho

Refletindo a respeito do trabalho como um todo, percebo que a maior contribuição desta tese é com relação ao instrumento em si, isto é, esta tese mostra a viabilidade de se utilizar a monografia como um instrumento para a reflexão crítica na formação inicial. Portanto, esta pesquisa contribui, em termos metodológicos, para o avanço na compreensão do uso de trabalhos monográficos para a reflexão crítica.

Penso também que abre uma possibilidade para que outras áreas do saber adotem a perspectiva da reflexão crítica ao se pedir uma monografia como TCC, já que esta tese mostrou a viabilidade do instrumento com alunos do curso de Letras. Acredito na possibilidade de se verificar o mesmo em trabalhos desenvolvidos em outras áreas, como direito, psicologia, administração, etc.

Para tanto, é necessário que se trabalhe com alguns aspectos lingüísticos importantes, no que se refere ao discurso em uma situação de reflexão crítica.

Em termos de trabalhos futuros, seria interessante que, ao se registrar o processo de formação inicial de professores, o foco estivesse direcionado para o professor-pesquisador, de modo a se obter um registro mais completo. Neste trabalho, o objetivo principal foi a análise dos trabalhos dos alunos no intuito de se verificar a viabilidade do instrumento. Para tanto, o processo de construção das monografias foi detalhadamente descrito. Porém, não foi possível ter uma visão do todo, uma vez que o processo de reflexão crítica desenvolvido em sala de aula não teve o mesmo tratamento.

4. Reflexões da professora-pesquisadora

A pesquisa me mostrou que, devido à minha preocupação excessiva com a parte prática, ou seja, com a maneira como os alunos-professores atuavam em sala de aula, acabei deixando de enfatizar aspectos cruciais como, por exemplo, a questão da importância da cidadania em sala de aula.

Tudo leva a crer que minha ação formadora concentrou-se, pelo menos na maior parte do tempo, na *reflexão prática*, que, segundo Liberali (1999: 12) é aquela que “*está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. Interessa aqui o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros*”.

Esse fato fica claro na análise dos dados desta tese, que mostra a pequena incidência do movimento de confrontar, nas monografias apresentadas. Tal reflexão me impulsiona a desenvolver um novo trabalho com alunos-professores do curso de Letras, mas desta vez, com maior clareza de que as ações da reflexão crítica devem ser explicitadas aos alunos e devem ser trabalhadas sistematicamente. Dessa forma, considero possível instrumentalizá-los para que consigam desenvolver seus trabalhos monográficos com base na reflexão crítica e, conseqüentemente, levar tal experiência em sua bagagem profissional, de modo a considerar as contradições presentes na ação docente, em busca de autonomia e emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. 2002. *Teoria e Prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.

ADAM, J.M. 1992. *Les textes: types et proptotypes*. Paris: Nathan.

ALARCÃO, I. 2001. *Escola reflexiva e nova realidade*. São Paulo: Artmed.

APOTHÉLOZ, D., BOREL, M.J. e PEGUEGNAT, C. 1984. Discours et raisonnement. In: J.B. GRIZE (ed). *Sémiologie du raisonnement*. Berne: Peter Lang.

ASHTON, P. & WEBB, R. 1986. *Making a difference: Teachers's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

BAILEY, K.M. *et al.* 1996. The Language learner's autobiography: Examining the apprenticeship of observation. In FREEMAN, D. e RICHARDS, J.C. (orgs.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: University Press.

BAKHTIN, M.M. (Voloshinov). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M.M. 1935. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas.1981.

BARTLET, L. 1990. Teacher development through reflective teaching. In: J.C. RICHARDS & D. NUNAN (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Pres..

BOREL, M.J. 1981. L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. *Langue française*, n. 50, pp. 20-38.

BRONCKART, J.P. 1997. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, 1999. São Paulo: Educ.

BROOKFIELD, S.D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CANDLIN, C.N. 1985. *Teacher-centred training: costing the progress*. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Orgs.). Cambridge: University Press.

CARR, W. e KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. 1991. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, Vol.17. pp. 133-144.

CELANI, M.A.A. 1984. Considerações sobre a disciplina “Prática de Ensino de Inglês” nos cursos de Licenciatura. In: Celani, M.A.A. *Ensino de Línguas*. São Paulo: Educ: 70-78.

_____. 1995. *A interação político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus*. Texto apresentado na Reunião anual da SBPC. São Luis, MA.

_____. 1996. *O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda?* Comunicação apresentada em mesa redonda no I Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. 2000. You’ve snatched the carpet from under my feet: courses as contexts for change in in-service teacher education. In: Koike, I. (ed) *Selected Papers from AILA’99*. Tokyo: Waseda University Press, pp.242-258.

_____. 2001. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão*. São Paulo: Alab – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil.

CELANI, M.A.A. & MAGALHÃES, M.A.A. 2001. *Reflective sessions: a tool for teacher empowerment*. Paper apresentado na conferência Genres and Discourses in Education, Work and Cultura Life. Oslo, Noruega, de 13 a 16 de maio de 2001.

CRISTOVÃO, V.L.L. 2001. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de doutorado. PUC-SP.

DAMIANOVIC, M.C.C. (2004). *A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva*. Tese de doutorado. PUC-SP.

DEWEY, J. 1916 *Democracy and education*. New York: Free Press.

_____. 1933. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. 3ª ed. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELLIOTT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata.

FARIA, J. P. 2003. A monitoria como prática colaborativa na universidade. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

_____. 1976. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ 1997. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FULAN, M. & HARGREAVES, A. 2000. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre. Artmed.

GANDIN, D. 2001. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes.

GIROUX, H. A. 1997. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOODMAN, J. 1984. Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange* vol. 15. The Ontario Institute for Studies in Education.

GRIZE, J.B. 1974. Argumentation, schematization et logique naturelle. *Revue européenne des sciences sociales*, n.12.

_____ 1981. Logique naturelle et explication. *Revue européenne des sciences sociales*, n.19, pp. 7-14.

HABERMAS, J. 1990. *Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

IFA, S. 2000. *(Re)construindo representações sobre o desenvolvimento de professores de língua inglesa: foco na construção reflexiva e crítica*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

INÁCIO FILHO, G. 1995. *A monografia na universidade*. São Paulo: Papyrus. 2001.

KEMMIS, S. 1985. Action Research. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.

KINCHELOE, J.L. 1997. *A formação do professor como compromisso político, mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LIBERALI, F.C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutoramento não publicada. PUC-SP.

_____ 2000a. *Cadernos de reflexões*. Faculdades de Letras da URFJ.

_____ 2000b. *Argumentative processes in critical reflection*, In: *The Specialist*, São Paulo, Vol. 21, nr.1, pp. 69-85. LAEL/EDUC.

_____ 2002. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In GIMENEZ, Telma (org.). *Trajetórias*. Londrina: UEL.

_____. 2004. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. São Paulo: Educ. Coleção Faces da Lingüística Aplicada.

LISTON, D.P. & ZEICHNER 1987. Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Uducation*. Vol.169. Nr.3.pp.117-137.

LISITA, V.; ROSA D. & LIPOVETSKY N. 2001. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRE, M. *O papel da pesquisa na prática dos professores*. Campinas: Papirus.

MACHADO, A.R. 1998. O diário de leituras. São Paulo: Martins Fontes.

MAGALHÃES, M. C. C. 2002. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In GIMENEZ, Telma (org), *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.

_____. 2003. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. Campinas: Mercado das Letras.

_____. 1999. Formation continue de professeurs: Séance de réflexion comme espace de négociation entre professeurs. *Cahiers De La Section Dês Sciences De L'Education* 91, pp. 191-214.

MAGALHÃES, M.C.C. & M.A.A.Celani. 2000. *Continuing education: teacher's collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices*. Comunicação apresentada do congresso Brasil 2000, da Sociedade de Estudos Sócio-Culturais. Campinas: Unicamp.

MAYRINK, M.F. 2000 *Refletindo, interagindo, praticando... nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor*. Dissertação de Mestrado PUC-SP.

MEC. 1996. *Lei das diretrizes e bases da educação nr. 9374/96*. <http://www.regra.com.br/educacao/novaldb.htm>. Acessado em abril 2004.

NININ, M.O.G. 2002. *Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado PUC-SP.

NÓVOA, A. 1992. *Os professores e sua formação*. 2.ed.Lisboa: Dom Quixote

PARRA FILHO, D. & SANTOS, J.A. 2000 *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações*. São Paulo: Futura.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs) 2002. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

- ROMERO, T. 1998. *A interação do coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de doutorado. PUC-SP.
- _____. 2003. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In CELANI, M.A.A. (org.). *Professores e educadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras.
- SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ P. A.I. 1998. *Compreender e transformar o ensino*, 2000. Porto Alegre: Artmed.
- SALOMON, D. V. 2001. *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes.
- SCHÖN, D. 1983. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHÖN, D. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.77-92.
- SCHÖN, D. 1998. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem*. 2000. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SEVERINO, A. J. 2002. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- SMYTH, J. 1992. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*. Vol. 50. n.3. pp.254-262.
- TOULMIN, S.E. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN MANEN, M. 1977. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry* 6. pp. 205-228.
- VYGOTSKY, L.S. 1930-1935. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. 1934. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.
- WONG, E. D. 1995. Challenges confronting the researcher/teacher: conflicts of purpose and conduct. *Educational Researcher* 24, No. 3, pp.22-28.
- ZEICHNER, K.M. 1994. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgreen, G. Handal, e S. Vaage (eds), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Bristol.
- _____. 1981. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1981/1982.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)