

EDUARDO DE ANDRADE GONÇALVES

**REFLEXÃO CRÍTICA NA ATIVIDADE
REUNIÃO PEDAGÓGICA**

MESTRADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007

EDUARDO DE ANDRADE GONÇALVES

**REFLEXÃO CRÍTICA NA ATIVIDADE
REUNIÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à banca examinadora da Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007

BANCA EXAMINADORA

FICHA CATALOGRÁFICA

GONÇALVES, Eduardo. Reflexão crítica na atividade de reunião pedagógica. São Paulo, pp. 161, 2007.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.
Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Reflexão Crítica, Colaboração.

Agradecimento Carinhoso e Muito Especial

*Um agradecimento todo especial à
minha esposa, **Ana Cláudia** (minha
pretinha) e minha filha, **Yasmin**, que
sempre estiveram ao meu lado,
principalmente, nos momentos mais
difíceis pelos quais passei no decorrer
desta dissertação. Com seu amor,
carinho, confiança e muita paciência,
você foram essenciais nessa minha
conquista.*

*Esta vitória é nossa!!!
Vocês são a razão da minha vida.
Amo vocês demais!!!*

Agradecimento Especial

*À Prof^a Dr^a **Fernanda Coelho Liberali**,
pelas orientações, pelos diversos
conhecimentos que pude adquirir, pelo
seu lado humano, através do qual soube
me compreender e ter paciência, em
todos os momentos que necessitei
durante a pesquisa. E, principalmente,
por ter acreditado e aceitado ser minha
orientadora em um trabalho de grande
dificuldade e importância para minha
vida pessoal e profissional.*

*A você que é uma grande pessoa, o meu
Muito obrigado!!!*

Agradecimento Particular

A meus pais, Vicente e Marion, que mesmo receosos da mudança radical na minha vida, nunca deixaram de acreditar que eu poderia realizar o desejo de me desenrolar profissionalmente.

Vocês são meus exemplos de vida.

Amo vocês!!!

Agradecimento Importante

*À minhas irmãs, **Gina**, **Karla** e
Nanda que, mesmo com receio
da minha decisão, nunca
deixaram de acreditar que a
realização desse trabalho seria
possível. Vocês são pessoas
essenciais na minha vida!!!*

*Ao meu sogro, **José Augusto**,
minha sogra, **Vera Lúcia** e meu
cunhado **Clóvis** (meu brother),
pelo apoio emocional, pela
confiança no meu potencial e
pela paciência. Vocês são
muito importantes para mim! !!*

AGRADECIMENTOS

A Deus , que é base de toda a minha fé e de tudo que tem se realizado em minha vida. Tu és a razão da minha existência!!!

*À Profa. Dra. **Maria Cecília C. Magalhães** , pelas diversas discussões teóricas sobre reflexão crítica e processo colaborativo que foram tão importantes para o meu trabalho, bem como pelas suas contribuições em minha banca de qualificação e, ainda, pela satisfação que sinto por sua participação em minha defesa.*

*À Profa. Dra. **Mona Mohamad Hawi** , pelas conversas sobre a minha pesquisa, com conselhos e estímulos que me fizeram ter confiança cada vez mais no meu trabalho e por estar presente no trabalho de conclusão da minha dissertação de Mestrado.*

*Às Professoras Doutoras **Ângela Cavenaghi Lessa** e **Rosemary Hohlenweger Schettini** pela vontade que demonstraram em participar do processo de finalização desta pesquisa. Sinto -me honrado com essa atitude.*

*À Profa. Dra. **Beth Brait** , pelas contribuições bakhtinianas para esta pesquisa.*

*À **Claudia Cristina C. M. Winter**, pelo prazer que me proporciona em ter aceitado participar da minha qualificação, contribuindo com seu valioso conhecimento.*

*À amiga **Val** , pela confiança, pela solidariedade, pelo espírito sempre aberto para ajudar e pelo apoio dado ao meu trabalho, com suas leituras críticas e as diversas discussões teóricas durante os encontros para orientação, que ampliaram meu horizonte de conhecimento, bem como pelas suas contribuições valiosas para minha qualificação e para o término desse trabalho. Isso não tem preço!!!*

À amiga **Mônica Spegiorin**, pelas conversas durante os intervalos, os fóruns, os congressos e os almoços que serviram muito para o meu desenvolvimento pessoal e como pesquisador. Foi uma honra fazer parte do mesmo grupo de pesquisa que você.

À Profa. Dra. **Maria Lúcia Machado Nicolau**, por ter me acolhido com carinho e guiado os meus primeiros passos em direção à realização desse trabalho.

À **Maria Lúcia** e **Márcia**, por terem me ajudado todas às vezes que necessitei de alguma informação referente à parte burocrática do mestrado. Vocês são essenciais para o LAEL e para nós, os alunos.

À **Cris Damianovic**, pela ajuda proporcionada na fase final deste trabalho.

À **escola** em que trabalhei e aos **professores**, que permitiram realizar esta pesquisa.

À **Cris Alves** e **Mônica Le mos**, incentivadoras desse projeto de vida, durante as aulas na COGEAE. Vocês foram importantes instrumentos de mediação que me fizeram sair da minha zona de conforto.

A **todos os professores** do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem da PUC/SP que, de alguma forma, contribuíram para a minha caminhada. Obrigado pelo conhecimento compartilhado.

Ao **CNPq**, pelo apoio financeiro que tornou possível essa pesquisa.

Canção Óbvia

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do mundo que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
meus pés aprenderás o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirás mais;
meus olhos verás o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de que fazer.
Desconfiarei daqueles que virás dizer-me, “
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virás dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

Paulo Freire
Genève, março, 1971

Resumo

Este trabalho objetiva investigar cinco reuniões pedagógicas em uma escola de idiomas, visando compreender, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/1993), a constituição desse espaço como momento de análise, reflexão e discussão, a fim de co-construir ações para os problemas pedagógicos da sala de aula. Inserida na Lingüística Aplicada e fundamentada na Teoria da Atividade (Leont'ev, 1977), na Teoria Enunciativa da linguagem (Bakhtin, 1929/1995) e na Reflexão Crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Schön, 1992, 2000; Kemmis, 1987), a pesquisa analisa a organização dessa atividade, com ênfase no papel da linguagem como mediadora das relações estabelecidas pelos sujeitos e considerando a reunião pedagógica como lócus para a formação docente. Trata-se de uma pesquisa-ação crítica de cunho colaborativo (Magalhães, 1998, 2002, 2004; Liberali, 1999, 2002, 2004) em que como participante, no papel de coordenador pedagógico e pesquisador, intencionei observar, analisar, compreender e colaborar para as transformações das práticas educativas da instituição focal. Os dados foram categorizados e analisados a partir de situações de ação de linguagem, conteúdo temático e seqüências prototípicas (Bronckart, 2003); os turnos de fala, para discutir a natureza das interações verbais ocorridas durante o processo (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1998). A análise dos dados evidencia que as reuniões não se constituíram como espaços para formação crítico-reflexiva colaborativa, predominando as reflexões pragmáticas e as opiniões fundamentadas pelo senso comum. Do mesmo modo, as regras e a divisão de trabalho foram estabelecidas assimetricamente, a construção do objeto teve como base as necessidades sociais dos professores e, portanto, distante das metas idealizadas pelo coordenador para a atividade. Também sugere que o coordenador-pesquisador não fez uso de questionamentos capazes de auxiliar o grupo na formação de novos significados estabelecidos pelo processo de reflexão crítica.

Abstract

This work aims at investigating five pedagogical meetings in a language institution, in order to understand, based upon the social-historical-cultural perspective (Vygotsky, 1934/1993), their organization as an activity for analyzing, reflecting and discussing to co-construct actions for the classroom pedagogical problems.

Inserted in Applied Linguistics field and based upon Activity Theory (AT) (Leont'ev, 1977/2003), upon Language Utterance Theory (Bakhtin, 1929/1995) and upon Critical Reflection (Freire, 1970; Smyth, 1992; Schön, 1992, 2000; Kemmis, 1987), this research analyses the organization of this activity, emphasizing the role of the language as mediator of the relations carried out by the subjects considering the pedagogical meeting as the place for teacher's development. This study is a critical-action research of collaborative characteristic (Magalhães, 1998, 2002, 2004; Liberali, 1999, 2002, 2004) in which as participant, as pedagogical-coordinator and researcher, I intended to observe, analyze, understand and collaborate for the educational practices transformation of the institution in focus. The data were categorized and analysed starting from the language action situations, thematic content, and prototypic sequences (Bronckart, 2003); the turn-taking to discuss the verbal interaction characteristics that took place during the process (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1998). The data analysis shows that the meetings didn't constitute themselves as places for collaborative-critical-reflection development, prevailing the pragmatic reflection and opinions based upon the common sense. In the same manner, the rules and labour division were established asymmetrically and the object construction was based upon the teacher's social needs and, therefore, apart from the aims idealized by the coordinator for the activity. It also suggests that the researcher-coordinator didn't make use of inquiries that could help the group with the development of new meanings established by the critical reflection process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.0. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	6
1.1 Breve histórico	7
1.2 Atividade Social e a Consciência Humana	11
1.3. A Natureza Complexa e Multifacetada da Atividade	14
1.4. Atividade Reunião Pedagógica	20
1.4.1. Atividade Individual e Atividade Coletiva	20
1.4.2. O Papel das Contradições no Desenvolvimento da Atividade	24
1.5. Os princípios da TA subjacente as Reuniões Pedagógicas	28
1.6. Linguagem, Atividade e Consciência na Atividade Reunião Pedagógica	31
1.6.1. Multivocalidade, Dialogismo e Polifonia	33
1.7. O Processo Reflexivo no Sistema de Atividade Reunião Pedagógica	36
1.7.1. Necessidade do Processo Reflexivo	37
1.7.2. Diferentes formas de Reflexão	41
1.7.3. Ações do Processo Reflexivo	47
1.7.3.1. Descrever	52
1.7.3.2. Informar	55
1.7.3.3. Confrontar	56
1.7.3.4. Reconstruir	59
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	64
2.1. A Problematização	64
2.2. Início do Processo.....	66
2.3. Objetivo e perguntas de pesquisa	68
2.4. Escolha Metodológica	68
2.5. A Pesquisa sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LA)	71
2.6. O Contexto da Pesquisa	72
2.6.1. A Instituição	72
2.6.2. Funções do coordenador	74
2.6.3. As reuniões pedagógicas (RP)	75
2.6.4. Os cursos	77
2.7 O Plano de Ação	78
2.8. Os Participantes	80
2.9. Procedimento para geração de registros	83
2.10. Procedimento para seleção dos dados	84
2.11. Procedimento de análise de dados	85

2.11.1. Seqüência narrativa	87
2.11.2. Seqüência Descritiva	88
2.11.3. Seqüência Argumentativa	89
2.11.4. Seqüência Explicativa	89
2.11.5. Seqüência Dialogal	90
2.12. Confiabilidade	94
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	96
3.1. Organização da atividade reunião pedagógica	97
3.1.1. Segunda reunião pedagógica	104
3.1.2. Terceira reunião pedagógica	122
3.1.3. Quarta reunião pedagógica	144
3.1.4. Quinta reunião pedagógica	145
3.2. Resumo da análise e interpretação dos dados	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
Anexos	162

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1. Princípios da TA e as Reuniões Pedagógicas	29
Quadro 2. Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem Anexos	61
Quadro 3. As marcas lingüístico-discursivas da reflexão crítica	62
Quadro 4. Conteúdo temático do planejamento das reuniões pedagógicas	79
Quadro 5. Características dos participantes da pesquisa	81
Quadro 6. Tempo de trabalho dos professores na escola	83
Quadro 7. Tipos de seqüências, objetivos e fases com base em Bronckart (2003)	91
Quadro 8. Síntese Metodológica	93
Quadro 9. Categorias de análise de dados	93
Quadro 10. Objetivo idealizado para a Atividade Reunião Pedagógica	99
Quadro 11. Componentes da Atividade Reunião Pedagógica inicialmente idealizada com base em Engeström (1999)	102
Quadro 12. Reunião realizada no dia 08 de abril de 2005	106
Quadro 13. Reunião realizada no dia 29 de abril de 2005	123

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1. Tríade do pensamento vygotkiano	9
Figura 2. Estrutura hierárquica da Atividade com base em Leont' ev (1999)	16
Figura 3. Modelo da TA proposto por Engeström (1999)	22
Figura 4. Sistema de rede de atividades	26
Figura 5. Estrutura da Atividade Reunião Pedagógica	98

Introdução

"O grande objetivo da educação não é conhecimento, mas ação¹."

Herbert Spencer

Há vários anos trabalhando na área de educação, como coordenador pedagógico no ensino de língua inglesa, tenho observado o professor no seu trabalho dentro e fora da sala de aula e, a partir das análises das ações realizadas, com base nos discursos produzidos, tenho procurado debatê-las com cada docente, a fim de propor transformações para sua prática pedagógica.

Entendo a reunião pedagógica, doravante RP, como um momento fundamental para reflexões e construção conjunta de conhecimentos, bem como para a (re) organização de trabalhos rotineiros e percebi, na escola de idiomas onde atuei como coordenador, a importância em adotá-la como um espaço para se trabalhar os problemas pedagógicos da instituição, pois idéias, valores e significados sobre aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem poderiam ser compartilhados coletivamente. As trocas de experiências em grupo, como coloca Brookfield (1995), fazem com que um professor reconheça algo do seu trabalho nas histórias contadas por outros professores.

Contudo, foi constatado pelos professores e por mim, como coordenador pedagógico, que os problemas administrativos² compunham quase toda a pauta temática das discussões realizadas durante as RP, em detrimento dos problemas pedagógicos que seriam, de fato, de interesse e importância para todos os participantes dessa atividade. Diante dessa constatação, tomamos³ uma decisão: as reuniões para se discutir problemas administrativos seriam realizadas

¹ "The great aim of education is not knowledge but action."

² Professores iniciando as aulas com atraso; notas, frequências e assuntos lecionados não lançados no sistema de computação da escola e outros.

³ O uso do verbo na primeira pessoa do plural indica que a decisão foi tomada de forma coletiva. Demonstra que o objeto da atividade estava sendo compartilhado pelo grupo.

individualmente e as reuniões coletivas, dedicadas às discussões dos problemas pedagógicos de sala de aula.

Todavia, as reflexões e discussões estabelecidas durante as RP, sobre os problemas pedagógicos, centravam-se muito mais na ação, na busca de soluções práticas para a prática, embasadas na “prática comum” do dia-a-dia dos professores e/ou nas suas experiências individuais. Na realidade, não se tratava de uma reflexão de caráter retrospectivo, analítico (reflexão-sobre-a-ação), como propõe Schön (1995, 2000) na questão da epistemologia da prática reflexiva.

Como coordenador-pesquisador, senti a necessidade de que essas discussões fossem mais aprofundadas, através de questionamentos da prática docente e dos problemas pedagógicos, com base nas teorias de ensino-aprendizagem, que propiciasse um desenvolvimento da prática docente, considerando, também, a formação social do aluno.

Inserido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, passei a conceber esta pesquisa como uma forma de propiciar o desenvolvimento crítico dos participantes, em relação à sua prática pedagógica, frente aos desafios exigidos pela sociedade mais ampla. Essa nova perspectiva de trabalho apoiaria o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal e *profissional*⁴ do professor (Fullan & Hargreaves, 2000)

Um outro fator relevante que contribuiu de forma essencial para o desenvolvimento deste trabalho, baseou-se em uma conversa com a professora P8, participante desta pesquisa, que mencionou não haver necessidade para leituras de textos que enfocassem as teorias de ensino-aprendizagem, pois a velha metodologia ainda resolvia⁵. Dessa forma, percebi que o escasso embasamento teórico nas questões que envolvem ensino-aprendizagem poderia ser produto de um *achismo*⁶, sustentado em experiências anteriores e no conhecimento tácito.

Com intuito de contribuir para uma transformação das práticas pedagógicas que passasse pelo viés da reflexão crítica, comecei a me questionar

⁴ Grifo meu.

⁵ Essa fala foi extraída das notas de reunião, correspondente a uma das reuniões individuais com a professora P8, no segundo semestre de 2004.

⁶ Grifo meu.

sobre: a) a forma como os problemas pedagógicos eram analisados e discutidos; b) o tipo de conhecimento que embasavam essas discussões e as ações dos professores; c) como as regras, a divisão de trabalho, os instrumentos e o objeto eram estabelecidos para a atividade de reunião pedagógica; d) que tipo de reflexão emergia dessas discussões. Essas questões me motivaram a definir um projeto de pesquisa que pudesse permitir uma melhor compreensão desses aspectos.

Assim, apresento como proposta de trabalho uma pesquisa-ação crítica de cunho colaborativo, inserida na Lingüística Aplicada, com o objetivo de observar e compreender o contexto em que ocorreu a problematização e, a partir do estudo das questões de linguagem (Kerbrat-Orecchioni, 1996; Bronckart, 2003), de forma colaborativa (Magalhães, 1990, 1994a, 2002) e multidisciplinar, procurar propor transformações que conduzam os participantes a um desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nas ações da reflexão crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Liberali, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2004b; Magalhães, 1994b, 1998, 2004), este estudo busca proporcionar o desenvolvimento de profissionais mais críticos e reflexivos que concebam suas ações dentro do contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, o intuito é que o professor reflita sobre suas próprias ações e linguagens, e sobre as ações dos outros da escola, considerando a sociedade mais ampla na qual eles vivem (Pennycook, 2004: 786).

Portanto, este estudo tem por objetivo analisar, dentro da perspectiva sócio-histórica-cultural (Vygotsky, 1934/1993), cinco reuniões pedagógicas em uma escola de idiomas, pertencente a uma rede de franquias no estado de São Paulo, para compreender a constituição desse espaço como momento de análise, reflexão e discussão, a fim de co-construir ações para os problemas pedagógicos da sala de aula, bem como, avaliar, a partir da linguagem produzida pelos participantes, o tipo de formação de professor que se realiza nesses encontros.

Direcionado pelo objetivo, ora proposto, a investigação segue com as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se organiza a atividade de reunião pedagógica para trabalhar os problemas pedagógicos da escola?

- Que tipo de formação se realiza nessas reuniões pedagógicas?

Essa temática tem sido foco de pesquisa ligada ao grupo de trabalho na área de formação de professores (GP LACE⁷). Nessa direção, cabe mencionar alguns trabalhos desenvolvidos por esse GP, a saber: Almeida (2004); Liberali (1994, 1996, 2004a); Magalhães (2004, 2000); Romero (1998); Estefogo (2005); Melão (2001); Ramos (2003); Gervai (1996); Ninin (2002), que ressaltam a importância e a necessidade de um processo de formação continuada de forma colaborativa, na constituição de profissionais mais críticos e reflexivos nas suas instituições escolares. Acrescento a esse grupo, o trabalho de Fogaça (2005) que investigou possibilidades e limites da abordagem reflexiva de supervisão e de formação continuada em uma rede de franquias de ensino de inglês.

Dentro da perspectiva da Teoria da Atividade, a respeito de reuniões pedagógicas, vale ressaltar o trabalho de Alves (2004), que buscou analisar como as regras e a divisão do trabalho eram constituídas nesses encontros de formação, salientando que o processo argumentativo pode se constituir como um instrumento de reconstituição das práticas pedagógicas de sala de aula. Ainda, o trabalho de Schettini (2006), que investigou o processo de construção do objeto em uma rede de Sistema de Atividade de formação de professores, verificando um distanciamento entre o objeto construído e o objeto idealizado como mola propulsora para as ações na Atividade.

Esta pesquisa opta pelo mesmo arcabouço teórico-metodológico da Teoria da Atividade (Leont'ev, 1977; Engeström, 1999) e do processo de reflexão crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Kemmis, 1987; Brookfield, 1987; Magalhães, 1994, 1996, 1998; Liberali, 1996, 2002, 2004a; Liston & Zeichner, 1987; Perrenoud, 2001, 2002) para a formação de educadores. Entretanto, difere dos demais trabalhos, pois investiga como as reuniões pedagógicas são estruturadas dentro da perspectiva da Teoria da Atividade (Leont'ev, 1977; Engeström, 1999) em um curso de idiomas. Justifica-se, ainda, pelo fato de haver poucos estudos dessa natureza nesse contexto de trabalho.

⁷ Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem e Atividade em Contexto Escolar.

Sendo assim, este trabalho está organizado da seguinte forma:

- 1) Capítulo 1: **Fundamentação Teórica** – apresento as abordagens teóricas sobre a Teoria da Atividade (TA) (Leont'ev, 1977; Engeström, 1987, 1999), seguido das contribuições bakhtinianas (1995, 2003, 2005) sobre a dialogicidade e polifonia do discurso, que explicam a multivocalidade dentro da TA. Finalizo com uma discussão sobre o processo de reflexão crítica (Smyth, 1992; Kemmis, 1997);
- 2) Capítulo 2: **Metodologia** – neste capítulo, inicialmente discorro sobre a problematização que gerou esta pesquisa e justifico a escolha metodológica, dentro do enfoque da Linguística Aplicada, com base em uma pesquisa-ação crítica de colaboração. Em seguida, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, o Plano de Ação, o procedimento para a geração de registros, o procedimento para seleção de dados e o procedimento para a análise dos dados. Por fim, a forma de confiabilidade desse trabalho;
- 3) Capítulo 3: **Discussão dos Resultados** – retomo as perguntas de pesquisa e, a partir da análise de excertos de duas reuniões pedagógicas, procuro respondê-las com base no aporte teórico adotado na Fundamentação Teórica;
- 4) Capítulo 4: **Considerações Finais** – finalizo a pesquisa, apresentando as minhas reflexões finais, tendo em vista os resultados obtidos, destacando os aspectos positivos e as contribuições deste trabalho para o desenvolvimento de profissionais na área de educação e, ainda, as dificuldades encontradas durante o processo.

Capítulo 1: Fundamentação

Teórica

“O trabalho alienado desumaniza o homem.”

Marx

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico que orienta e fundamenta as discussões desta pesquisa. Primeiramente, discuto sobre a Teoria da Atividade (TA) (Vygotsky, 1934/1993; Leont’ev, 1977; Engeström, 1999), pois a TA se configura como um dos pilares de sustentação desta dissertação. A importância dessa teoria se deve ao fato de que ela lança um novo olhar sobre o indivíduo em atividade no seu meio social. O sujeito passa a ser considerado um ser ativo, em relação dialética com outros sujeitos e o meio social em que vive e suas ações entendidas como sendo mediadas por artefatos culturais.

Nesta primeira parte, discorro, também, sobre os componentes da atividade, com base em Leont’ev (1977) e Engeström (1999). Por se configurar como uma comunidade de múltiplas vozes, complemento com as contribuições bakhtinianas, concernente às práticas discursivas, pois através do uso da linguagem os participantes se inter-relacionaram em discussões sobre suas ações de sala de aula. Finalizo o capítulo discutindo o processo da reflexão crítica (Smyth, 1992; Kemmis, 1987; Magalhães, 2004; Liberali, 2004b, entre outros), que serviu de sustentação para que eu pudesse verificar o tipo de reflexão que emergiu das trocas discursivas durante a atividade.

1.0. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Nesta subseção discuto a Teoria da Atividade (TA) dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, iniciando com uma breve panorâmica no qual discorro sobre o processo da ação especificamente humana, mediada por instrumentos e artefatos culturais, como sendo o início dos estudos sobre o desenvolvimento do

conceito da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC). Em seguida, discuto a formação da consciência, como produto das relações estabelecidas no sistema de atividades sociais. Continuo, discorrendo sobre natureza complexa e multifacetada da atividade, bem como o papel das contradições como força motriz para o desenvolvimento da atividade. Finalizo o capítulo, descrevendo a relação entre os princípios da TA, propostos por Engeström (1999), e as reuniões pedagógicas.

1.1. Breve histórico

No que se refere às noções sobre a Teoria da Atividade, pesquisadores e estudiosos têm concebido que seus princípios estão perfilados pelas idéias filosóficas de Kant, Hegel e Fichte, bem como as idéias materialista-dialéticas de Marx e os trabalhos dos psicólogos russos Vygotsky, Leont'ev e Luria com ênfase na abordagem sócio-histórico-cultural.

A atividade humana, de acordo com a filosofia marxista, está relacionada com o uso de ferramentas, pelos indivíduos, para transformar a natureza na busca de satisfazer suas necessidades vitais. Porém, essas ferramentas não são desenvolvidas de forma individual, mas se apresentam como produto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos de um mesmo grupo social.

Nessa perspectiva, Davydov (1999: 39-46) salienta que a atividade é uma forma específica de existência societal dos humanos, consistindo de uma mudança proposital da realidade natural e social em sua essência. Com isso, pode-se dizer que a atividade humana depende do lugar do indivíduo na sociedade, das suas relações sociais e de suas condições de vida. Como salienta Leont'ev (1977), fora do contexto dessas relações a atividade humana não existe. Daniels (2003: 111) mostra que toda essa concepção de atividade se baseia no termo russo “deyatelnost”, que significa atividade prática social, na qual o indivíduo é concebido como agente transformador da sua realidade natural e social.

Para Vygotsky (1934/1993), esse processo não é unilateral e direto, mas desenvolve-se através de uma interação dialética sujeito-meio social em que o

homem transforma o meio em que vive, ao mesmo tempo em que é transformado por ele. Acrescenta, ainda, que as ações do sujeito sobre o objeto de sua atividade não acontecem de forma direta, mas mediadas por instrumentos e/ou artefatos culturais. Essa forma de Vygotsky conceber a atividade foi considerada revolucionária⁸ (Newman & Holzman, 2002), visto que ia de encontro às vertentes behaviorista e inatista predominantes no final do século XIX e início do século XX.

A primeira considerava que os fatores externos moldavam e influenciavam o modo de agir e pensar do sujeito sem considerar sua influência no mundo objetivo, ou seja, o sujeito era considerado passivo e sua consciência formada a partir de sensações produzidas pelo processo estímulo-resposta. Para os filósofos dessa corrente, aprendizagem e desenvolvimento ocorreriam simultaneamente. A segunda vertente enfatizava que a constituição da consciência humana emergia através do processo de maturação do organismo, isto é, as funções intelectuais já estariam pré-formadas na cabeça do indivíduo, manifestando-se pelo processo de maturação do organismo humano (Vygotsky, 1930/2000). Não se consideravam as influências das práticas sociais na formação da consciência do sujeito.

A tríade do pensamento vygotkiano (sujeito-instrumento-objeto), além de se opor às correntes filosóficas da sua época, rompia com o dualismo proposto por Descartes⁹ e foi concebida como o ponto de partida para o desenvolvimento da Teoria da Atividade. Vygotsky (1934/1993) argumentava que a formação e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores nos indivíduos se realizavam como produto das inter-relações entre sujeitos do mesmo grupo social e entre o sujeito e o seu meio. Dessa forma, a consciência emergia como o reflexo da realidade do homem que se desenvolvia através do processo de transformação histórica e que, pelas práticas sociais, internalizava valores, regras, significados, com base em uma cultura, conduzindo-o a novas formas de ações e pensamentos.

Como ressalta Daniels (2003: 112), com base em Tatner (1997: 114), os fenômenos psicológicos passaram a ser considerados como os processos subjetivos da atividade cultural prática e a atividade cultural, o lado objetificado prático dos fenômenos psicológicos que compõem a vida social organizada. Isso

⁸ Para maior aprofundamento sobre atividade revolucionária, ler Newman & Holzman (2002: 45-69).

⁹ Descartes não concebia corpo e mente como um só objeto se influenciando mutuamente.

significa dizer que, quaisquer mudanças históricas na sociedade e na vida material proporcionam mudanças tanto na parte psíquica (consciente) como no comportamento humano (Vygotsky, 1930/2000).

A figura 1, a seguir, mostra o modelo representativo do pensamento de Vygotsky sobre a atividade humana mediada:

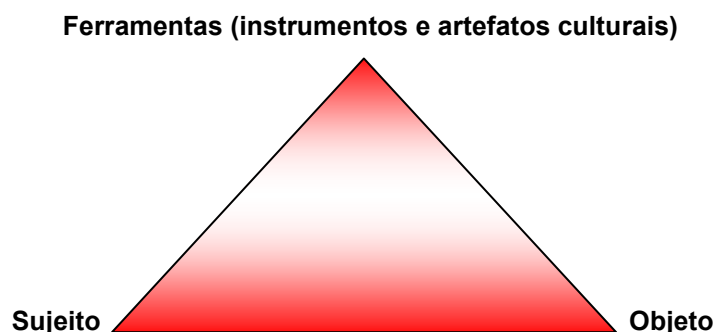


Fig 1. Tríade do pensamento vygotkiano (Fig. extraída de Daniels (2003: 114)

Wertsch (1985:188) salienta que, na visão vygotkiana, o homem estava constantemente construindo o seu meio ambiente e suas representações, engajando-se em várias formas de atividade. De acordo com Leont'ev (1977), isso se deve à natureza multifacetada da Atividade que cria condições para o indivíduo desempenhar diferentes papéis em diferentes atividades. Todavia, Leont' ev (1977) chama a atenção para o fato de que a atividade não deve ser concebida como uma unidade aditiva da ação do sujeito na sua vida material, ou seja, da ação direcionada ao objeto, mas, sim, uma unidade mediada por uma imagem, pela reflexão mental, cuja função seria orientar o sujeito no mundo objetivo.

Para esse psicólogo russo, a reflexão mental que o indivíduo faz desse mundo objetivo não acontece de dentro para fora, mas através de um processo dialético (sujeito-mundo objetivo) e obedece às leis, regras e relações desse mundo. Leont'ev (1977) considera que estando a atividade intrinsecamente ligada ao sistema de relações sociais, significa dizer que indivíduos diferentes com diferentes necessidades encontram-se ligados a um mesmo motivo, concebido como a mola mestra para a existência e realização da atividade. Em outras palavras, para Leont'ev (1977), toda atividade tem um motivo, ligado a um objeto, para que seja realizada. Para ele, as atividades se distinguem entre si pela

diferença de seus objetos, que podem aparecer em duas formas: primeiro, comandando a própria atividade e segundo, passam a existir como uma imagem mental, como um produto da detenção do sujeito das propriedades do objeto, durante a realização da atividade.

Isto significa dizer que, qualquer transformação na atividade promove uma nova representação do objeto na consciência do sujeito, onde o conteúdo objetivo da atividade é registrado e estabilizado. De acordo com Leont'ev (1977), essa característica da atividade demonstra sua natureza circular¹⁰, através da qual a consciência do sujeito é formada, a partir da reflexão mental que este faz do mundo objetivo, da sua realidade prática, nas relações e mediações que surgem no estabelecimento e desenvolvimento da sociedade. Contudo, essa reflexão não acontece de dentro para fora, mas dialeticamente entre o sujeito e o seu mundo objetivo, obedecendo às regras, leis e relações desse mundo.

Sobre essa questão Shvyrev (1990: 4) argumenta que a TA deveria analisar não apenas as transformações externas realizadas pelo sujeito, mas também a transformação do mundo interior do indivíduo, assim como a abertura e percepção dos potenciais latentes no desenvolvimento de sua relação com o mundo exterior, seja com outro indivíduo ou a natureza. Dessa forma, pode-se concluir que a TA foi desenvolvida para entender e ilustrar o papel que o meio social exerce no processo de formação e desenvolvimento da consciência humana em um *framework* sócio-histórico-cultural.

De acordo com Shvyrev (1990: 6), a atividade não pode ser considerada apenas como uma teoria filosófica, apesar de chamar a atenção para a importância da base teórica que permite o processo de reflexão da atividade, mas a própria atividade seria uma forma de abordagem de investigação do mundo humano, “como sendo um mundo de atividade que unifique suas forças essenciais e manifestações históricas concretas na vida da sociedade e dos indivíduos e das diversas formas de cultura material e espiritual”¹¹.

¹⁰ Segundo Leont'ev (1977), a natureza da atividade é circular e não uma reta, representando um somatório de atividades.

¹¹ Traduções minhas.

1.2. Atividade Social e a Consciência Humana

Vygotsky é considerado o grande precursor da TA, visto que suas idéias sobre atividade humana mediada foram concebidas como a base fundamental para o entendimento do desenvolvimento, estrutura e funcionamento da atividade do sujeito em seu meio social. Ele salientava que a atividade mediada produzia transformações qualitativas nas funções psicológicas superiores, da mesma forma que auxiliava o indivíduo a controlar seu próprio comportamento (Vygotsky, 1930/2000). A internalização dessas atividades socialmente organizadas, enraizadas em uma cultura e historicamente desenvolvidas, constituía-se como um dos aspectos característicos da psicologia humana, o que, para Vygotsky, (1930/2000: 73), era a base “do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

A atividade humana se difere da atividade do animal, na medida em que este, em sua forma de agir no mundo, segue os padrões e as necessidades da espécie à qual pertence, dentro de um comportamento estabelecido biologicamente, ou seja, o animal age de forma a se adaptar às condições e restrições externas não conseguindo, nas palavras de Shvyrev (1990: 4) ir “além da fronteira” da adaptação. Em outras palavras, a atividade do animal no mundo se caracteriza por ações orientadas e direcionadas ao objetivo ou meta a ser alcançada. A atividade humana, por sua vez, permite que o objeto da atividade possa ser estabelecido pelo grupo ou indivíduo, isto é, não é algo pré-estabelecido e imutável. Os sujeitos podem proporcionar mudanças nas suas ações, nas operações, nas ferramentas e artefatos de mediação na busca de se alcançar o resultado esperado.

De acordo com Davydov (1999), essa propriedade criativa de transformação da atividade proporciona ao sujeito ir além dos *frames* de uma dada situação e, assim, propor mudanças, considerando o contexto sócio-histórico-cultural mais amplo. Ele argumenta, fundamentado pelas idéias marxistas, que “o trabalho do homem é uma atividade criativa, completada dentro das relações sociais definidas em contraste com a produção unilateral realizada pelos animais”.

Kasavin (1990: 16) salienta que essa característica racional da atividade já era considerada por Marx, para quem a atividade do homem era orientada com base em um objeto, cujo resultado ou produto já estava no consciente do indivíduo desde o início do processo. Assim, qualquer mudança ocorrida durante a atividade levaria o indivíduo a repensar e desenvolver novas formas de se alcançar o objetivo pré-determinado.

Assim, entendo que a atividade racional é concebida como uma forma especificamente humana de desenvolvimento de maneiras e métodos de relação com o mundo, com base no processo sócio-histórico de criação cultural, que ocorre através da atividade *criativa* (Shvyrev, 1990: 6; grifo meu). É nesse processo que a consciência do indivíduo vai se desenvolvendo.

Leont'ev (1977) argumenta que a consciência do homem possui uma função sensória que permite que o indivíduo veja o mundo não apenas existindo em seu consciente, mas exterior a ela, como campo objetivo e objeto de sua atividade. Isso quer dizer que os fatos que se apresentam no mundo objetivo são produzidos, entendidos, conservados e reproduzidos na consciência do indivíduo, na sua memória.

Dessa forma, a consciência humana emerge e é desenvolvida pela relação dialética entre o sujeito individual e o sistema de atividades sociais, isto é, a reconstrução interna da consciência humana acontece a partir da internalização das operações exteriormente mediadas (Vygotsky, 1930/2000). É importante salientar que em busca de procurar explicar a formação e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, Vygotsky limitou sua análise à observação da(s) ação(ões) do indivíduo, não conduzindo a uma explicação e entendimento da dimensão coletiva da atividade.

Engeström (1999: 30) critica essa forma de se analisar a atividade, pois, para ele, a mesma não dava conta de explicar a natureza social e colaborativa das ações e inter-relações dos sujeitos. Como salienta Daniels (2003: 115), de acordo com Engeström¹²

(...) a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa. (...) Os sistemas de atividade se desdobram por longos períodos de tempo

¹² <http://www.helsinki.fi/~jengestr/activity/6a.htm>

sócio-histórico, muitas vezes assumindo a forma de instituições e organizações.

Ressalto, ainda, que se faz necessário levar em consideração que o indivíduo ao agir dentro do sistema de atividade não o faz de forma consciente, porém suas ações não são, de nenhuma forma, ilimitadas. Ficam sujeitas às regras e condições estabelecidas pelo meio social e cultural. Logo, a atividade individual do sujeito depende do seu lugar social, dos fatores idiossincráticos individuais e das condições que recaem sobre o grupo.

Outro fator de essencial importância e que restringe as ações dos sujeitos da atividade é o “outro” da relação. Ao realizar suas ações, os indivíduos precisam ter mente que não as fazem sozinhos, mas que existe um outro sujeito cujos valores, sentidos e significados, que carregam consigo, devem ser considerados e que fazem com que aqueles entendam este como um sujeito pensante, cujas ações os ajudarão a se conscientizarem de suas próprias ações.

Nesse debate, as colocações de Bakhtin/Volochinov (1984) são fundamentais, uma vez que a consciência só se torna consciência se impregnada de conteúdo ideológico (semiótico) e adquire forma e existência no curso das relações sociais:

(...) Eu sou consciente de mim mesmo e me torno eu mesmo somente enquanto me revelo para um outro, por meio de outro, e com o auxílio do outro (...). [O] próprio ser do homem (externo e interno) é a mais funda comunhão. Ser significa comunicar (...). Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si mesmo (Bakhtin, 1984 apud Emerson, 2002: 157-158).

Sendo assim, torna-se essencial enfatizar o papel que a linguagem exerce como instrumento semiótico, mediador das inter-relações sociais, visto que é pelo seu uso que o homem exterioriza seu pensamento e, ao mesmo tempo, extrai do mundo exterior a “matéria-prima” para a formação de sua consciência¹³.

Considerando esta pesquisa, assumo, aqui, a importância da linguagem como constitutiva e, portanto, mediadora das relações que se estabeleceram durante as RP, através das quais o pensamento e a linguagem dos participantes

¹³ A linguagem ainda será mais bem discutida nesse capítulo teórico.

passaram a ser desenvolvidos “como resultado das interações sociais e da apropriação do discurso de outros” (Magalhães, 2004: 68).

Dessa forma, a produção do conhecimento passa a ser concebida como um processo de co-participação e, como tal, deve emergir, primeiramente, de um terreno social na interação com colegas de profissão, professores, especialistas, mediada pela linguagem que, dialeticamente, reorganiza-se até formar o repertório da vida do indivíduo (Bakhtin, 2003).

1.3. A Natureza Complexa e Multifacetada da Atividade

Como já discutido anteriormente, uma das características da atividade é a diversidade de possibilidades para a atividade humana. Por natureza, a própria atividade pode ser revista e re-programada, caracterizando-se como um sistema aberto com capacidade para o próprio desenvolvimento. Isso cria condições para que o indivíduo ou grupo não se torne alienado perante as pressões e fatores externos à atividade.

Contudo, nem sempre na atividade coletiva o objeto da atividade é percebido e/ou aceito por todos, visto que podem estar envolvidos, dentro da mesma atividade, fatores e necessidades sociais diferentes que conduzam à digressão em relação ao motivo (objeto) gerador da atividade. Para Engeström (1999: 173), em atividades complexas nas quais os participantes têm dificuldade em construir uma conexão entre os objetivos das ações individuais e o objeto e o motivo da ação coletiva, pode-se levar à alienação e tensões nas organizações.

De acordo com Leont’ev (1977), as atividades são desenvolvidas através de ações a fim de se cumprir metas conscientes¹⁴ que conduzirão o indivíduo ou grupo a atingirem os resultados desejados para a atividade. Os objetivos das ações são alcançados a partir de operações, que se apresentam como as condições concretas pelas quais as ações são realizadas. Daniels (2003: 118) mostra que Glassman (1996: 323) via as operações como métodos exteriores, usados pelos indivíduos, para alcançar metas e que, por se constituírem a partir

¹⁴ Leont’ev (1977) argumentava que as metas eram determinadas no curso da atividade.

de uma prática rotineira, para Wells (1998: 108-110) não necessitam de uma atenção consciente.

Considerando, então, as RP como atividade, dentro da rede de sistemas de atividades da escola de idiomas pesquisada, o motivo gerador dessa atividade esteve centrado na necessidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem da escola, considerado por todos os professores como fator essencial para que o nível de qualidade de ensino fosse elevado. A partir dessa necessidade social comum, foi estabelecido como objeto da atividade “*a co-construção de ações para os problemas pedagógicos de sala de aula*”, no qual as discussões deveriam levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural mais amplo. Assim, inicialmente foram estabelecidas ações, regras e divisão de trabalho, para se alcançar o motivo e, por conseguinte, o objetivo idealizado conscientemente.

Wertsch (1985: 203), com base nas idéias de Leont’ev, salienta que dizer que um indivíduo está engajado em uma atividade não diz nada a respeito das relações que estão envolvidas nessa atividade. Seria apenas dizer que o sujeito está agindo dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Ademais, vale a pena ressaltar que, uma ação pode variar independentemente da atividade, ou seja, como enfatiza Leont’ev (1977), uma mesma ação pode realizar várias atividades. É possível pensar, então, em diferentes atividades interligadas dentro de uma rede de sistemas de atividades.

Nessa perspectiva, o processo não seria reduzido à observação e análise das ações individuais ou de grupos socialmente organizados, mas o próprio indivíduo ou grupo poderia se engajar em diferentes formas de atividades, exercendo diferentes papéis sociais, mostrando, com isso, como já ressaltado, a natureza complexa e multifacetada da atividade e de sua unidade de análise (Leont’ev, 1977). Dessa forma, torna-se importante analisar a atividade como um todo, pois ela permite que se possa verificar a diferença entre o estado atual do objeto e o resultado desejado e, assim, o indivíduo ou grupo pode desenvolver novas ações e operações de modo a alcançar o resultado desejado, ou seja, o objetivo proposto que levou à realização da atividade.

A figura 2, a seguir, resume a estrutura do modelo de atividade discutido até o momento:

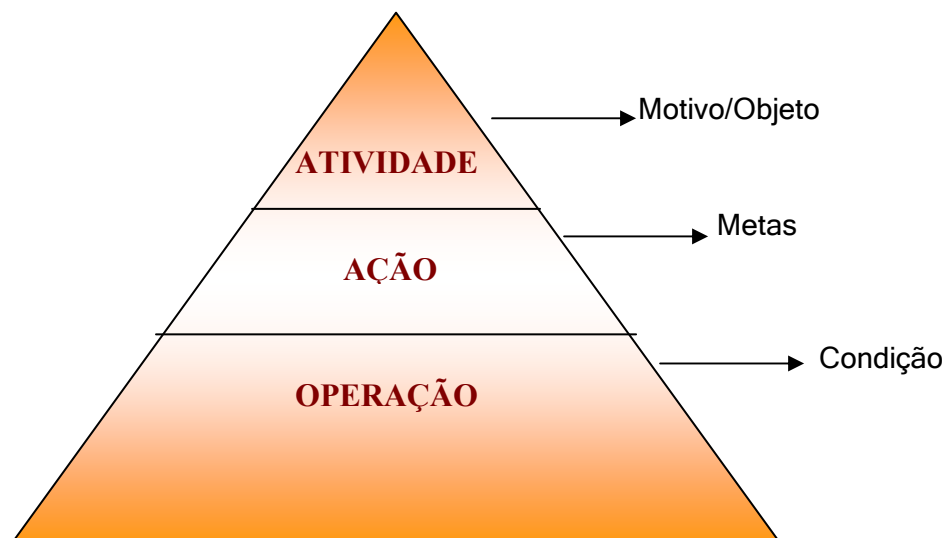


Fig 2. Estrutura hierárquica da Atividade com base em Leont'ev (1977)
(Daniels, 2003: 116)

Engeström (1999: 73) explica que, para Leont'ev (1978; 1981), se observada de forma individual, uma ação pode não ter significado. Porém, tomando o sistema de atividade como coletivo é perfeitamente sensata. Leont'ev (1977) argumenta que “a atividade das pessoas trabalhando juntas é estimulada por seu produto que, a princípio, corresponde diretamente às necessidades de todos os participantes”¹⁵. A importância das regras e da divisão de trabalho dentro do sistema de atividade, para ele, se deve ao fato de que a divisão técnica do trabalho conduz à emergência de resultados parciais que são alcançados pela participação do indivíduo na atividade coletiva. Contudo não satisfazem as necessidades de cada participante.

Assim, segundo Leont'ev (1977), a satisfação à necessidade passa a ser obtida não pelo alcance de resultados intermediários, que revelariam a subjetividade de cada indivíduo, mas pelo compartilhamento do produto total da atividade¹⁶ que cada um recebe, na forma de regras de divisão de trabalho,

¹⁵ “The activity of people working together is stimulated by product, which at first directly corresponds to the needs of all participants.”

¹⁶ O produto total da atividade se refere ao objeto da atividade, que está relacionado a um motivo gerador da atividade. Por exemplo, a fome gera como motivo a busca de alimento, na qual ações individualizadas, proporcionadas pelas regras e divisão do trabalho, serão desenvolvidas, no propósito de alcançar metas, o que conduzirá a realização da atividade.

graças às relações sociais existentes entre os participantes que surgem durante a atividade. Com isso, os indivíduos realizam ações individualizadas, dirigidas a uma meta consciente, que podem estar relacionadas diretamente ou não ao motivo da atividade, mas que compõem o seu processo.

Como discute Leont'ev (1977), as ações humanas não existem separadamente da atividade, ou seja, não existem como uma ação ou cadeia de ações independentes, visto que, sem elas a atividade não existiria. Ações e atividade não são realidades coincidentes, pois uma ação pode realizar várias atividades ou mesmo passar de uma atividade para outra. Isso se deve ao fato do motivo propulsor da atividade poder gerar diferentes metas e, conseqüentemente, diferentes ações. Porém, as ações individualizadas devem obedecer às regras estabelecidas socialmente no tocante a realização da atividade. Assim, as regras informariam ao sujeito qual é o objeto da atividade e o resultado que se almeja alcançar, o seu papel social e de que forma deveria trabalhar sobre o objeto.

Ao que se mostra, a própria regra possui tanto a função de estabelecer o sujeito socialmente, na medida em que, tanto lhe fornece meios para que possa observar e mudar suas ações na atividade, quanto pode restringir tais ações, reforçando a necessidade de se analisar a atividade: não em ações individualizadas, mas dentro e entre sistemas coletivos de atividades.

Essa característica torna-se importante para as RP, pois os sujeitos podem passar a pensar e repensar toda a atividade, propondo mudanças, não apenas com base em suas considerações, desejos e/ou necessidades individuais, mas, acima de tudo, considerar a necessidade coletiva (a busca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da escola), dentro de um contexto sócio-histórico-cultural que envolve toda a atividades e seus componentes .

Diante do exposto até o momento, verifica-se que a atividade pode ser concebida como um sistema aberto, dinâmico e que sofre transformações constantes. Para Shvyrev (1990: 3), "(...) a atividade é basicamente um sistema aberto capaz de um auto-desenvolvimento ilimitado dentro de um *framework* da universalidade que a envolve"¹⁷. Dessa forma, como argumenta Leont'ev (1977), a atividade pode perder o motivo que a evocou, transformando-se em uma ação,

¹⁷ "(...) activity is basically an open system capable of unlimited self-development within the framework of the universal which embraces it."

ou mesmo a ação pode ganhar força de motivação e se tornar uma atividade. Da mesma maneira, uma ação, quando internalizada pode transformar-se em operações.

Kasavin (1990) ressalta a importância de se analisar a atividade considerando-a a partir de dois pólos: o objeto e as necessidades sociais. Para ele, considerar e analisar a atividade com base apenas na orientação do objeto, seria limitar a atividade humana apenas a este, o que, de acordo com Davydov (1990: 16), ocorreria de forma idealmente pensada, visto que fatores externos à atividade não seriam levados em consideração.

Igualmente não se consideraria que o indivíduo pode participar em diferentes atividades, exercendo diferentes papéis sociais, nem que as atividades podem se influenciar mutuamente (Engeström (1999), em um processo que Liberali (2006, mimeo) cunhou como cadeia criativa. Para essa pesquisadora, essa idéia está envolvida dentro da importância da unidade e da totalidade do pensamento vygotskiano.

Liberali (2006, mimeo) concebe a cadeia criativa como um meio pelo qual os sujeitos em uma atividade compartilham sentidos que, ao serem negociados, conduzem à formação de novos significados compartilhados. Estes, por sua vez, serão subsequentemente compartilhados com novos sujeitos através dos sentidos que aqueles carregam para a nova atividade. Logo, os novos significados criados e recriados pelas atividades irão carregar características de todas as atividades que formam a rede de sistema de atividades.

A complexidade em se estudar a rede de sistema de atividades (a atividade, o ideal e a consciência) proporcionou a Davydov (1990) argumentar que esse estudo deveria ser feito em sua integridade, ou seja, dever-se-ia partir da categoria da atividade como uma “célula universal”, demonstrando, com isso, um apreço à idéia do princípio monista para o estudo categórico da atividade.

A idéia da “célula universal” corrobora o pensamento de Leont’ev (1978) apud Wertsch (1985: 202) para quem a unidade de análise da TA seria a própria atividade, ou seja, o processo de observação e análise da atividade é feito a partir da “célula da atividade”, pois, ao considerá-la dessa forma, começa-se a lidar com atividades reais, específicas, em detrimento à atividade humana em geral. Seria

um nível particular de análise oposto à teoria mais geral que engloba todos os níveis de análise.

Dentro do processo de análise da TA, entendo que considerar a necessidade social torna-se essencial, visto que esta possui a propriedade de moldar os objetivos ou metas da atividade, fatores reguladores, etc. Como quer Kasavin (1990: 20), “(...) É precisamente dentro do contexto das necessidades sociais que o conteúdo interno da atividade é revelado e realizado como resultado do qual adquire um significado social mais amplo¹⁸”.

A importância de se considerar as diferentes necessidades sociais, dentro da perspectiva da TASHC, é que elas têm a possibilidade de levar à formação de atividades que, segundo Kasavin (1990: 20), podem ser divididas em produtiva e reprodutiva. A primeira pode gerar conflitos e contradições dentro da atividade por não satisfazer certas necessidades sociais. A segunda, por sua vez, pode causar a alienação e submissão às regras do sistema de atividade, que, em minha ótica, pode estar ligado às pressões sociais, culturais e políticas, exteriores à atividade que, muitas vezes, impedem o indivíduo de exercer uma atitude de mudança, uma atitude criativa que o leve a um desenvolvimento de ações que vão além da fronteira imposta pela própria atividade.

Kasavin (1990: 21) discute que se uma atividade for considerada socialmente racional, deve ser avaliada reflexivamente¹⁹ através do uso dos recursos culturais disponíveis, ao invés de se basearem em qualquer posição social isolada ou sistema de convicções. Isso significa adotar uma atitude ativa, ou seja, responsiva, oposta àquela da atividade alienada.

Portanto, como ressalta Wertsch (1985: 203), a atividade representa um sistema com sua própria estrutura, suas próprias transformações internas, seu próprio desenvolvimento. Para esse estudioso, ela possui como característica importante, não ser determinada nem circunscrita pelo contexto físico nem pela

¹⁸ “(...) it is precisely within the context of social needs that activity’s inner content is revealed and realized as a result of which it acquires a general social meaning”.

¹⁹ A avaliação reflexiva aqui mencionada não diz respeito à reflexão crítica proposta por Smyth (1992). Contudo, percebe-se a importância de um processo reflexivo que considere o contexto sócio-histórico-cultural mais amplo. Dessa forma, refletir criticamente caracteriza-se como uma atividade, ou melhor, como um atributo da rede de sistema de atividades.

percepção do indivíduo, mas, sim, pela interpretação sócio-cultural ou criação imposta pelos participantes sobre o contexto.

Engeström (1999: 172) argumenta, com base em Goodwin (1997: 115-116), que considerar um sistema de atividade situado como a unidade básica de análise, torna uma esfera do fenômeno disponível para observação integrada e análise. Assim, pode-se observar, por exemplo, o ambiente material e artefatos; papéis para cada tipo de participante, etc. Contudo, Wertsch (1985: 210), com base nas idéias de Leont'ev (1972, 1975, 1981), chama a atenção que uma atividade não deveria ser reduzida a outras unidades de análise, como estímulo-resposta, ações e operações, pois representariam apenas atributo do sistema de atividade²⁰.

1.4. Atividade Reunião Pedagógica

Nesta subseção apresento a discussão sobre atividade individual com base na atividade coletiva, bem como o papel das contradições para o desenvolvimento da atividade. Discuto sobre os princípios embasadores sobre a estrutura de um sistema de atividades proposta por Engestrom (1999), com base na discussão realizada até o momento, tendo em vista o foco deste trabalho, que está centrado na análise da Reunião Pedagógica como atividade e como ela está estruturada em torno do seu objeto, já descrito anteriormente.

1.4.1. Atividade Individual e Atividade Coletiva

Considerando os estudos sobre TA, Engeström (1999: 29), com base nas idéias de Vygotsky (1934/1993) e Leont'ev (1977), passa a considerar que dentro de um sistema de atividades a mediação deveria ser estudada com relação aos outros componentes da atividade. Dessa forma, Engestrom (1999) expande o triângulo criado por Vygotsky, possibilitando que o estudo da atividade pudesse ser realizado no nível macro do coletivo e da comunidade em preferência ao

²⁰ Não é escopo desse trabalho discutir sobre essa temática salientada por Wertsch (1985).

estudo micro, com foco apenas nas ações individuais mediadas por ferramentas ou artefatos (Daniels, 2003: 118).

Essa idéia foi de grande importância para a TA, visto que, como salienta Davydov (1999: 44), a atividade concebe que haja um processo de internalização, um processo de formação da atividade individual com base na atividade coletiva. Numa visão vygotkiana, seria dizer que a atividade inicialmente acontece no nível interpessoal, passando ao nível intrapessoal.

Para Davydov (1999), um dos problemas não resolvidos da TA é a não consideração da diferença entre essas duas formas de atividade. Segundo ele, em certo sentido, o sujeito coletivo existe nos sujeitos individuais e são revelados através da atividade coletiva e externa, ao invés de serem revelados apenas através das consciências individuais.

A perspectiva da atividade apresentada por Engeström (1999) amplia o horizonte de possibilidades de análise da atividade, representando os elementos sociais e coletivos, ao introduzir os elementos comunidade, regra e divisão de trabalho. Esse teórico argumenta com muita propriedade, sobre a necessidade e importância de analisá-los em suas interações, visto que, pelo princípio monista e revolucionário, qualquer transformação em um dos elementos do sistema, transformaria o sistema como um todo.

Na minha ótica, a análise da atividade torna-se uma tarefa complexa, na qual diversos parâmetros e considerações²¹ precisariam ser levados em conta. Logo, volto a enfatizar a importância da idéia de Leont'ev (1977), de se analisar o sistema de atividade como uma "célula da atividade", devido "à dificuldade metodológica de colher evidências sobre comunidade, regras e divisão de trabalho no sistema de atividade" (Engeström, 1999 apud Daniels, 2003: 118).

Ao ampliar o triângulo de Vygotsky (1934/1993), Engeström (1999) reformula, de certa forma, a maneira de se analisar a TA, introduzindo os elementos: comunidade, regras e divisão de trabalho. A figura 3, a seguir, mostra o modelo da TA proposto por Engeström (1999):

²¹ Os parâmetros e considerações aqui determinados estariam ligados às conexões entre os próprios componentes do sistema de atividade, as relações entre os diversos sistemas de atividade, os diferentes papéis que o sujeito pode exercer nessas diferentes atividades, às condições de realização das atividades, bem como as diversidades culturais que fazem surgir diferentes diálogos que emergem das diferentes correntes de pensamento.

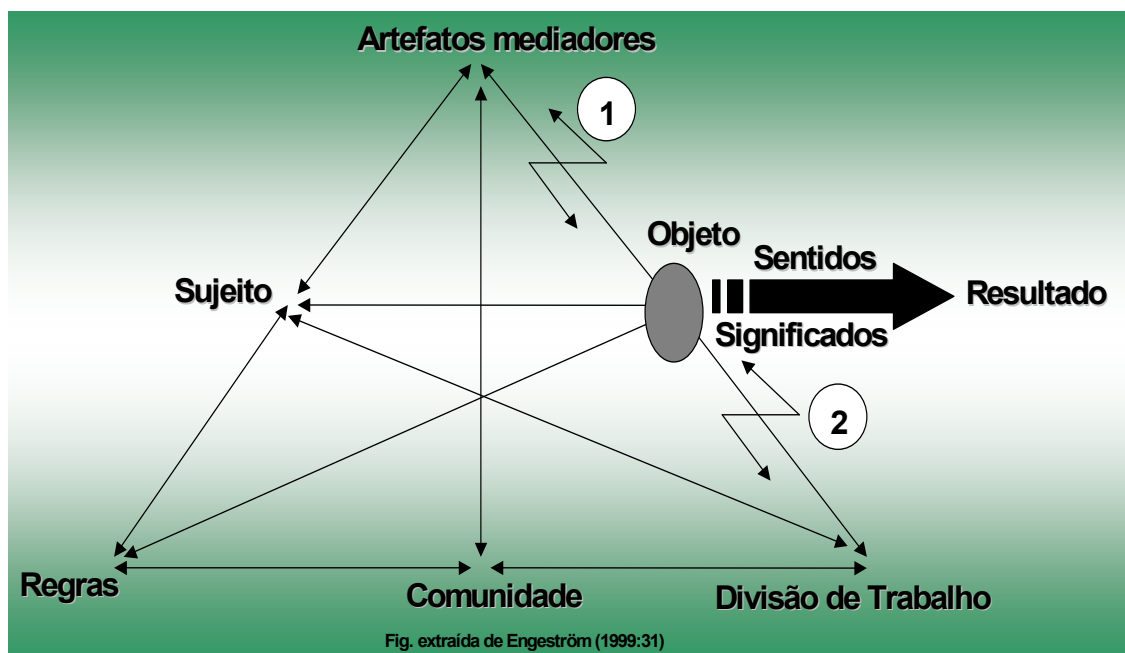


Fig 3. Modelo da TA proposto por Engeström (1999).

Nessa perspectiva, entendo que, dentro da complexa e multifacetada rede de sistemas de atividade e das relações estabelecidas entre seus componentes, os instrumentos e artefatos culturais fazem a mediação entre o(s) sujeito(s)²² e o mundo objetivo, para o qual as ações daquele(s) são direcionadas; as regras fazem a mediação entre o(s) sujeito(s) e a comunidade e a divisão de trabalho entre a comunidade e o objeto da atividade. Com isso, pode-se verificar de que forma a atividade se realiza e se ela funciona ou não para o grupo ou indivíduo.

Considerando este estudo de pesquisa, as RP poderiam representar a “célula da atividade”, dentro de um sistema de atividades realizadas na escola que, por sua vez, estaria interconectada com outros sistemas, através daquilo que Engeström (1999) considerou como rede de atividades. Não foi propósito desta pesquisa analisar todos os sistemas de atividades da escola, nem mesmo a complexa rede composta por esses sistemas, mas observar, analisar e tecer conclusões a respeito de um deles. Não haveria tempo hábil para que essa tarefa pudesse ser realizada no Programa de Mestrado, visto que denotaria um tempo maior que dois anos. Por isso, optei por observar e analisar, com base na TA,

²² O sujeito passa a ser entendido como sendo sujeito coletivo inserido em um contexto social, ou seja, o sujeito adquire as características sócio-culturais do meio em que vive, expressando através de suas ações, pensamentos e linguagem.

apenas um dos sistemas de atividades, dentro de um paradigma de pesquisa-ação, verificando de que forma as RP eram estruturadas para a co-construção de ações para os problemas pedagógicos de sala de aula. Assim, apoiando-me no triângulo da TA (Fig. 3), proposto por Engeström (1999), considerando as reuniões pedagógicas tomadas para análise, esse sistema estaria estruturado da seguinte forma:

- Sujeitos – Os professores e o coordenador-pesquisador, entendidos como participantes ativos no processo, constituem e são constituídos a partir das relações estabelecidas na coletividade. Porém, possuem características individuais que os tornam parte importante no processo de desenvolvimento da atividade;
- Comunidade – As famílias dos alunos, o diretor, a sociedade exterior à escola, os alunos, o staff²³ da escola estão relacionados com tudo que circunda o sujeito e que cria possibilidades para suas ações, da mesma forma que as restringe. Contudo, como mostra Schettini (2006: 27), ela não poderia ser considerada uma totalidade, visto que possui marcas sociais, culturais e históricas no tempo e no espaço específico em que os sujeitos vivem e atuam;
- Instrumentos – Materiais – vídeo, DVD, TV, quadro-resumo, fita adesiva, gravador e fitas para gravação;
Psicológicos – Linguagem, materializada pelos discursos orais, pelos textos lidos e as coisas escritas na reunião e/ou para ela.
- Objeto – O motivo gerador e orientador da atividade coletiva;
- A regra e divisão do trabalho – indicam o papel a desempenhar de cada sujeito dentro da atividade coletiva, organizando as ações individuais dentro da coletividade.

Vale a pena ressaltar, aqui, que mesmo se tratando de uma atividade com um objeto em comum atuando como sua mola propulsora, a co-existência de diferentes sujeitos sociais, constituídos sócio-histórico e culturalmente de forma singular, pode conduzi-los a perceber o motivo ou objeto da atividade de forma

²³ Representam as pessoas que trabalham em qualquer função na escola que não seja ministrar aulas.

diferente. Logo, contradições, dentro do sistema de atividades, tornam-se inevitáveis. A contradição é o tema que trato a seguir.

1.4.2. O Papel das Contradições no Desenvolvimento da Atividade

Um dos fatores essenciais na TA é que ela se caracteriza por ser multifacetada, móvel e rica em variações de conteúdo e forma (Engeström, 1999). Partindo desse pressuposto, é fundamental levar em consideração que as contradições internas, inerentes às relações inter-pessoais, são inevitáveis. Contudo, como salienta Engeström (1999), elas não devem ser consideradas como entraves no desenvolvimento da atividade. Sendo assim, contradições e tensões, que emergem das inter-relações, podem acontecer devido aos diferentes sentidos que os indivíduos carregam para a atividade e que são negociados nas inter-relações. Esses diferentes sentidos, muitas vezes, podem formar a base de necessidades sociais ímpares e, por conseguinte, conflitos na definição do motivo e do objeto da atividade.

Porém, para Engeström (1999), as contradições são como a força motriz para o desenvolvimento, ou seja, parte da hipótese que, diferentes vozes e perspectivas coexistem em diferentes comunidades e práticas, se colidem e se fundem em um processo colaborativo e dialógico de construção do objeto, mediado por artefatos, cujas contradições são a força para o desenvolvimento (Engeström, 1999a: 382 apud Daniels, 2003: 120). Corroborando essa idéia, numa perspectiva bakhtiniana, Daniels (2003: 89) assevera que é na e pela diferença, no mal-entendido existentes no diálogo, encontram-se as contradições que geram desenvolvimento.

Engeström (1999) entende que as ações orientadas para o objeto eram sempre caracterizadas por ambigüidade, surpresa, interpretação, produtora de sentidos; um potencial para mudança (Daniels, 2003: 118). Assim, Daniels (2003), parafraseando Engeström (1999b), enfatiza que,

a atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constante entre diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em

constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado (Daniels, 2003: 119-120).

Diante do exposto, percebe-se que dentro de um sistema de atividade, as tensões e contradições conduzem ao desenvolvimento pela formação de ZDP²⁴, propiciando aos sujeitos buscarem, por meio de orquestração, análise, negociação e reflexão, alcançar soluções para as contradições, levando-os ao desenvolvimento de consciência. Engeström (1999: 177) descreve que uma contradição é uma tensão dinâmica acumulada historicamente entre forças opostas dentro de um sistema de atividade. Isso gera distúrbios que abrem oportunidades e necessitam de soluções que conduzem a transformações no sistema. Isso quer dizer que os indivíduos passam a perceber diferentes formas de se entender e realizar a atividade.

Segundo Engeström (1999: 180), as tensões relacionadas ao agrupamento de ações e vozes oferecem uma janela na emergente ZDP do sistema de atividade local. Para ele, a ZDP seria o espaço de transformação radical potencial do sistema de atividade, alcançável pelas resoluções das contradições, ou seja, seria articular a história da atividade e sua projeção futura. Diante da perspectiva da transformação pelas contradições, Cole (1996), apud Daniels (2003: 118), salienta que o equívoco em se analisar um sistema de atividade está em não se considerar as diversidades culturais, os diferentes diálogos que emergem das diferentes correntes de pensamentos. Para aquele, elas provocam tensões, dentro de uma atividade, impulsionando-a a mudança e ao desenvolvimento, bem como ao desenvolvimento do sujeito da atividade²⁵.

Engeström (1999), então, introduz a idéia de multivocalidade e dialogicidade dentro do sistema e/ou entre sistemas de atividade, propondo um novo modelo para a TA, como uma forma de compreensão dos diálogos, das múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa. Essas redes

²⁴ A noção de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) tem como base as idéias de Vygotsky (1934/1993) sobre a distinção entre conceitos científicos e cotidianos, que, como discute Daniels (2003: 81), ao se fundirem se atinge um conceito maduro. Daniels (2003: 82) salienta que Engeström (1987: 74) definiu a ZDP dentro de uma perspectiva “coletivista” ou “societal”. Para este, a ZDP seria “a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade societal que pode ser coletivamente gerada”.

²⁵ Para Engeström (1999), as tensões conduzem a transformações e são a força propulsora do ciclo expansivo da atividade.

de atividade, porém, podem conduzir a lutas e contradições na definição do objeto da atividade, o que, como discute Daniels (2003: 121), “demanda uma análise de poder e controle nos sistemas de atividade em desenvolvimento”.

Os sistemas de atividade em desenvolvimento denotam uma dimensão histórica, no qual o seu objeto é considerado por Engeström (1999b) apud Daniels (2003: 123) como prática produtiva social, com sua diversidade e complexidade. Daniels (2003: 122) ainda salienta que Engeström (1999a: 381) argumenta que as ações são refletidas, reformuladas e revistas “à medida em que a pessoa age”, visto que elas são consideradas individuais e de curta duração, diferentemente do objeto que “é uma proposta duradoura, constantemente reproduzida em um sistema de atividade coletivo que motiva e define o horizonte de possíveis objetivos e ações” (Engeström, 1999: 170).

A figura 4, abaixo, mostra um modelo mínimo do sistema de rede de atividades proposto por Engeström (1999b):

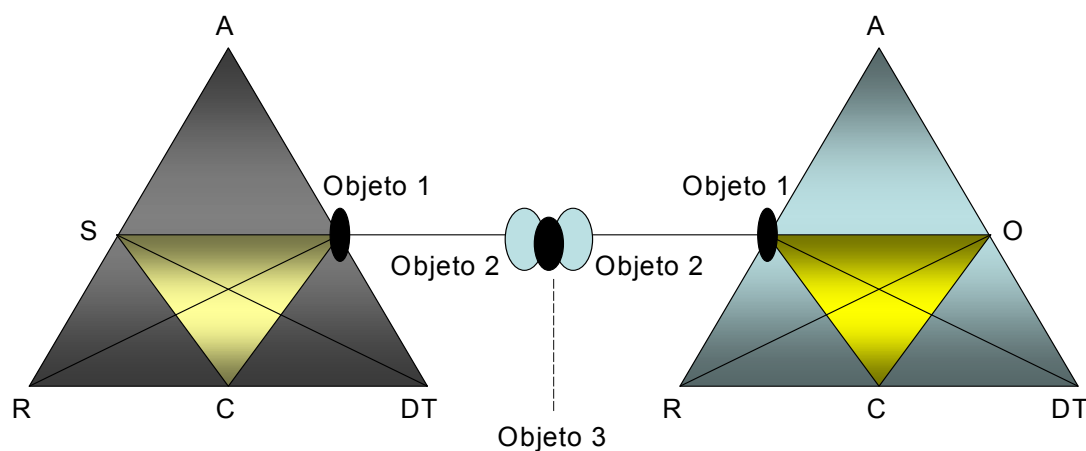


Fig 4. Sistema de rede de atividades (Engeström, 1999b)

Considerando essa perspectiva e as RP, através dos dados, pôde-se perceber que os professores possuíam necessidades individuais que, no momento desses encontros, serviram para promover contradições entre o objeto idealizado para aquelas reuniões e o que, de fato, foi construído. A mudança e o desenvolvimento do objeto da atividade acontece a partir de uma reflexão sobre contradições e tensões dentro e nos sistemas de atividade, considerada por Cole & Engeström (1993) apud Daniels (2003: 122), como ciclo expansivo, que seria a

relação cíclica entre interiorização e exteriorização na atividade, que está em constante mudança.

O movimento que caracteriza o ciclo expansivo, de acordo com Engeström (1999: 384), ocorre em sete etapas: primeiro o sujeito questiona uma prática e se expande gradualmente em movimentos coletivos. Segundo, o sujeito analisa a situação histórica e empiricamente para buscar as causas das contradições. A partir daí, uma nova idéia emerge que pode explicar e oferecer soluções para a situação-problema gerada pelo questionamento inicial. Coloca-se em prática a nova idéia construída, finalizando com uma reflexão e avaliação do processo cujos resultados se consolidam em uma nova prática.

Para Engeström (1999: 179), há momentos em que os participantes se engajam em uma comunicação reflexiva a fim de transformar sua própria atividade em uma comunidade, pois através da cooperação podem alcançar soluções externas inovadoras, visto que os sujeitos participantes da atividade teriam como foco um objeto ou problema em comum. Esse processo conduz a uma constante (re) configuração do consciente do indivíduo, que Engeström (1999b: 10) apud Daniels (2003: 122) considera da seguinte forma: a interiorização está relacionada à reprodução da cultura, *através do uso de significados cristalizados histórico e culturalmente*²⁶, e exteriorização à produção de novos artefatos culturais. Considerando a TA, haveria uma reformulação e um constante desenvolvimento da própria atividade. Numa visão vygotskiana, seria trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da atividade ou da rede de atividades.

O desenvolvimento da atividade pelo ciclo expansivo, segundo Engeström (1999), possui quatro ordens de contradição que fornecem as oportunidades para a expansão e aprendizagem. São elas:

- 1) Contradição de primeira ordem: causada dentro dos elementos do sistema de atividade, ou seja, entre o sistema de atividade e a atividade que o produziu;

²⁶ Grifos meu.

- 2) Contradição de segunda ordem: causada entre os elementos da atividade e algo novo. A busca de novas soluções pode mudar a atividade devido aos conflitos gerados;
- 3) Contradição de terceira ordem: causada pela contradição entre o novo e o velho. O conflito se estabelece entre algo novo proposto e as velhas práticas dominantes na atividade;
- 4) Contradição de quarta ordem: causada pela interferência entre sistemas de atividade devido à interligação entre sistemas de atividades.

Entendo que as contradições possuem um papel essencial no desenvolvimento da atividade e de seus componentes, pois criam possibilidades para a geração de conflitos e tensões, a partir das múltiplas vozes expressando diferentes pontos de vista, sentidos e significados que vão permitir o movimento do objeto no sistema de atividade.

O processo do ciclo expansivo torna-se essencial para essa pesquisa, pois, ao analisar como o objeto da atividade Reunião Pedagógica é construído, verifico como as contradições internas, que são inerentes à atividade, possibilitam a expansão do objeto dentro do sistema de atividade. A partir dessa análise, pode-se observar qual a forma de reflexão (prática, técnica ou crítica) que emerge da luta constante entre os diferentes significados que ao serem orquestrados e negociados propiciam o desenvolvimento da atividade e de seus componentes.

1.5. Os princípios da TA subjacente as Reuniões Pedagógicas

Partindo da idéia que a atividade é social, realizada a partir de um objeto/motivo em comum, cujas ações e metas são reformuladas à medida que a atividade se desenvolve, então, Daniels (2003: 122) salienta que para Engeström (1999a: 378), a TA seria um alicerce teórico para a análise da atividade, cujas características seriam:

- 1º - contextual e orientada para a compreensão de práticas locais historicamente específicas, seus objetos, artefatos mediadores e organização social;
- 2º - baseada em uma teoria dialética do conhecimento e do pensamento, focada no potencial criativo da cognição humana;
- 3º - uma teoria desenvolvimental que busca explicar e influenciar mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo.

Sendo assim, Engeström (1999b: 4-5), como discutido por Daniels (2003: 123-125), conclui que a TA poderia ser resumida em cinco princípios, cujo quadro 1, a seguir, ilustra sua relação com a pesquisa realizada.

Quadro 1: Princípios da TA e as Reuniões Pedagógicas

PRINCÍPIOS DA TEORIA DA ATIVIDADE		Reuniões Pedagógicas
1. O sistema coletivo deve ser concebido como a primeira unidade de análise	O sistema de atividade coletivo é mediado por artefato e orientado para o objeto. As ações individuais ou em grupo, bem como as operações, mesmo independentes são compreendidas apenas dentro do sistema de atividade, que se realiza e se reproduz a si mesmo ao gerar ações e operações.	As RP representam um sistema de atividade coletivo, do qual participam os professores e o coordenador-pesquisador. O objeto reside na co-construção de ações para os problemas pedagógicos de sala de aula. O resultado esperado é uma discussão desses problemas com base nas teorias de ensino-aprendizagem e na reflexão crítica.
2. Multivocalidade	O sistema de Atividade é uma comunidade de múltiplas vozes, interesses, valores, tradições que se multiplicam na rede de sistemas de atividade. Significa uma fonte de problema e de tensões, que vão exigir perícia na tradução e negociação.	Durante as RP, os participantes trazem para a atividade seus discursos, histórias, interesses e pontos de vista, tecendo uma rede de múltiplas vozes dentro do sistema de atividade.

3. Historicidade	O entendimento do sistema de atividade acontece pela observação da história de seu desenvolvimento, pois ele é formado e transformado ao longo do tempo. A complexidade do sistema é compreendido ao se estudar a história do seu desenvolvimento	Os sujeitos participantes da atividade são históricos e constituídos nos contextos diversos. O próprio sistema é formado e transformado ao longo do tempo. Nas RP, os temas tratados são observados em relação à história da unidade de ensino e de seus participantes.
4. Contradições	As contradições são fontes de mudança e desenvolvimento. São tensões estruturais acumuladas historicamente nos sistemas de atividade e entre eles.	Nas RP, diferentes opiniões geram contradições e possibilitam mudanças dentro do próprio sistema de atividade.
5. Ciclos de transformações expansivas	Os sistemas de atividade movem-se através de ciclos de transformação qualitativa. O objeto e o motivo da atividade são reconceituados para abraçar um horizonte mais amplo de possibilidades que o anterior. Pode ser compreendido como um trabalho coletivo na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).	Durante as RP, as contradições que surgem durante as discussões, proporcionam a transformação do objeto e, com isso, uma alteração e movimentação do sistema de atividade.

No processo de desenvolvimento e realização da atividade, a linguagem, sem dúvida, desempenha um dos papéis fundamentais nas inter-relações estabelecidas entre os indivíduos do mesmo grupo social. Através dela, eles podem interagir. A partir da compreensão do outro e suas ações, os interactantes compreendem a si mesmos, apropriam-se das características sócio-culturais do seu meio, entendendo que suas ações na atividade não são ilimitadas, mas devem seguir regras estabelecidas histórica e culturalmente, de acordo com os papéis sociais a serem desenvolvidos pelos indivíduos nas diferentes atividades

da qual fazem parte. Graças a essa importância, a linguagem é o tema que trato a seguir.

1.6. Linguagem, Atividade e Consciência na Atividade Reunião Pedagógica

No que se refere à atividade, um dos aspectos mais importantes a ser discutido é a ideia de Vygotsky (1934/1993) para quem a atividade é sempre mediada por instrumentos ou artefatos culturais. Nesse aspecto, esse psicólogo russo entende que a linguagem se configura como um dos instrumentos semióticos mais importantes na mediação das inter-relações sociais.

Vygotsky (1934/1993) atribuía uma importância basilar para a linguagem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (formação da consciência). Ele ressalta que, através da linguagem, os indivíduos podem se relacionar e, a partir dessas relações, apropriarem-se da cultura, das regras, dos valores, do meio social em que vivem, condição pela qual o pensamento começa a se definir, ou seja, a se moldar de acordo com o meio societal, o que, em contrapartida, é transformado pelo sujeito através de suas ações.

Para esse psicólogo russo, a linguagem exerce duas funções: organizadora e planejadora do pensamento. Por seu uso nas inter-relações discursivas, os sujeitos passam a se apropriar dos significados cristalizados e desenvolvidos sócio-histórico-culturalmente, ao mesmo tempo em que vão construindo sua individualidade. Dessa forma, passam a agir não de forma instintiva, com base nas suas funções elementares (biológicas), mas de forma racional, considerando os limites de suas ações e de que forma podem superá-los.

O processo de formação do pensamento acontece, de acordo com Vygotsky (1934/1993), através da internalização, ou seja, quando as relações interpessoais se tornam intrapessoais. Dessa forma, a linguagem proporciona um salto qualitativo na atividade psicológica do sujeito, ou seja, nas suas funções psicológicas superiores: memória, atenção, pensamento entre outros, o que nos leva a concluir que a atividade psicológica humana (sua consciência), é de origem

sócio-cultural e emerge como produto histórico das relações humanas, socialmente estabelecidas.

Ressalto que Vygotsky (1930/2000) concebia que no processo de mediação da formação e desenvolvimento do pensamento humano, o signo também exercia um papel fundamental, conduzindo os humanos a uma estrutura específica de comportamento diferentemente do desenvolvimento biológico. O signo proporciona a criação de novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Para Leont'ev (1977), a consciência humana se desenvolve como um produto da atividade do indivíduo no mundo, ou seja, da reflexão de sua realidade prática, nas relações e mediações que surgem no estabelecimento e desenvolvimento da sociedade, cujas transformações ocorrem por meio da linguagem em um processo que, inicialmente, se configura como imagem-consciência, adquirindo a característica de atividade-consciência, no momento em que o indivíduo se torna consciente das ações dos outros e, assim, das suas próprias ações.

No estudo da atividade, Davydov (1999: 80) salienta que o fator da consciência (awareness) deveria ser observado qualitativamente, a partir das transformações contraditórias da própria atividade como seu componente necessário. Para ele, por ser base da consciência, o ideal está ligado ao sistema de valores da língua. No processo de desenvolvimento do sistema de atividade, essa característica mostra-se de extrema importância, visto que os discursos que emergem das inter-relações pessoais, as necessidades, os interesses, bem como os pontos de vista estão enraizados no sistema lingüístico que é, ao mesmo tempo, social e cultural.

Na (re) organização e planejamento da atividade e das ações idealizadas na sua consciência, o indivíduo não o faz de forma neutra e/ou totalmente individualizada, mas, sim, com base no sistema social da língua, com suas regras e culturas, bem como nos sujeitos de sua inter-relação. Isso demonstra a natureza social da atividade cujas relações estabelecidas entre indivíduos do mesmo grupo social proporcionam a formação da consciência falante que vai se formando e se re-estruturando com traços da consciência do outro. É esse outro

que faz com que o sujeito falante tome consciência de seus atos e de seus discursos (Bakhtin, 1929/1995).

Para Davydov (1990: 80), com base em Leont'ev (1983), a importância da linguagem reside no fato de os seus valores representarem a forma ideal de existência no mundo objetivo, suas propriedades, conexões e relações reveladas por uma prática social mais ampla. Sendo assim, como discutido anteriormente, a multivocalidade, inerente nas práticas lingüísticas sociais, dentro do sistema de atividade, torna-se um aspecto relevante para se analisar, pois, através desse aspecto, pode-se observar as diferentes vozes sociais e forma das inter-relações.

Considerando-se esta pesquisa, a multivocalidade proporciona uma forma de observar e analisar as diferentes linguagens sociais (Bakhtin, 1975/2005): professores, diretor e coordenador, que se chocam, antagonizam, mimetizam, na produção de novos discursos (Brait, 2001) e, conseqüentemente, novas consciências sociais. A análise pode revelar que na voz de um participante podem estar envolvidas diferentes vozes sociais, em um processo considerado como heteroglossia e ventriloquismo, como ressalta Engeström (1999: 178), a partir de Bakhtin (1976, 1981). Isso constituiria o início da formação de línguas sociais híbridas que emergem em resposta às contradições no sistema de atividade (Engeström, 1999: 179).

1.6.1. Multivocalidade, Dialogismo e Polifonia

Entendendo a perspectiva da multivocalidade como inerente às relações sociais e que, nas RP, se estabeleceu pela práticas discursivas entre os participantes em torno das discussões apresentadas, percebo uma possibilidade de diálogo entre o conceito proposto por Engeström (1999) e o proposto por Bakhtin (1929/1995). Essa é uma questão fundamental, pois torna possível compreender as relações humanas “em sua forma dialógica, dialética e social” (Alves, 2004: 26), ao passo que pode revelar como essa “rede de vozes²⁷” propiciam a constituição e desenvolvimento do objeto da atividade.

²⁷ Grifo meu.

Nessa discussão, Bakhtin é considerado, sem dúvida, “figura basilar” (Brait, 1997: 93) no tocante aos estudos do dialogismo, visto que, ao considerar a linguagem dialógica, ele a estabeleceu fundamentada nas interações discursivas entre interlocutores, ou seja, nas inter-relações sociais. Esse pode ser um ponto comum entre Vygotsky e Bakhtin, que consideravam o sujeito como sendo social e que se constituía através das relações que estabelecia com os outros, através das quais a linguagem poderia ser concebida como “o palco para a interação, conflitos e negociação entre diferentes consciências” (Gonçalves, 2006, mimeo). Para Engeström (1999) essas tensões impulsionam a mudança e o desenvolvimento: não apenas no ambiente, mas também do próprio sujeito dentro do sistema de atividade.

Para este (1999) apud Daniels (2003: 119-120), a atividade é alcançada “pela negociação, pela orquestração e pela luta constante de diferentes metas e perspectivas de seus participantes”. A esse respeito, Dahlet (1997) salienta que toda a parte verbal do comportamento do indivíduo não pode ser considerada de forma individual. Concebe-se o discurso como sendo uma construção híbrida, (in) acabada por vozes em concorrência e sentido em conflito (Dahlet, 1997: 59-60). Dessa forma, para Bakhtin, segundo Wertsch (1990: 72), o discurso só pode existir na realidade, na forma de elocuições pertencente a um sujeito falante e fora dessa forma não pode existir.

Na visão bakhtiniana, a noção do discurso está fortemente ligada às questões do sujeito falante, ou seja, da consciência falante. Assim, os discursos são apoiados uns nos outros, tecendo uma rede de vozes que se chocam, se conflitam, se solidarizam, se apóiam. Com efeito, o discurso do “Eu” fica enraizado com os discursos do “Nós” numa composição heterogênea de vozes. O sujeito não pode ser considerado como dono exclusivo do seu discurso, posto que a composição estilística do seu enunciado possui infiltrado o caráter ideológico do grupo social ao qual pertence. “[O] nós de todos os homens no “eu” que fala, divisão necessária, pois é diluindo-se nesse “nós” de todos, que o sujeito de Bakhtin acende à humanidade de sua voz e é clivado pelo “nós” que o sujeito se vê ser homem em Bakhtin” (Wertsch, 1990: 72).”

Esse jogo de diferentes vozes, expressando diferentes consciências, leva a crer na impossibilidade de formação de sujeitos homogêneos, ou seja, como

ressalta Brait (2001: 15), “um absoluto”. A presença do “outro” nos discurso é constitutivo da heterogeneidade. Uma multiplicidade de consciências que participam em pé de igualdade umas com as outras e que “não perdem o seu ser enquanto vozes e consciências autônomas” (Bakhtin, 2005: 4).

Considerando este estudo, as RP se constituem em uma arena onde as múltiplas vozes se engendram numa rede discursiva polifônica que se entrecruzam, respondem umas às outras, se completam e/ou se polemizam (Barros, 1997: 34), na busca de um objetivo em comum: discutir os problemas pedagógicos de sala de aula e propor soluções. Mesmo o trabalho sendo realizado com um só objetivo, não se chega a um consciente absoluto ou homogêneo, visto que os participantes carregam “bagagens”²⁸ ideológicas diferentes, resultantes do seu processo de ontogênese.

A polifonia pressupõe uma multiplicidade de vozes que se realiza entre diferentes consciências; há uma interação e uma interdependência entre elas. Segundo Brait (1997: 98) é um diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Para Bakhtin (2005: 44), seriam diferentes vozes que se remetem a um mesmo tema. Vale ressaltar, aqui, que o debilitamento ou a destruição do contexto monológico só ocorre quando convergem duas enunciações iguais e diretamente orientadas para o objeto (Bakhtin, 2005:186). Bakhtin mostra, com isso, que enunciações que tratem de um mesmo tema não podem encontrar-se lado a lado. Devem entrar em relação semântica uma com a outra. Os discursos são duplamente orientados e remetem a relação de um discurso com o discurso de um outro. Daí, deriva a interação e a interdependência discursiva.

No que concerne o trabalho de pesquisa realizado, considerar as múltiplas vozes dentro das reuniões pedagógicas tornou-se importante, pois, ao recorrer à noção de atividade²⁹ como prática, através da qual a consciência é formada (Daniels, 2003), fez-se necessário considerar os diferentes diálogos que emergiram das diferentes correntes de pensamentos.

²⁸ Grifo meu.

²⁹ Teoria da Atividade proposta por Engeström (1999), com base em Vygotsky (1934) e Leont’ev (1977).

Vale ressaltar que, para Bakhtin, nem toda relação é dialógica. Para tal, faz-se necessário que as relações lógicas e concreto-semânticas se materializem em discurso, ou seja, em enunciado e, assim, “ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa” (Bakhtin, 2005: 184). Porém, esse discurso, formado na consciência do falante e expressado pela linguagem, é determinado e orientado pelo modo de o indivíduo sentir e reagir ao discurso do “outro”. Dessa forma, como salienta Bakhtin (2005: 195), as palavras do outro, introduzidas na fala do locutor, são revestidas de algo novo, da compreensão, da avaliação, ou seja, tornam-se bivocais.

O diálogo existe, na existência de, ao menos, duas vozes, uma contrapondo a outra. Seria a contraposição do homem ao homem. Nas palavras de Bakhtin (2005: 257), a contraposição do “Eu” ao “Outro”. O dialogismo estabelecido dessas inter-relações produz um “texto verbal” de características polifônicas. Para Brait (1997: 98), aquele é o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, dentro daquilo que se pode considerar como enunciação na enunciação, discurso no discurso, reação ativa do discurso de outrem (Brait, 2001: 11). Numa visão bakhtiniana, seria a dialogicidade se configurando como a participação do “outro” na constituição do sujeito.

Considerando a importância do conceito de reflexão crítica nesta pesquisa, a seção seguinte aborda o referido conceito.

1.7. O Processo Reflexivo no Sistema de Atividade Reunião Pedagógica

O presente estudo objetivou criar condições para que os professores buscassem novas alternativas de se analisar e discutir os problemas de sala de aula, que passasse pelo viés da reflexão crítica, a fim de que a co-construção de ações que emergissem dessas discussões não fossem baseadas apenas nas experiências de cada um (conhecimento tácito)³⁰ ou no senso comum. Uma abertura para novas perspectivas em que as ações educativas não se limitassem a alcançar, apenas, soluções práticas para a prática, mas, sim, que levassem os

³⁰ O conhecimento tácito é uma forma de conhecimento intuitivo, espontâneo, do cotidiano.

professores a um processo de desconstrução e reconstrução dos sentidos e significados compartilhados para a configuração de novos significados coletivos, alargando, assim, os horizontes educacionais.

Prossigo esta discussão focando a importância do processo reflexivo, proposto por Freire (1970), Kemmis (1987), Smyth (1992), dentro do sistema de atividade reunião pedagógica. Inicialmente, discorro sobre a necessidade do processo reflexivo. Continuo na mesma temática, discutindo sobre as diferentes abordagens de reflexão para o desenvolvimento epistemológico do professor (técnica, prática e crítica) e finalizo com as ações do processo reflexivo.

1.7.1. Necessidade do Processo Reflexivo

A preocupação com a função docente não é algo novo. Vygotsky (2001: 448) já demonstrava essa preocupação de não considerar o professor como único detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno. Para ele, o professor deveria exercer uma função mais ativa à procura do seu próprio conhecimento, visando, também, desenvolver no aluno a vontade própria da busca desse conhecimento. Dessa forma, o professor deixa de ser o “porta-voz”³¹, o detentor do conhecimento construído e estabelecido historicamente, exercendo a função de mediador no processo de aprendizagem dos conceitos científicos pelos seus alunos.

A meu ver, um dos grandes problemas que as instituições escolares têm enfrentado ao longo de algumas décadas é procurar se adequar às novas necessidades proporcionadas pelas grandes mudanças econômicas, tecnológicas e porque não dizer políticas, pelas quais a sociedade vem passando. Ao que se mostra, a educação baseada no modelo tecnicista e na especialização parece ceder lugar a uma educação continuada, cuja importância passa a ser o sujeito da educação e a reflexão, na qual a aprendizagem não tem um fim em si mesma, mas busca observar a sua aplicabilidade à vida social, com base em princípios de cidadania, ética e liberdade. Uma educação realizada de maneira que, tanto o educador como o educando se transformam em sujeitos do processo: “(...) o

³¹ Grifo meu.

educador já não é o que apenas educa, mas, o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando (...)" (Freire, 1970/2006: 79).

Estudiosos na área de educação, tais como, Schön (2000), Giroux (1997), Nóvoa (1992,1999) têm apontado e criticado a forma educacional burocrática que ainda prevalece nas instituições, pautada em currículos pré-estabelecidos, pré-preparados pelos legisladores, que instituem controle sobre a educação e sobre os professores, ou seja, o que deve ser ensinado, quando e por quem o processo deve ser realizado. Giroux (1997: 160) nomeia essa prática de *pedagogia do gerenciamento*, isto é, ao professor cabe o simples papel de executor dos conteúdos e das instruções pré-determinadas nos "pacotes educacionais". Para Schön (1992: 79), essa forma de regulação representa aquela do centro para a periferia, na qual um órgão central do governo cria e estabelece as regras que devem ser seguidas pelos estabelecimentos de ensino periféricos.

Nessa concepção de trabalho, os burocratas definem vários problemas sociais e educacionais numa perspectiva gerencial e não numa perspectiva de conteúdo (Vonk, 1991: 134 apud Nóvoa, 1999: 14). Assim sendo, perde o aluno, a família, a escola e conseqüentemente a sociedade. Ao que se mostra, torna-se pertinente uma mudança no processo, que leve em consideração uma relação dialógica entre legisladores e professores, a fim de que o professor não exerça o seu papel social apenas de forma passiva, devido às condições impostas por pressões políticas e econômicas.

Como salienta Freire (2000: 55), é preciso não aceitar passivamente a força condicionante da economia e da tecnologia. Não se deve renunciar à capacidade de pensar, escolher, conjecturar, decidir e sonhar. Essa perda leva a não se lutar pela concretude de sonhos diferentes e, conseqüentemente, perde-se o sentido ético de estar no mundo. É pelo fato de reconhecer que as forças sociais, políticas e econômicas são fatores condicionantes das nossas ações no mundo, que se pode abrir caminhos para a possibilidade de intervenção.

Por sua vez, Smyth (1992: 269) chama a atenção para o fato de a sociedade estar centrada em um modelo de educação baseado nas abordagens tecnicista e instrumentalista, escamoteadas pela perseguição de dois objetivos

importantes: eficiência e eficácia³². Pode-se dizer que é uma forma de educação pautada no modelo comportamentalista, através do qual, normalmente são formados e desenvolvidos sujeitos passivos, manipuláveis, o que eu também chamaria de “robotizados”. Uma prática educativa que pode até levar à aprendizagem; porém, não é possível afirmar se houve construção de conhecimento, posto que, como salienta Freire (1970/2006: 79), os educandos não seriam chamados a conhecer. Não haveria nenhum ato cognoscitivo, apenas memorização do conteúdo narrado pelo educador.

Essa prática educativa estaria baseada na manipulação de instrumentos, pelos educadores, para a obtenção de resultados (Newman & Holzman, 2002) visíveis e mensuráveis, não havendo possibilidade de se afirmar a existência de um processo de reflexão sobre o objeto produzido³³. Esse processo se configuraria como uma forma de trabalho que conduzisse as ações dos professores para além do tecnicismo e do pragmatismo, no qual haveria uma constante transformação do objeto, em um processo que Newman & Holzman (2002) chamam de *instrumento e resultado*. Dessa forma, haveria um “movimento circulatório”³⁴, no qual o objeto formado passaria a ser o “sujeito” de novas transformações.

Como bem lembra Nóvoa (1999: 18), o processo educativo é complexo e cheio de imprevisibilidade. É baseado em diversidade, risco e desafio (Liberali, 2004a: 24; Freire, 2000) Sendo assim, faz-se necessária a busca de novas alternativas que possam fornecer ao professor ferramentas para superar as dificuldades do cotidiano de sala de aula, bem como conduzi-los à realização de uma prática que possa ir além da simples transmissão do conhecimento. Essa última é considerada por Freire (1970/2006) como “prática bancária”, aquilo que Vygotsky (1934/1993) chamou de “velha escola”.

Vale salientar, aqui, que a escola não pode ser concebida como um espaço politicamente neutro, cuja preocupação estaria limitada apenas à formação cognitiva e intelectual do aluno, ou seja, responsável somente pela construção do

³² No uso corrente, a eficiência denota competência para se produzir resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços e a eficácia, por sua vez, remete a *condições controladas* e a resultados desejados de experimentos (Marinho & Façanha, 2001). Em relação à educação o resultado estaria ligado à aprendizagem dos conceitos científicos pelos alunos.

³³ Nesse caso, o objeto produzido é a produção do conhecimento.

³⁴ Grifo meu.

conhecimento científico dos alunos. Como salienta Brookfield (1995: 1), o ensino não é inocente, visto que envolve relações de poder dentro de um *framework* político, psicológico e social.

É na escola que diferentes etnias, religiões, culturas, bem como diferentes padrões sociais e econômicos co-existem no mesmo espaço físico, no qual ações carregam crenças, valores, ideologias que, de uma forma ou de outra, exercem influência sobre o trabalho no cotidiano escolar. Assim, como argumenta Vygotsky (2001: 459), a educação não é neutra ou apolítica, visto que, trabalhar com o psiquismo e os reflexos sociais, acaba influenciando voluntária ou involuntariamente essa ou aquela linha social, que politicamente representaria os interesses da classe social dominante que determina a educação.

Diante do exposto, concluo que se torna importante observar a educação com um olhar mais atento, posto que sua importância reside no fato de ser ela um meio que pode proporcionar transformações das injustiças sociais, tanto quanto conduzir à formação de sujeitos passivos, acomodados à realidade “tida como intocável” (Freire, 2000: 58).

Freire (1970/2006), corroborado por estudiosos da educação, como Schön (1992), Kemmis (1987), Smyth (1992), Liberali (1996, 2000, 2004 a e b), Magalhães (1998, 2002, 2004) e outros, nessa mesma linha de estudo, aponta para a reflexão como um dos caminhos para a libertação da “cegueira” provocada pela alienação das ações educativas no cotidiano. Para Freire (1970/2006: 80), a reflexão “provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso”. Como salienta Dewey (1933/1959), o processo reflexivo gera uma tendência para se rejeitar as situações rotineiras e enfrentar novas situações de desafios. Ademais, como argumenta Liberali (2004a: 25), o conhecimento produzido de forma não-reflexiva forma significados cristalizados e torna-se parte do sendo comum.

Dessa forma, uma educação e uma formação de professores que passem pelo viés da reflexão crítica têm se mostrado como um dos caminhos para novas condutas no processo educacional. Segundo Magalhães (2004: 60), dentro da proposta de formação de uma prática reflexiva, a escola passa a ser

compreendida como um espaço cultural, social e político, deixando de ser apenas um local para a transmissão de conhecimento desvinculado da sociedade mais ampla. Isso levaria ao desenvolvimento de uma educação questionadora, preocupada tanto com a formação cognitiva quanto com o desenvolvimento de alunos críticos em relação à sociedade mais ampla. Significaria, então, a formação de cidadãos éticos, não alienados e criticamente desenvolvidos em relação às injustiças sócio-econômicas, políticas e educacionais. Para Brookfield (1995: 2), a reflexão crítica é crucial para se acabar com o ciclo vicioso de um ensino inocente ou de se buscar culpados para explicar os problemas no ensino.

1.7.2. Diferentes formas de Reflexão

Considerando o processo de pesquisa realizado, objetivei, com a reflexão crítica, criar um espaço onde o professor pudesse perceber que as discussões sobre os problemas pedagógicos de sala de aula poderiam ser realizadas não apenas com base em suas experiências, no conhecimento tácito e/ou na intuição, mas que pudessem relacioná-las às teorias de ensino-aprendizagem que as embasavam. Uma percepção da necessidade da interseção escola/aluno/sociedade, para o estabelecimento de uma educação mais crítica e ética na qual todos tenham os mesmos direitos e deveres de ser, de estar e de ter no mundo social, rompendo, assim, com práticas alienadas e submissas às regras impostas por burocratas que detêm o poder.

No entanto, o processo de formação de professores reflexivos não deve ser considerado algo de fácil alcance, visto que pode seguir várias vertentes a depender daquilo que está sendo refletido e a forma como está sendo realizada a reflexão pelos participantes do processo. A ação reflexiva, então, mostra-se como uma valorização do trabalho de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, sujeito das transformações necessárias tanto no plano educacional como no social.

Schön (1992) já apontava para a perspectiva do professor reflexivo em oposição ao docente racional-técnico, entendendo o professor como um profissional em processo contínuo de formação. De acordo com Van Menen

(1977), esse educador instrumental tem como base a *reflexão técnica*, na qual busca alcançar os objetivos pré-estabelecidos por outros. A preocupação seria a eficiência e eficácia para se atingir determinados fins (Liberali, 1994).

Na reflexão técnica há uma tentativa de se analisar as ações frente às teorias, porém não se pode dizer que seja de forma crítica (Smyth, 1992), pois como salienta Liberali (2004), na verdade, o que acontece é uma tentativa de se aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem que haja um entendimento prévio das mesmas:

A relação entre a teoria formal lida e aspectos de aula não apresenta ação material ou mental descrita em concretude. Assim, a avaliação sem narrativas ou exemplificações torna-se um uso da teoria para o julgamento de valor que predomina sobre a observação e a análise. São feitas classificações avaliativas dentro dos conceitos e não a partir de narrativas ou exemplificações concretas da prática, que possibilitem um real entendimento da ação com base na teoria formal e vice-versa (Liberali, 2004b: 99).

Isso se mostra como uma forma de instrumentalização profissional do professor, para que possa superar os problemas pedagógicos do seu dia-a-dia, em que as teorias formais tornar-se-iam “receitas de bolo”, isto é, panacéias que, sendo seguidas adequadamente, possibilitariam que se chegasse a resultados desejados, ou seja, àquele “pré-fabricado”. Na concepção de Nóvoa (1999) é necessário criar possibilidades de construção de um saber pedagógico que não seja puramente instrumental.

Nessa nova visão, o professor transforma-se em um questionador crítico de suas ações de sala de aula, da formação dos seus alunos e do seu papel social como educador. Assim sendo, o educador passa a ser concebido como um intelectual transformador, ou seja, aquele que integra o pensamento e a prática, levando-o a um processo de reflexão. Como salienta Giroux (1997: 161), o professor assumiria a responsabilidade ativa de suas ações, questionando *o que, como e por que* se deve ensinar, considerando metas mais amplas pelas quais está lutando.

Todavia, Smyth (1992: 284-285) salienta que existem quatro problemas quanto à noção de reflexão na forma como é usada em relação à formação de professores. Primeiramente, ele sugere que os professores deveriam pensar e

refletir sobre o seu trabalho, como uma forma se libertar da rotina diária de sala de aula, que, para ele, é sedutora. Monitorar o seu próprio trabalho seria uma responsabilidade profissional e *até mesmo social* (Rudduck, 1984:5-6 apud Smyth, 1992: 285; grifo meu). Pensando dessa forma, os professores se afastariam do seu “ego profissional”³⁵, para poder olhar o seu trabalho com mais criticidade. Verificar que a rotina e a conformidade podem conduzir a um saber-fazer técnico, cujas ações, mecanicamente executadas, não conduzem à formação de pensadores e questionadores, o que significaria um estreitamento dos limites da forma de educar.

O segundo problema estaria no fato de se considerar a reflexão de várias formas e significados. Dessa maneira, a reflexão não teria uma significação própria, mas seria objeto de “vários donos”³⁶. Todavia, Smyth (1992) ressalta que o processo da não-reflexão levaria o professor a aceitar a realidade escolar, cujos esforços conduzem apenas a alcançar meios para se chegar aos objetivos com eficiência e eficácia, não se percebendo que a reflexão o levaria a ampliar o “leque” de possibilidades de formas para se chegar ao mesmo objetivo.

O terceiro ponto refere-se à preocupação de que a reflexão não seja usada de forma individualista, na busca de qualidade e excelência profissionais. Valendo-me das idéias de Nóvoa (1999), penso que seria necessário inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelassem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. Como quer o autor (Nóvoa, 1999: 16), “é fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores”.

O quarto ponto apontado por Smyth (1992) é que o tipo de reflexão mais comum para os professores está baseado na prática. O problema está no fato de os professores aceitarem os métodos e instrumentos mediadores da aprendizagem sem nenhum questionamento ou crítica. Ao que parece, a promessa de bons resultados leva-os a aceitarem sem a reflexão do seu uso. Esse ponto refere-se à reflexão técnica, já discutida anteriormente.

Em relação a esse último ponto, apontado por Smyth (1992), Schön (1992/1995: 83) advoga que, ao refletir-na-ação, o professor fica mais atento às

³⁵ Grifo meu.

³⁶ Grifo meu.

situações que ocorrem no ambiente da sala de aula, deixa-se ser surpreendido pelas atitudes dos alunos e leva em consideração o conhecimento tácito que carrega consigo, ou seja, um conhecimento intuitivo, espontâneo que deriva da prática do dia-a-dia. Van Manen (1977) chama isso de “reflexão prática”. Ao refletir dessa forma, o professor passa a compreender a situação e reformula o processo.

Contudo, para Schön (1992), o processo de refletir não fica sujeito apenas à “reflexão-na-ação”. Pode-se refletir de forma retrospectiva, ou seja, uma “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Nesse caso, o professor reflete sobre as ações executadas, na sala de aula, através da qual pode fazer uma descrição. Esse tipo de reflexão, porém, conduz à formação de um prático reflexivo, ou seja, aquele que reflete na e sobre a ação. Não há uma preocupação com o porquê das ações no mundo. A visão está no micro contexto de sala de aula e não no macro contexto da formação profissional, que consiste em se sair do plano de sala de aula para verificar a formação do aluno e do professor para agir na sociedade e por consequência no mundo.

Para Zeichner & Liston (1987: 29), a “reflexão-sobre-a-ação” significa uma forma de o professor olhar o seu ensino para reconstruí-lo³⁷. Contudo, enfatizam que refletir é mais do que disposição ou estratégias, com base em conhecimentos aprendidos a partir de experiências. Para esses pesquisadores, refletir indica o uso particular de certos conhecimentos analíticos que são usados para apoiar o trabalho de alguém. Por isso, torna-se importante rever o ensino em relação aos objetivos que são procurados pelos professores. Então, pode-se concluir que a “reflexão-na-e-sobre-a-ação” refere-se a processos em que se buscam soluções práticas para a prática.

A reflexão prática caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos (Liberali, 2006). Não há uma preocupação explícita em relacionar o ensino com o contexto social, político, histórico e cultural externo à sala de aula. Como ressalta Brookfield (1995: 8), não se busca uma relação do ensino com a sociedade na qual este se

³⁷ Essa reconstrução não se baseia nos moldes do *reconstruir* da reflexão crítica estabelecida por Smyth (1992), visto que Zeichner e Liston (1987) se referem à reconstrução da prática, a partir da prática, e não uma transformação a partir de questionamentos das ações educativas, considerando-se o contexto sócio-histórico-cultural no qual a escola está inserida.

insere, nem se observa as diferentes forças envolvidas nas relações entre os indivíduos nesta mesma sociedade. Isto significa dizer que as decisões são puramente técnicas, baseadas nas experiências (conhecimento prático) e no conhecimento tácito, ou seja, pode-se dizer que são decisões tomadas com base no senso comum.

Essa é uma visão essencialmente pragmática, em que a reflexão dos problemas ou eventos de sala de aula é realizada através de discussões, cuja característica é a narração de fatos ocorridos na aula. De acordo com Liberali (2004b: 101), em alguns casos, os fatos relatados são entremeados de avaliações pessoais.

Segundo Smyth (1992), essa reflexão é caracterizada pela descrição concreta das ações, pelo relato dos fatos, enviesadas com índices de avaliação pessoal. Nesse processo, não há preocupação de entender as ações com base em algum referencial teórico. Procura-se compreender e buscar soluções para os fatos a partir das experiências individuais (compartilhadas ou não) e de conhecimento de mundo. Todavia, “não há uma preocupação em relacionar as ações com o mundo externo, ou com o contexto educacional mais amplo” (Liberali, 2006). Havendo uma ausência de uma teoria formal que explique as ações práticas, a compreensão destas passam a ser superficial, não permitindo que se alarguem os horizontes para que uma compreensão mais profunda das ações.

Diante do exposto, pode-se concluir que a reflexão leva o professor a se libertar das condições e ações burocráticas, muitas vezes “fossilizadas”³⁸ pelo cotidiano. Porém, para se tornar crítica, a reflexão precisa ser questionadora, leve em consideração a formação ética e social do aluno e que tenha alguma teoria de aprendizagem, reconhecida historicamente, que a sustente. De acordo com Liberali (2004a: 26), com base nos escritos de Freire (1970), a reflexão crítica permite ao indivíduo um entendimento de sua realidade, na qual, ao descrevê-la, observa melhor suas ações, conscientizando-nos de que elas possuem uma realidade histórica, que deve ser questionada para que, desta forma, possamos transformá-la.

³⁸ Grifo meu.

Assim, uma educação que leve em consideração o processo de reflexão crítica, conduz o professor a um questionamento não só das ações dos alunos, mas, também, das suas próprias ações, passando a considerá-las na rede de relações sociais, políticas e culturais, não concebendo o ensino de forma neutra. Seria estar em constante (re)construção dos pensamentos e ações, compreendendo a escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um espaço onde conhecimentos são transmitidos, desvinculados do contexto particular da ação e da sociedade mais ampla (Magalhães, 2004: 60).

Magalhães (2004: 67), citando Giroux (1992/1999: 259), ressalta que o engajamento com uma pedagogia crítica significa buscar novas formas de conhecimento, criando-se espaços onde este pode ser produzido e/ou reconstruído, superando a barreira que separa a teoria da prática, a política do cotidiano, a pedagogia da educação. Nessa questão, Nóvoa (1992) acredita que uma reflexão sobre os saberes construídos e acumulados pelos próprios educadores podia desvelar experiências e conhecimentos originais que contribuiriam para o estabelecimento de uma nova cultura educacional.

Portanto, a reflexão crítica poderia ser considerada como a mola propulsora para que os professores, de forma colaborativa, pudessem romper com a anestesia e a alienação causadas pelo cotidiano, a partir de um questionamento de suas práticas pedagógicas de sala de aula, dentro de um *framework* teórico que as embasasse, para que pudessem realizar um ensino que levasse em conta as necessidades, demandas e interesses do contexto sócio-histórico-cultural.

Penso que agir de forma diferente seja uma maneira de o professor centralizar o poder e o conhecimento a ser transmitido, estabelecendo o ensino com o fim em si mesmo, ao que eu chamaria “andar em círculos”, ou seja, não há uma saída que os levem a ultrapassar os limites impostos pelas ações rotineiras e às vezes pelo próprio professor.

Considerando, então, a importância da reflexão crítica para a transformação das práticas pedagógicas, levando-se em conta que estas possam ser analisadas e discutidas dentro de um escopo teórico que lhes dêem sustentação e permitam um maior aprofundamento de conhecimento, a reflexão

crítica tem se mostrado como um dos caminhos profícuos para uma mudança educacional, visto que, “nesse nível, as questões ponderam sobre que objetivos educacionais, experiências e atividades que levam à formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas” (Liberali, 2004b: 89), considerando-se o contexto sócio-histórico-cultural mais amplo. Sobre esse tema, discuto a seguir.

1.7.3. Ações do Processo Reflexivo

O processo de reflexão crítica tem como base a pedagogia crítica de Freire (1970) e parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades, sócio, histórico e culturalmente, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação. Essa forma de reflexão engloba as características da reflexão prática e técnica. Contudo, passa a colocar em questão valores morais e éticos, a fim de que se possa construir um processo educativo que faça emergir sujeitos preocupados com a justiça, igualdade e realizações concretas (Liberali, 2004b).

Isso quer dizer que, seria uma educação cujo foco estaria centrado nas questões e transformações sociais. No entanto, com base em Freire (2000), essas transformações não poderiam ficar no campo das ilusões ou abstrações. A sua concretude dependeria de quão fidelizado o sonho se encontraria ao contexto sócio-histórico-cultural para que se tornasse realidade. Dessa forma, a mudança estaria a favor da ética social, ou seja, a superação das injustiças que ocorrem na sociedade e no mundo. Numa visão vygotkiana (1934/1993), seria o sujeito modificando o seu meio social, ao mesmo tempo em que é mudado por ele.

O professor crítico-reflexivo possui como uma das suas grandes características a preocupação com as conseqüências éticas e morais de suas ações na e para a sociedade, procurando exercer um papel menos autoritário e burocrático (técnico) na instituição de ensino da qual faz parte. Perceber que suas ações não se limitam à simples transmissão de um conhecimento cultural desenvolvido historicamente, mas que eles, os professores, exercem um papel de

formador e transformador das realidades sociais. Como ressalta Liberali (2006), “as ações e reflexões dos educadores espelhariam a análise de suas ações como atores políticos atuando dentro de um largo contexto educacional e questionando a natureza das práticas naturalizadas historicamente.”

Giroux (1997: 163) argumenta que, um educador, como intelectual transformador crítico, deveria:

- **tornar o pedagógico mais político**, inserindo a escolarização diretamente na esfera política, ou seja, o processo de reflexão e ação críticas ajudem “os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta”;
- **tornar o político mais pedagógico**, o que significaria inserir interesses políticos emancipadores à pedagogia, ou seja, a pedagogia passaria a conceber os alunos como agentes críticos, o conhecimento se tornaria problemático, o diálogo seria crítico e afirmativo e os argumentos seriam a favor de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Diante do exposto, o educador crítico teria que considerar a “voz ativa” dos alunos, cujos sentidos e significados de ser e estar no mundo, construídos historicamente, permeiam todas as suas ações no que se refere à sua aprendizagem, à escola e à sociedade. Para Liberali (2006), seria necessário, também, o uso de uma linguagem crítica condizente para se tratar dos problemas do dia-a-dia.

Vale ressaltar que, a importância da linguagem e do seu estudo, principalmente no campo da lingüística aplicada, na formação de professores críticos e reflexivos, reside no fato de ser esta, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de ação do educador dentro e fora da sala de aula. Isto quer dizer a linguagem pode servir como instrumento para o professor refletir sobre suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que a utiliza como objeto de suas ações em sala de aula.

Dessa forma, a linguagem como instrumento semiótico, exerce papel fundamental de formação do pensamento humano (psiquismo interior ou consciência) porque através dela a consciência falante é exteriorizada, por meio de signos ideológicos (Bakhtin, 1929/1995), ao mesmo tempo em que é formada pela internalização deles, em constante mudança. Como aponta Vygotsky (1934/1993; 1930/2000), é pelo uso da linguagem que o homem exterioriza seu pensamento e ao mesmo tempo, extrai do mundo exterior a “matéria-prima” para a formação de sua consciência.

O uso de uma linguagem crítica, que oriente o processo reflexivo, torna-se importante para a formação de professores e alunos conscientes do seu agir na sociedade e no mundo. Nas palavras de Freire (1970/2006: 81):

[a] reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

Magalhães (2004: 69) argumenta que os conflitos, no quadro da formação de professores, são fundamentais para a aprendizagem, pois proporciona a formação de contextos onde podem ser confrontados os conceitos espontâneos, provenientes da cultura popular e os conceitos científicos (Vygotsky, 1934/1993), “construindo um quadro para a reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações”. Smyth (1992) salienta que é importante uma base teórica para integrar o pensamento intuitivo e racional, visto que estes podem ser baseados apenas em ações rotineiras e serem falhos.

Assim, na constituição de educadores críticos-reflexivos, torna-se importante a análise das ações de linguagem suscitadas dos seus discursos, para que não se baseiem apenas nos conteúdos programáticos a serem transmitidos, mas para proporcionar aos professores um distanciamento e um estranhamento das suas práticas rotineiras, a fim de fazer emergir um processo reflexivo.

Pensando nas reuniões pedagógicas, essa questão torna-se importante, pois, apesar de possuírem um objetivo em comum, a co-construção de ações para os problemas pedagógicos de sala de aula, os professores trazem para as discussões seus valores sociais, éticos e morais, suas crenças, seus sentidos e

significados, que estão enraizados em um construto histórico-cultural, gerando, dessa forma, conflitos que levam, inevitavelmente, a uma mudança no índice de valor social. Isto quer dizer que, são diferentes consciências co-existindo em um mesmo contexto sócio-histórico-cultural, cuja negociação da luta causada pelas diferentes metas e perspectivas (Engeström, 1999) leva à mudança e ao desenvolvimento, ou seja, proporciona uma (re)significação da consciência dos participantes do processo.

Portanto, a formação de contextos onde as práticas discursivas de sala de aula possam ser compreendidas e analisadas criticamente, de forma colaborativa, para que reconstruções possam ser estabelecidas na busca de um processo de ensino-aprendizagem que não conceba uma disjunção entre a prática e a teoria que a embasa mostra-se necessária. Da mesma forma, como ressalta Giroux (1997: 163), os educadores devem perceber que podem promover mudanças contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora da sala de aula, formando alunos-cidadão conscientes e com coragem de lutar em favor dessas mudanças.

Como quer Magalhães (2004: 70), torna-se importante a constituição de espaços e momentos em que os professores possam descrever e avaliar suas práticas, coletivamente, através das trocas discursivas, com a linguagem como pano de fundo no processo de mediação para a reflexão.

Na minha ótica, essa forma de conduzir o processo educativo permitiria ao professor deixar de considerar apenas os seus sentidos e significados do que seja ensinar, ou seja, as “idéias do que seja o bom ensino” (Brookfield, 1995: 15), passando a considerar a construção de significados que representassem uma consciência social coletiva.

Dessa forma, o processo de reflexão crítica conduz a um ensino voltado à construção de valores sociais, morais e éticos, através do qual, Tabachinick & Zeichner (2002: 16) discutem quatro características. Na primeira, o professor tem uma atenção tanto com o seu trabalho quanto com o contexto social no qual está inserido.

Na segunda, o foco do professor está centrado em um ensino que leve em conta a relação entre raças e classes sociais com o acesso ao conhecimento e ao

ensino, considerando os interesses externos na produção do currículo. A preocupação passa a ser de uma educação igualitária sem distinção de cor, etnia, posição social e cultura. Nessa direção, Goodson (2000: 65), acredita ser importante a compreensão, o desenvolvimento do professor e do currículo. Contudo, ressalta que para que este último seja construído de modo adequado, precisa-se dar prioridade aos professores, conhecendo-os no seu cotidiano escolar. Para ele, necessita-se “escutar” a pessoa a quem se destina o desenvolvimento.

A terceira seria a formação de “comunidades de aprendizagem” com os professores apoiando e ajudando o crescimento mútuo. Magalhães (2004: 75) também aponta, com base em suas pesquisas, a necessidade de se fazer a contestação das ações mútuas, explicitando-as com base nas teorias de ensino-aprendizagem para que as discussões não fiquem apenas no nível da aceitação ou não de sugestões apresentadas.

Por último, há uma busca do crescimento ético, com justiça, igualdade, cuidado e compaixão sendo valorizados. Isso se configura como uma forma de transformação das estruturas educacionais, na qual não se concebe a construção do conhecimento nem separado do contexto sócio-histórico-cultural, nem dos valores emocionais, afetivos e éticos que permeiam as ações educativas.

Logo, torna-se importante que os professores possam perceber a si mesmos como agentes transformadores e não apenas como meros instrumentos manipuláveis à mercê dos legisladores e das organizações às quais pertencem, nem das teorias de aprendizagem e dos valores que precisam representar. Necessita-se que os professores se considerem como atuantes no processo de transformação sócio-cultural e que concebam a importância de se tornarem questionadores de todo o processo educativo, para que suas ações não sejam realizadas de forma sistemática ou programada, apenas para justificar o processo.

Mais que isso é a vontade e a coragem de mudar suas realidades, de forma a proporcionar meios para uma (re)significação da escola, na busca de torná-la em uma comunidade de questionadores críticos e que saibam estabelecer uma relação de interdependência entre teoria e prática, considerando

essa mudanças dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Brookfield (1995: 8) ressalta que, para se tornar crítica, a reflexão precisa ser questionadora, ou seja, busca-se o entendimento da situação, passando-se a questionar o processo com base em alguma teoria que a sustente.

Refletir criticamente, para Kemmis (1987: 75), significa colocar-se em uma estrutura de ação, na história da situação, participando na atividade social e participar das discussões, conscientizando-se que esse processo tem conseqüências sociais que influenciam a cultura e fará parte da historicidade das reformas educacionais e do estabelecimento ao qual os professores pertencem. Diante disso, conclui-se que reflexão crítica não é só “agir” e, sim, “agir” e “reagir” provocando conflitos e mudanças, através de restrições que são colocadas para o sujeito repensar suas ações e posições e tomar iniciativa a respeito de práticas consideradas rotineiras (Valsiner, 1998).

Com base nos escritos de Freire (1970), Smyth (1992: 295) propõe um processo reflexivo que compõe quatro ações: *Descrever* (O que fazer?), *Informar* (Qual o significado das minhas ações?), *Confrontar* (Como me tornei assim?) e *Reconstruir* (Como posso agir de forma diferente?). Essas questões são discutidas sob uma perspectiva lingüística, a fim de explicitá-las mais especificamente para um melhor entendimento do processo reflexivo. Não é objetivo deste trabalho mostrar que essa é a única forma de mudança para as ações de sala de aula, mas sim, que a reflexão crítica mostra-se como um dos caminhos profícuos para a não-concepção de um ensino neutro, disjunto do contexto sócio-histórico-cultural onde a escola está inserida.

1.7.3.1. Descrever

O *Descrever* é o momento pelo qual o professor faz a descrição detalhada de suas ações, proporcionada por um distanciamento dessas, em que ele precisa pensar no seu contexto de trabalho para poder ir além das colocações parciais, como uma forma de entrar no mundo das crenças, valores, princípios que empregam à sua prática e na forma como a executam. Por conseqüência, o próprio professor pode começar a se perguntar do porquê de certas escolhas em

detrimento de outras, o que proporciona a um “ir além” do praticado e observado. Como ressalta Liberali (2006), em uma perspectiva Vygotskiana, seria entender seu cotidiano, levantar a sua percepção a respeito do que conhece sobre a sua própria ação, principalmente para sustentar as opiniões formadas sobre um determinado fato.

Smyth (1992: 296) considera que ao escrever sobre os acontecimentos de sua prática, o professor passa a tomar conhecimento da forma como organiza sua prática, ajudando-o a perceber melhor as situações de contradição, confusão e perplexidade. Esse processo é uma forma de o professor conversar consigo mesmo, caracterizada pela concretização desses elementos discursivos na forma de um texto. Nessa instância do processo, é a própria “voz” do sujeito (professor) sobre sua ação (Liberali, 2004b).

Dessa forma, o *Descrever* se mostra como fundamental para o processo de reflexão crítica, visto que se configura como um momento ímpar do educador com a sua prática, ou seja, o momento em que ações do cotidiano, normalmente rotinizadas, são levadas ao plano da consciência, que materializadas na forma de um texto servem de elementos de base para o processo reflexivo.

De acordo com Liberali (2004b: 106), torna-se, então, importante desenvolver um relato detalhado do contexto que apresente os alunos, a escola, o ambiente, a comunidade, bem como uma descrição das ações concretas e exemplos de diálogos realizados. Para essa educadora e pesquisadora (2006), algumas perguntas são fundamentais para a elaboração detalhada do contexto. Nessa perspectiva, especifico abaixo algumas perguntas que direcionam o processo de *Descrever*, que embasa o momento do *Informar* das práticas de sala de aula:

- Quem são os alunos, pais, professores, funcionários e demais participantes da comunidade? Apresente o contexto socioeconômico, psicológico, cultural.
- Quais são os valores dessa comunidade escolar?
- Que tipos de atividades são desenvolvidos por essa comunidade (sociais, culturais, políticas, etc)?
- Qual a avaliação dos participantes sobre o papel comunidade escolar na sociedade e em suas vidas particulares?

- Quais os traços marcantes na definição da escola traçados no Projeto Político Pedagógico da escola?
- Quais os princípios essenciais da escola?
- Como a escola se descreve em relação a posturas teóricas e metodológicas?
- Como é a infra-estrutura (área de lazer, cantina, biblioteca, etc)?
- Quantos alunos, professores, funcionários, coordenadores e diretores há?
- Qual a série da turma descrita?
- Qual a matéria lecionada?
- Qual o objetivo geral desta série para essa matéria?
- Qual o conteúdo abordado na série?
- Quais as características mais marcantes dessa série?
- Qual é o período/horário da aula?
- Quantos alunos há? Quantos meninos e meninas há?
- Qual a característica da sala de aula?
- Qual é o perfil da turma?
- Quais e como são as “panelinhas”?
- Que matérias os alunos gostam mais?
- Como é a interação dos alunos com os professores?
- Como é o seu relacionamento com a turma?
- Quantos alunos havia na aula?
- Descreva a aula anterior e os planos para a aula seguinte. Como a aula descrita se relaciona com elas?
- Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu? Como você apresentou o item da aula?
- 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?
- O que os alunos/você disseram/fizeram (disse/fez)?

A composição do texto³⁹ apresenta-se com:

- uso de verbos concretos: materiais (ações físicas) ou verbais (ações verbais);
- pouco ou nenhum uso de expressão de opinião;
- tempo passado, para um distanciamento das ações a serem analisadas;
- conectivos temporais e seqüenciais para organização de seqüências e eventos;
- transcrição de falas que mostram como ocorreram a participação dos sujeitos nos eventos.

1.7.3.2. Informar

O *Informar* representa o momento em que o professor expande seu agir, vendo-o como marca de uma cultura e história. O professor faz uma análise de sua descrição, considerando os princípios pedagógicos que regem as ações descritas, ou seja, é a fase em que se busca a base teórica em que as ações estão aportadas. Dessa forma, ele pode começar a entender o sentido das escolhas realizadas na sua prática educativa, ou seja, quais foram os fatores que o levaram a agir dessa ou daquela maneira. Para Magalhães (2004: 78), isso possibilita ao professor um melhor entendimento do que de fato acontece em sua sala de aula, distinguindo quem fala e para que fala, quem ouve, que alunos está formando e o que isso significa. Segundo Romero (1998), o *Informar* permite uma contextualização histórica das ações.

Assim, o *Informar* objetiva a explicação das ações com base nas teorias de ensino-aprendizagem, cujo “foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes na ação (Liberali, 2004b: 106).” A explicação dos conceitos teóricos, a partir do entendimento das ações descritas faz emergir o texto do *Informar* cujas características são:

- uso de vocabulário técnico;
- uso de expressões explicativas ou descritiva de conceito;
- uso de verbo no presente;
- uso da terceira pessoa;

³⁹ As características lingüísticas das quatro ações para a reflexão crítica foram extraídas de Liberali e Magalhães (2004).

- evita-se o uso de rotulação e o uso da análise pela negação.

Percebe-se, aqui, a possibilidade de existência de um conflito gerado entre os conceitos cotidianos e científicos (Vygotsky, 1934/1993), levando à formação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal ou ZDP (Vygotsky, 1934/1993), possibilitando “(re)construção de novos conceitos, a partir da forma como diferentes vozes da literatura são incorporadas ao discurso sobre a prática do sujeito⁴⁰”. Numa visão bakhtiniana, seria a voz do outro (as teorias) levantando questões e posicionamentos sobre a prática do professor. Dessa forma, as contradições que emergem da fusão dessas diferentes vozes levam o sujeito à confrontação e conseqüentemente ao desenvolvimento (Bakhtin, 1929/1995). Abaixo, destaco algumas questões que podem nortear a fase do *Informar* (Liberali, 2004b: 91):

- Qual o foco da apresentação do conteúdo?
- Como foi a postura do professor?
- A que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula? Por que?
- Qual o papel do aluno nessa aula? Por que?
- Qual foi o seu papel nessa aula? Por que?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por que?
- Qual o objetivo das interações?
- Como os processos foram trabalhados?

1.7.3.3. Confrontar

O *Confrontar*, como discute Smyth (1992: 295) está relacionado ao questionamento que o professor faz a si mesmo: “Como eu me tornei dessa forma?⁴¹”. Ao fazê-lo, o professor passa do nível da descrição e teorização da sua prática (*Descrever* e *Informar*), submetendo as teorias à questionamentos que, segundo Smyth (1992: 298), estabelece a legitimidade e legalidade destas. Nessa fase da reflexão crítica, o ensino passa a ser localizado ou situado dentro

⁴⁰ Segmento extraído da apresentação de Liberali, no INPLA 2002.

⁴¹ “How did I come to be like this?”

de um contexto sócio-histórico-político-cultural (Smyth, 1992), ou seja, deixa de ser considerado como produto de experiências e/ou preferências individuais, mas como algo profundamente enraizado nas normas culturais do meio social na qual os “atores educacionais⁴²” estão inseridos. A visão deixa de ser apenas no foco do micro contexto de sala de aula, passando a ser no macro contexto social.

Smyth (1992: 299) salienta que ao localizar o ensino em um contexto cultural, social e político, mais amplo, propicia ao professor refletir criticamente suas ações e práticas de sala de aula. Para Liberali (2004b), o fato de o professor submeter as teorias formais que embasam suas ações de sala de aula a algum questionamento, conduz a uma crítica do seu próprio trabalho. A partir desse momento o professor percebe que suas ações não emergem apenas do acaso ou da intuição, mas “como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas” (Liberali, 2004b: 92).

A meu ver, o *Confrontar* permite ao professor verificar inconsistências em sua prática de sala de aula, percebendo que o ato de ensinar não pode ser considerado como um conjunto de procedimentos e técnicas isolado do contexto sócio-histórico-cultural. Ele começa a entender que suas ações educativas são construtos históricos moldados por valores sócio-culturais e torna-se consciente de que as forças sociais e institucionais, exterior à sala de aula, exercem influencia no seu modo de agir e pensar na educação. Para Liberali (2004b: 93), “a partir dessa constatação, podemos reconstruir nossa ação de forma mais consistente e informada”.

Para entender e trabalhar com o *Confrontar*, de acordo com Liberali (2006), com base em Smyth (1992), precisa-se de um questionamento mais profundo dos valores que estão na base das ações pedagógicas, visto que ele remete-se à questões políticas, tais como, “*Quem tem poder em minha sala de aula?*”; “*A que interesses minha prática está servindo?*”; “*Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?*”. Só percebendo o que fazemos é que poderemos promover as transformações necessárias para o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania, ou seja, estruturada em valores éticos, morais, sociais e políticos, a fim de que se possa construir uma sociedade mais justa e igualitária.

⁴² Professores, diretores e coordenadores.

Sendo assim, a escola e seus atores passariam desenvolver um papel importante na formação cidadã dos seus alunos, conduzindo uma educação em que todos pudessem ser capazes de “participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos” (Liberali, 2006). Lingüisticamente, o ato de *Confrontar* remete-se:

- ao uso de expressões de opinião, através das argumentações;
- uso de expressões avaliativas, modalizações, conectivos de justaposição e contraposição e referências explícitas a eventos descritos.

De acordo com Liberali (1999), a organização do texto mostra-se marcada pela apresentação de um ponto de vista seguida das razões que o embasam, ou seja, a avaliação não fica apenas no plano teórico ou conceitual. Relaciono, abaixo, algumas questões que podem nortear a fase do *Confrontar* no processo reflexivo (Liberali, 2004b: 93):

- 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 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?

1.7.3.4. Reconstruir

O *Reconstruir* é o momento no qual o professor, a partir dos questionamentos realizados na fase do *Confrontar*, começa a perguntar-se de que forma poderia agir diferente. Assim, ele pode intervir para a elaboração de práticas educativas que concebam a relação escola/aluno/sociedade, com perspectivas para a valorização dos valores morais e éticos, na construção de uma “educação cidadã”, na qual o direito de ser e viver em uma sociedade mais justa e igualitária possa ser exercido. Então, partindo-se da confrontação da prática pedagógica, verificando-se quais os valores que são trabalhados em relação à teoria de ensino-aprendizagem que a embasa, é que o professor pode se situar quanto a coerência ou incoerência em relação aos valores morais e ético, podendo, dessa forma, estabelecer a forma de reconstrução dos seus atos como educador.

O *Reconstruir* proporciona, então, uma emancipação de práticas pedagógicas, muitas vezes alienadas, passando, o educador, a ter um maior controle sobre suas ações “através do autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade” (Liberali, 2004b: 94). Portanto, o *Reconstruir* torna o professor um agente de transformação das práticas acadêmicas, consciente de sua responsabilidade, como educador, na formação de sujeitos críticos e reflexivos, e que considere as ações educativas em uma relação dialética com o contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, seria a educação em favor de transformar as injustiças e desigualdades sociais, políticas e econômicas, que porventura possam existir, ao mesmo tempo em que o produto derivado dessas transformações servem de “matéria-prima” para uma (re)significação da educação. Lingüisticamente, o *Reconstruir* (Liberali, 2004b: 109):

- é caracterizado pelo uso de verbos materiais ou verbais, no futuro do pretérito que vão servir de propostas de ação para a transformação. São verbos da ordem do agir e do dizer;
- apresenta, também, conectivos temporais, seqüenciais e explicativos, além de “referências direta ao contexto como base para as sugestões feitas”.

De acordo com Liberali (1999), essa forma de texto se constrói através da primeira pessoa, se houver um envolvimento direto do professor no texto, ou pode ser em terceira pessoa, caso ele prefira mostrar um distanciamento em relação às ações. A fase do *Reconstruir* pode ser realizada a partir de questões, tais como (Liberali, 2004b: 94):

- 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?
- Que papéis você trabalharia em você e com os alunos?

Diante do que foi apresentado, a respeito das ações para a reflexão crítica e a capacidade lingüística que embasa o processo, Liberali (2004b: 110) propõe um quadro (quadro 2) em que relaciona as ações reflexivas (Smyth, 1992), e as capacidades de linguagem:

Quadro 2: Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem Anexos (Liberali, 2004b: 110)

	CAPACIDADES DE LINGUAGEM (Dolz & Schneuwly, 1998)	DESCREVER	INFORMAR	CONFRONTAR	RECONSTRUIR
<u>CAPACIDADE DE AÇÃO</u>	<p>Situação histórica de ação de linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contexto de produção (participante, local/tempo, objetivos) Conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> Educadores-aprendizes e professor-pesquisador Curso de Formação de Visualizar a ação que será analisada Aula Dada 	<ul style="list-style-type: none"> educadores-aprendizes e professor-pesquisador Curso de Formação Explicar/generalizar as ações através de teorias Teorias presentes nas ações 	<ul style="list-style-type: none"> educadores-aprendizes e professor-pesquisador Curso de formação Avaliar as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos Opiniões sobre aula descrita e explicada 	<ul style="list-style-type: none"> educadores-aprendizes e professor-pesquisador Curso de formação Visualizar outras formas de ação possíveis e suas razões aula ou atividades reformuladas
<u>CAPACIDADE DISCURSIVA</u>	<p>Infra-estrutura do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Plano global do texto Tipos de discurso Tipos de seqüência 	<p>Relato detalhado do contexto e das ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação do contexto Ações Concretas Diálogos 	<p>Explicações teóricas de ações e definições de conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicação ou definição de conceitos com apresentação de suas características (papel do professor e do aluno, tipos de tarefas, abordagem dos erros, visão de construção de conhecimento) 	<p>Argumentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de pontos de vistas relacionados às ações descritas Colocação de razões sociais, políticas e históricas para avaliações (realidade do aluno, identidade construída, aspectos de poder, desenvolvimento de características críticas para o aluno) 	<p>Relato explicado de ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ações concretas Explicações para ações
<u>CAPACIDADE LINGÜÍSTICO DISCURSIVA</u>	<p>Mecanismo de textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conexão e segmentação nominal Conexão e segmentação verbal. <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuição de Vozes Modalização 	<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 	<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 	<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 	<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

Considerando as RP como arenas que podem conduzir os professores ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e apoiando-me nos pressupostos da ação reflexiva, intencionei proporcionar aos professores a oportunidade de transformação dessas práticas, compreendendo a escola como um espaço onde a transmissão de conhecimento não poderia ser concebida como sendo neutra em relação às forças sociais, políticas, econômicas e culturais, exterior à escola.

Isto corrobora as idéias de Fullan (1996) apud Magalhães (2004: 60), que enfatiza que seria preciso criar espaços onde, de fato, os professores redefiniram sua identidade, seus papéis e discursos como profissionais. Assumo, então, que as reuniões pedagógicas poderiam se constituir como um espaço onde os professores, a partir de discussões a respeito dos problemas pedagógicos da escola, fossem capazes de analisar, descrever, interpretar e questionar sua própria prática e a dos outros, assumindo um papel de (re)construtor dessas mesmas ações.

Como o que caracteriza fundamentalmente a reflexão crítica são as seqüências argumentativas, as quatro ações para a reflexão crítica, propostas por Smyth (1992), podem ser caracterizadas lingüisticamente como no quadro 3, a seguir, proposto por Liberali (2004b: 102):

Quadro 3. As marcas lingüístico-discursivas da reflexão crítica (Liberali, 2004b: 102)

Formas de Ação	Objetivos	Mundos Discursivos	Seqüências / Fases
Descrever	Descrição para a revelação da ação em forma de texto para os praticantes	Envolvimento do interlocutor num mundo narrado ou exposto	Argumentação: suportes de ações (contextualização e ações)
Informar	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações	Mundo exposto	Argumentação: suportes Explicação: problematização e explicação de ações ou exemplos do descrever. Descrição: apresentação do tema-título, apresentação das

			características, comparação com outros elementos das situações.
Confrontar	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político.	Envolvimento do interlocutor e o mundo exposto	Argumentação: Definição da tese e do ponto de vista.
Reconstruir	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.	Envolvimento do interlocutor e o mundo narrado e exposto	Argumentação: Conclusão Descrição de ações: (contextualização e ação) Exemplos

O quadro mostra que o processo de reflexão crítica tem por base descrever ações, discutindo-as com base em teorias que as sustentem e, através de uma autocrítica, propor reconstrução dessas ações (Liberali, 2004b).

Nesta seção discuti o arcabouço teórico referente a alguns pontos sobre a Teoria da Atividade, a Teoria Enunciativa da Linguagem e a Reflexão Crítica, que servem de sustentação para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

No próximo capítulo, discutirei a metodologia de pesquisa que embasou este trabalho.

Capítulo 2: Metodologia

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

Neste capítulo serão apresentados os aspectos que constituem a estrutura da Metodologia de Pesquisa do estudo realizado para esta dissertação de Mestrado. Inicialmente, retomo a problematização, os objetivos e as perguntas de pesquisa, seguidos da descrição das justificativas: da escolha metodológica adotada e do enfoque da pesquisa na Lingüística Aplicada. A seguir, faço uma descrição do contexto do trabalho realizado para detalhar os aspectos situacionais/composicionais que envolveram a construção da pesquisa. Descrevo, ainda, de que forma os dados foram gerados e os procedimentos utilizados para a análise de dados.

2.1 – A Problematização

Iniciei meu trabalho, no instituto de idiomas onde realizei a pesquisa, como professor de inglês em março de 2003 e, desde então, percebi que havia várias concepções no que significava aprender e ensinar um idioma

Para alguns professores, ensinar significava fazer o aluno se sentir confortável na sala de aula, mesmo que, para isso, tivesse que traduzir toda a aula, a fim de proporcionar a compreensão do assunto lecionado. Dessa forma, seriam sempre considerados “bonzinhos” na avaliação dos alunos e da direção da

escola⁴³. Para outros, os alunos deveriam ser mais cobrados a praticarem a habilidade oral da Língua Estrangeira (LE) com vistas na aprendizagem. Na concepção desses últimos, o uso da Língua Materna (LM), como instrumento para mediação da aprendizagem, só deveria ocorrer em casos em que não houvesse nenhum entendimento da matéria lecionada, mesmo após a utilização de recursos visuais, mímicas, etc. Essa subjetividade de pensamento mostrava-se como um dos focos principais das dicotomias estabelecidas entre os professores em relação aos papéis exercidos por eles. Isso se configurava como um motivo gerador de muitas tensões que ocorriam durante as reuniões pedagógicas.

Como professor de LE, eu considerava inaceitável o fato de alguns professores conversarem utilizando a LM não apenas com os alunos, mas, principalmente, entre eles. Para mim, configurava-se como algo incoerente, pois não parecia conduzir à formação de um ambiente propício à aprendizagem da LE dentro e fora da sala de aula. Os alunos interessados em desenvolver as habilidades orais ficavam privados de utilizarem o meio e as inter-relações como mediadores na aprendizagem da segunda língua. Oxford (1989) considera de grande importância o uso constante da língua estrangeira no ambiente de ensino, porque, para ela, os bons alunos aproveitam todas as oportunidades que encontram para aprender um idioma.

Ao que se mostrava, o uso constante da LM e da tradução em sala de aula, que parecia algo sem importância, estava prejudicando o processo de aprendizagem de vários alunos, pois quando exigidos a se expressarem na LE em uma situação real, não demonstravam nenhuma confiança, nem conhecimento do idioma supostamente aprendido. Conseqüentemente, desistiam de aprender o segundo idioma⁴⁴.

Não é meu propósito afirmar e/ou discutir a ação desses professores⁴⁵, nem faz parte deste estudo analisar de que forma acontece a aprendizagem da LE através dessas ações. Porém, penso que elas deixam o aluno trabalhar

⁴³ A direção da escola considera o índice da taxa de re-matricula como um fator para indicar se o professor foi considerado bom ou não pelos alunos. Isso significava, para o diretor, que, se o aluno gostasse do professor, não desistiria do curso, mesmo que tivesse algum problema financeiro.

⁴⁴ A desistência, aqui referida, estava relacionada com o fato de os alunos estarem estudando em um nível que não conseguiam acompanhar ou não conseguiam entender a aula devido o professor falar em inglês durante as aulas.

⁴⁵ Discutir se o uso da LM está certo ou errado.

apenas na sua zona de conforto, não o conduzindo a um processamento mais aprofundado daquilo que está aprendendo. O aluno tende a estudar da forma que ele considera mais confortável (Brookfield, 1995). Como salienta esse autor, faz-se necessário que o professor crie condições para que o aluno saia dessa zona de conforto.

Em maio desse mesmo ano, fui convidado para assumir a coordenação pedagógica, o que me deixou um pouco receoso, pois estava apenas começando a lecionar naquela unidade e havia professores antigos na casa. Ao iniciar o trabalho como coordenador-pedagógico, comecei a observar as práticas pedagógicas dos professores, dentro e fora da sala de aula, com ênfase no tipo de reflexão que faziam na e sobre a ação (Schön, 1992). Constatei que o estilo individualizado de lecionar de cada professor estava amparado nos sentidos que possuíam sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, apesar de haver uma proposta pedagógica estabelecida pela franqueadora. Diante desse quadro e estando inserido no curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), passei a conceber a importância de um trabalho de transformação das práticas pedagógicas que passasse pelo viés da reflexão crítica.

2.2. Início do Processo

Na busca propiciar a transformação das ações educativas, através do desenvolvimento profissional dos professores, as RP que eram, tradicionalmente, de cunho administrativo, ou seja, analisar e discutir assuntos como: atraso do professor; sistema pedagógico integrado que não estava preenchido devidamente; provas que não haviam sido aplicadas; prazo de entrega de notas e boletins, passaram a ser concebidas como um espaço, onde as discussões sobre os problemas pedagógicos enfrentados pelos professores, em sala de aula, poderiam conduzir a uma (re)configuração das ações pedagógicas, ou seja, uma (re)construção dos sentidos e significados que os professores carregavam para suas ações em sala de aula.

Assim, após as primeiras reuniões que passei a coordenar, ficou decidido, de forma coletiva, que os problemas pedagógico-administrativos supramencionados seriam discutidos em reuniões individuais. Dessa forma, as reuniões em que se contava com a participação de todos os professores, passaram a ser organizadas de maneira que todos tivessem voz ativa na co-construção de ações para os problemas colocados em discussão e, assim, seria possível um processo de desenvolvimento qualitativo de forma colaborativa. Como argumenta (Nóvoa, 1999), as experiências compartilhadas podem levar à produção de práticas educativas eficazes.

Contudo, ao analisar o modo como as reuniões pedagógicas coletivas eram estruturadas, percebi que o objetivo era bem específico: procurava-se resolver os problemas pedagógicos de sala de aula a partir de discussões e reflexões baseadas na prática do professor, ou seja, na experiência de cada um. As soluções eram baseadas no senso comum. As discussões eram superficiais, não havendo um aprofundamento da busca de soluções para os problemas pedagógicos com base nas teorias de ensino-aprendizagem que embasavam as ações de sala de aula.

Diante das evidências, senti a necessidade de que os problemas pedagógicos pudessem ser resolvidos dentro de uma proposta de reflexão crítica, que criasse condições para os participantes de um entendimento de não haver uma prática dissociada da teoria. Isso poderia proporcioná-los a abertura de caminhos para uma libertação da alienação que emerge por pressões externas ao processo educativo.

Assim, preparei um Plano de Ação⁴⁶ para o primeiro semestre de 2005 que norteasse as ações dos professores dentro da perspectiva da reflexão crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Schön, 1992), discutida por Liberali e Magalhães (2004), a fim de que a relação dialógica teoria/prática pudesse ser vivenciada por todos.

⁴⁶ O Plano de Ação ainda será mais bem discutido nesse capítulo.

2.3 – Objetivo e perguntas de pesquisa

Este trabalho teve como objetivo compreender as reuniões pedagógicas (RP) como um momento para análise, reflexão e discussão, a fim de co-construir ações para os problemas pedagógicos de sala de aula, bem como avaliar, através da linguagem usada, o tipo de formação de professor que se realiza nesse contexto de trabalho. Retomo, então, as perguntas que nortearam essa pesquisa.

- a) Como se organiza a atividade de reunião pedagógica para trabalhar os problemas pedagógicos da escola?
- b) Que tipo de formação se realiza nessas reuniões pedagógicas?

2.4 – Escolha metodológica

Partindo-se do pressuposto da importância de se discutir as teorias de ensino-aprendizagem nas escolas de idiomas, como aponta Magalhães (2002), passei a observar e analisar o instituto de idiomas onde trabalhei, na função de coordenador-pesquisador, constatando a necessidade de se propor uma nova visão de trabalho em que houvesse o envolvimento dos professores, nas discussões sobre suas ações de sala de aula, num processo embrionário entre teoria e prática. Senti falta de um processo que os conduzisse a adotar uma prática comprometida com a mudança de suas ações, encorajando-os a participarem de forma argumentativa da interpretação da realidade para se alcançar um entendimento mútuo (Gitlin et al, 1988).

Acreditando na necessidade dessa nova postura, procurei desenvolver um estudo que me permitisse entender o contexto de pesquisa, ao mesmo tempo em que examinasse os significados derivados das discussões sobre práticas educativas, durante as RP, através das múltiplas vozes e atitudes envolvidas nessa atividade. Como ressalta Thurler (2002: 103-104), o engajamento do professor em um trabalho de exploração colaborativa proporciona condições para que ele possa compreender melhor suas representações profissionais, bem como o processo de aprendizagem do aluno.

O trabalho em questão trata de uma pesquisa ação-crítica de cunho colaborativo, pois foi concebida em relação à prática no propósito de transformá-la (Kincheloe, 1997: 179), em um processo de construção coletiva de significados conduzidos através de ações discursivas entre os participantes, dentro de um coletivo social. Dessa forma, os professores passariam a atuar como sujeitos ativos na co-construção de conhecimentos, através das discussões, mediações, reflexões e negociações, corroborando a idéia de Magalhães (2002: 39), de que “nas práticas sociais e por elas é que o conhecimento passa a ser construído.”

A pesquisa-ação crítica, de acordo com Kincheloe (1997: 188), é um ato democrático que permite ao professor ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho e de repensar o seu próprio papel. Para ele, não seria tentar apenas entender ou descrever a prática do professor, mas mudá-la.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa não era apenas interpretar o contexto de trabalho no qual eu estava inserido, mas promover o desenvolvimento de um professor questionador, que procurasse entender de forma mais crítica a si mesmo e ao aluno, em relação à sociedade mais ampla. Um trabalho que proporcionasse ao professor o desafio de se desvincular da tomada de decisões baseadas apenas no senso comum. Este se tornaria um analista de suas próprias ações, caracterizadas pela formação de uma meta consciência sobre seus significados como educadores. Passaria a analisar, criticar, questionar sua prática de uma forma não considerada anteriormente (Kincheloe, 1997: 182). Como ressalta Kincheloe (1997: 14), através de uma pesquisa ação-crítica, há a possibilidade de formação de professores mais preocupados com a melhoria de seus alunos, uma vez que passam a valorizar o conhecimento destes e conectam a escola com a vida, cultivando a coragem cívica e a cidadania.

Com isso, buscou-se a formação de profissionais voltados à reflexão sobre sua prática pedagógica, menos alienados, libertados da “cegueira” proporcionada pelas dificuldades que enfrentam na “luta diária”, corroboradas por pressões políticas e sociais. Proporcionar ao professor um caminho de transformação do seu “eu”, para que pudesse enxergar não apenas os fatos objetivos e observáveis, mas que conseguisse também ver com os “olhos da consciência”⁴⁷;

⁴⁷ Grifo meu

aquela que cria um mundo subjetivo, muitas vezes antagônico em relação à realidade vivenciada, considerando-a como o palco onde novos sentidos e significados são (re)configurados.

O sentido de se usar a pesquisa-ação crítica estava fundamentado no desejo do coordenador-pesquisador de que os professores pudessem perceber o valor e o sentido do seu processo de desenvolvimento e não apenas para que o coordenador pudesse obter dados para resultados finais e generalizações. Tentava-se, com isso, evitar a repulsa de alguns, por acharem que o estudo somente serviria para o desenvolvimento pessoal do coordenador-pesquisador⁴⁸, ou que as mudanças propostas estivessem sendo verticalizadas, ou seja, de cima para baixo.

Entendo que essa forma de pesquisar o contexto no qual estava inserido, como coordenador-pesquisador, poderia propiciar condição e ferramenta para que eu pudesse atuar durante o processo como um agente responsável (Kincheloe, 1997: 195). Compreendendo, também, que o processo de desenvolvimento da prática educativa seria mais significativo para os professores através de um trabalho colaborativo, procurei desenvolver a idéia de se conceber as RP como um espaço onde a problematização das questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem da escola pudessem ser colocadas para discussões coletivas, à luz das teorias de aprendizagem⁴⁹ para melhor compreensão dos questionamentos introduzidos pelos interlocutores entre si (Magalhães, 2002: 52) e, assim, sentidos e significados pudessem ser confrontados e negociados, mediados por mim, como coordenador e pesquisador.

Dessa forma, os professores passariam a se sentir responsáveis não apenas pelo seu desenvolvimento profissional, mas, também, pelo desenvolvimento coletivo (Thurler, 2002: 105). Porém, sabe-se que esse processo não ocorre de forma harmônica e/ou linear, ou seja, simetricamente, mas através das tensões produzidas pelas subjetividades inerentes a cada indivíduo, que carregam nas suas ações, verbais e não-verbais, ideologias, valores,

⁴⁸ Essa preocupação foi inerente ao fato da professora P7, em uma reunião antes do início do processo de pesquisa, estar chateada com algumas decisões tomadas pelo coordenador em relação a alguns alunos, argumentando que tais atitudes eram devidas à pesquisa que o coordenador queria fazer com eles na escola e por isso eles estavam se tornando cobaias de um processo (Dado extraído de notas de reunião).

⁴⁹ Durante as reuniões foram introduzidas Teorias de Aprendizagem das vertentes: Behaviorista, Construtivista e Sócio-Interacionista.

conhecimento de mundo que influenciam nas negociações dos sentidos e significados daquilo que consideram o que seja atuar na prática educativa.

Assim, procurei estruturar um trabalho de pesquisa que pudesse se constituir como um apoio às práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre suas experiências (Nóvoa, 1999: 18). De acordo com esse pesquisador (1999: 19), novas práticas de ensino podem surgir a partir de uma reflexão partilhada entre os professores.

Portanto, o estudo objetivou proporcionar aos participantes meios para a formação de uma consciência que lhes permitisse descrever, informar, confrontar e reconstruir suas ações de sala de aula (Magalhães, 1994: 72). A pesquisa colaborativa torna o professor capaz de agir ativa e dialogicamente no seu processo de (re)construção.

2.5. A Pesquisa sob a perspectiva da Lingüística Aplicada (LA)

De acordo com Bygate (2004: 8), várias são as áreas de atuação da pesquisa em Lingüística Aplicada (LA). É possível citar, a pesquisa na área do ensino de Línguas, o estudo da língua nos diversos contextos sociais e o planejamento e proficiência em Línguas de profissionais não formados nessa área específica. A LA busca estudar a linguagem produzida dentro do contexto social, observando-a e analisando-a, com o objetivo de propor transformações das ações profissionais, através de um desenvolvimento da consciência, propiciado por um repensar das ações dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, levando-se em consideração os valores sociais, culturais políticos e éticos mais amplos.

Seguindo as idéias de Pennycook (2004: 786), o professor passaria a refletir sobre suas próprias ações, mediadas pela linguagem, bem como sobre as dos outros da escola, considerando a sociedade na qual eles vivem. Sendo assim, a LA procura entender a linguagem em relação aos problemas do seu uso, no que diz respeito à cognição humana e ao contexto em que foi produzida e usada, bem como teorizar esses dados para que os problemas possam ser resolvidos (Bygate, 2004: 15).

Dessa forma, dentro deste arcabouço, encontra-se inserido o presente trabalho, pois partiu de um problema verificado no contexto real da escola, percebido pelas ações de linguagem produzidas pelos professores. A partir daí, minha intenção foi desenvolver uma proposta de mudança que conduzisse os participantes da pesquisa a um desenvolvimento pelo repensar dos sentidos e significados de forma colaborativa. Uma forma de coexistência entre diferentes perspectivas, necessidades e objetivos mediados e reconciliados em favor de um objetivo em comum (Pennycook, 2004: 795). Paraphrasing Liberali (2006), o foco da pesquisa seria instrumentalizar os professores para que entendessem suas ações, encontrando maneiras de superar suas possibilidades já construídas, muitas vezes ligadas ao senso comum.

2.6. Contexto de Pesquisa

Inicialmente, nessa seção, descrevo as características do instituto de idiomas para mostrar um panorama geral do local de pesquisa. A seguir, apresento os aspectos principais das funções do coordenador, das reuniões pedagógicas e dos cursos, nesse contexto, a fim de proporcionar um entendimento do funcionamento pedagógico-administrativo da unidade franqueada. Enfoco, também, o início do processo que levou a uma necessidade da pesquisa, seguindo, então, com a apresentação do Plano de Ação utilizado como um organizador para a realização desse estudo. Em seguida, discorro sobre as características dos participantes, bem como a forma do processo para a geração de registros. Por fim, explico o procedimento de análise dos registros coletados.

2.6.1. A Instituição

A pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas pertencente a uma rede de franquias estabelecida no estado de São Paulo há 30 anos, cuja unidade está estabelecida em um bairro de classe média cerca de cinco anos. Há uma média de 400 alunos por semestre e funciona de janeiro a dezembro, oferecendo

cursos de inglês e espanhol. A maior percentagem dos alunos (cerca de 85%) é de língua inglesa, os quais, na sua maioria, são adolescentes com idade média de 16 anos.

A escola segue uma forma de trabalho estabelecida pela unidade central (franqueadora) no que se refere ao método de ensino e materiais didáticos, aos recursos utilizados pelos professores em sala de aula⁵⁰, à parte física, aos sistemas de avaliação (testes aplicados aos alunos), ao software administrativo-pedagógico utilizado, aos instrumentos de observação de aulas.

Todas as unidades franqueadas devem se reportar à escola central (matriz) onde são realizadas reuniões, workshops, palestras, conferências, treinamentos (administrativos e pedagógicos) e outras atividades pedagógico-administrativas, para que se possa manter uma mesma proposta de ensino-aprendizagem entre as unidades franqueadas. Vale ressaltar que a visão de ensino-aprendizagem adotada pela franqueadora está embasada no método comunicativo.

No momento da pesquisa, uma equipe docente composta por oito professores de inglês e dois de espanhol⁵¹ trabalhava na escola. Dos oito professores de inglês, apenas dois lecionavam desde que a escola foi inaugurada (25%). Três deles estavam na casa há mais ou menos quatro anos (37,5%). O tempo de trabalho do restante variava entre 8 meses e um ano e meio (37,5%).

Para o trabalho de apoio docente, a instituição contava com um coordenador pedagógico e duas monitoras, cuja função principal era auxiliar o coordenador pedagógico e os professores em funções que, eu chamaria de “técnico-pedagógicas”, tais como, tirar xerox dos materiais didáticos de apoio às aulas (games, cards, worksheets e outros), observar os alunos no laboratório e ajudá-los em quaisquer dúvidas que tivessem, bem como reforçar conteúdo durante o semestre para os alunos que necessitassem.

A unidade também possuía um diretor, que é o proprietário da escola e responsável por toda parte administrativa e financeira, duas secretárias, três

⁵⁰ Esses recursos se referem aos materiais extra que podem ser utilizados como recursos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, tais como, jogos, temas para redações, pôsteres, figuras e outros.

⁵¹ A pesquisa foi realizada apenas com os professores de inglês, pois era o curso que se mostrava com mais problemas no processo de ensino-aprendizagem.

divulgadoras⁵², um funcionário responsável pela limpeza da escola e outro, pelos serviços gerais⁵³ realizados dentro e fora da unidade de ensino. Apesar de se tratar de um curso de idiomas, os funcionários não necessitavam falar inglês ou espanhol para trabalhar nessa escola.

A escola possui nove salas de aula, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma sala onde as divulgadoras trabalham, uma sala de vídeo, uma sala de professores, um laboratório de áudio, uma biblioteca, duas salas para atendimento a novos alunos, três banheiros (um deles, exclusivo para mulheres), uma cozinha e um almoxarifado. Ressalto que o coordenador desempenha um papel de apoio didático-pedagógico, essencial para os professores e direção, cujas funções descrevo a seguir:

2.6.2. Funções do coordenador

Nessa rede de franquias, o coordenador pedagógico exerce funções pedagógicas e administrativas, a saber:

a) **pedagógicas** - observar aulas dos professores; organizar reuniões individuais e com todo o grupo; verificar o planejamento das aulas; conversar com os alunos considerados problemáticos⁵⁴ e com seus respectivos pais; realizar pré-treinamentos para professores novos; checar o sistema pedagógico quanto ao preenchimento das presenças ou ausências dos alunos, das notas das provas, anotações sobre o assunto lecionado nas aulas entre outros.

b) **administrativas** - verificar o índice de aprovação, de evasão, de re-matrícula e de manutenção dos alunos de um semestre para outro, bem como providenciar substituição de professores e/ou monitores que não fossem fazer mais parte do quadro de funcionários da escola.

Porém, por inúmeras vezes, deparei-me realizando funções que estavam relacionadas à supervisão ou setor de manutenção, por exemplo, consertar os

⁵² As divulgadoras são as pessoas responsáveis pela matrícula de novos alunos para a escola.

⁵³ Estes trabalhos variam desde pintura a serviços bancários.

⁵⁴ Os alunos considerados problemáticos são aqueles que faltam muito, não fazem as lições de casa, conversam muito na Língua Materna em sala de aula, têm dificuldade de aprendizagem, não demonstram interesse em aprender a LE e outros nesse gênero.

computadores e conversar com as divulgadoras da escola. Contudo, não considerava incoerente, visto que ao cooperar com outros setores, conseqüentemente, melhorava a qualidade da escola como um todo. Dentre as funções do coordenador, considerava a realização de reuniões como uma das mais importantes, pois, a meu ver, se constituíam como um espaço onde os professores poderiam dispor de um tempo para discutir os problemas por eles enfrentados na sala de aula e, assim, de forma colaborativa, buscar soluções que proporcionassem um desenvolvimento qualitativo pessoal e profissional.

2.6.3. As Reuniões Pedagógicas (RP)

As RP analisadas nesta pesquisa foram realizadas no primeiro semestre de 2005, às sextas-feiras, no período da tarde, das 14h30 às 17h30, o que acontecia, normalmente, uma vez por mês. As reuniões eram remuneradas e os professores recebiam equivalente ao número de horas que, de fato, durasse a reunião. As datas e horários eram combinados com os professores, antecipadamente, para que houvesse a presença de todos, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 1: “Data do próximo encontro” (reunião do dia 29 de abril de 2005):

P2: Tchau

P4: Tchau P2.

C : P2, o próximo vai ser dia 22 de abril. Ô. Ô. Cê tá viajando.

P3: Dia 22 de abril não é o feriado?

C: Não. Não é o feriado 22. Mas cês vão viajar?

P2: É, mas aí é meio complicado, né?

C: Ah. Cês vão /.../

P: ((risos))

C: Então, vai o que? 29? 29 de abril.

P2: Pode ser.

C: Então 29 de abril. Vou botar aqui.

As reuniões foram realizadas sempre em uma sala de aula⁵⁵, no qual os professores se acomodavam nos mesmos lugares, demonstrando um comportamento comparado aos dos alunos durante o dia-a-dia de suas aulas regulares, denotando uma “marcação de território”⁵⁶. A disposição dos participantes era em forma de semi-círculo, com o coordenador-pesquisador

⁵⁵ Não há uma sala exclusiva para reuniões na escola.

⁵⁶ Grifo meu.

ocupando a posição central, o que faz lembrar a mesma forma de organização espacial das aulas de Língua Estrangeira (LE), nessa unidade de ensino. Apesar de não ter intenção, o coordenador-pesquisador, com essa atitude, mostrava papel de poder em relação aos outros participantes, configurando-se, assim, como aquele que estabelece as regras e a divisão de trabalho durante as RP. Isso demonstra que a educação não pode ser considerada neutra e/ou inocente (Brookfield, 1995; Vygotsky, 2001), visto que as inter-relações existentes estão envolvidas em um contexto onde prevalecem as relações de poder, interesses e ideologias sociais. Ao que se mostrava, essa organização proporcionava uma melhor interação entre os participantes, ao passo que se configurava como a melhor forma de se gravar (em áudio) todas as ações discursivas produzidas pelos participantes.

Todas as salas de aula da escola são climatizadas⁵⁷, o que à vezes provocava, em algumas reuniões, interrupções nas discussões dos temas, devido ao frio que alguns professores sentiam e reclamavam, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto2 “Fugindo do ar”⁵⁸

P2: (não audível) ... fugindo do ar (não audível)
C: Como é?
P2: O P4 tá fugindo do ar
C: Ah, tá fugindo do ar?
P7: Dá uma raiva desses magrelo, não dá?
(todos): ((Risos))
C: Por que? Ce tá com frio?
P7: Tô morrendo de calor. Ce tá com frio.
P4: Eu tô.

As reuniões eram previamente marcadas para uma duração de duas horas. Contudo, devido às digressões em relação aos temas inicialmente propostos e ao longo tempo utilizado para as discussões, as RP duravam cerca de três horas. Apesar do tempo prescrito⁵⁹ não corresponder ao realizado, nunca houve reclamações expressas por parte dos professores, que pareciam entender o objetivo principal das RP centrava-se na qualidade do processo de ensino-

⁵⁷ Há um ar-condicionado em cada sala de aula.

⁵⁸ Reunião do dia 29 de abril de 2005.

⁵⁹ Um aviso, com a data e o horário de início e término da reunião era colocado no mural de recados na sala dos professores com uma semana de antecedência.

aprendizagem da escola e, esse “tempo extra”, fazia-se necessário às discussões, visto que poderia refletir na diminuição dos problemas pedagógicos de sala de aula.

Dessa forma, as RP seriam consideradas como uma atividade na qual a construção do objeto seria alcançada pelo esforço coletivo de negociação e orquestração dos diferentes significados que cada participante carrega em si, dos diferentes valores sociais e culturais, ou seja, da negociação e orquestração das diferentes consciências (Engeström, 1999).

2.6.4. Os Cursos

Essa escola de idiomas oferece aos alunos os cursos de inglês e espanhol como modalidade de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), divididos da seguinte forma: regulares, semi-intensivo, intensivo e aulas individuais⁶⁰. Para os três primeiros, é oferecida uma carga horária de 40 horas/semestre e para as aulas individuais, há uma variação de acordo com o nível: Básico – 25 horas/semestre; Intermediário – 28 horas/semestre; Avançado – 33 horas/semestre, aproximadamente.

Para os cursos regulares, no primeiro semestre, as aulas são ministradas de fevereiro a junho; no segundo semestre, agosto a dezembro. Seguindo a mesma variação semestral de carga horária, os cursos semi-intensivos são oferecidos de abril a junho ou de outubro a dezembro e os cursos intensivos acontecem nas férias de janeiro ou julho, apenas para os níveis básicos e intermediários.

Quanto à organização, os cursos são estruturados da seguinte forma:

Inglês:

- 2 níveis básicos
- 3 níveis intermediários
- 4 níveis avançados.

⁶⁰ Por questões de privacidade os cursos serão nominalizados de forma geral.

Espanhol:

- 1 nível básico
- 2 níveis intermediários

Em relação ao tempo de duração, cada nível equivale a um semestre. Portanto, o aluno termina o curso regular de inglês após quatro anos e meio e o de espanhol em um ano e meio. Após o término dos cursos regulares, é oferecido aos alunos um curso de um ano para o aperfeiçoamento da língua, tanto para inglês quanto para espanhol.

2.7. Plano de Ação

O Plano de Ação (PA) que serviu de base para essa pesquisa tinha como foco principal o levantamento dos principais problemas pedagógicos e, a partir daí, de forma coletiva, decidir qual seria o problema prioritário a ser analisado e discutido. O PA fazia parte do meu trabalho como pesquisador e foi descrito por mim.⁶¹ Ao prepará-lo, objetivava envolver os professores em discussões que fossem além da busca soluções práticas para a prática.

O PA contou com cinco reuniões pedagógicas (uma por mês), dividido de forma que nos dois primeiros encontros os professores pudessem discutir os problemas pedagógicos de sala de aula, colaborativamente e tomassem conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem, baseadas nas vertentes behaviorista, cognitivista e histórico-cultural. Não era escopo da pesquisa o aprofundamento dessas teorias durante os encontros pedagógicos. Nas três reuniões seguintes, as quatro ações consideradas como os pilares da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir) seriam abordadas, a fim de promover discussões que levassem em consideração a formação cidadã do aluno, ou seja, proporcionar aos participantes uma instrumentalização para um desenvolvimento epistemológico crítico. Para avaliar o processo, no último

⁶¹ Para a preparação do Plano de Ação, tomei como base o curso da Cogea que havia participado com as Professoras Mônica Lemos e Cris Alves, as aulas sobre reflexão crítica da Prof^a Dr^a Maria Cecília C. Magalhães, os Seminários de Orientação e discussões com minha orientadora, a Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

encontro seria pedido aos participantes para fazerem uma avaliação do curso de idiomas pesquisado – aulas, ações, materiais – com base nas ações da reflexão crítica.

O quadro 4, a seguir, mostra as ações que foram planejadas para as RP:

Quadro 4. Conteúdo temático do planejamento das reuniões pedagógicas.

Encontros Pedagógicos em Grupo	Ações planejadas
1º Encontro (05/03/2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre o andamento do novo semestre; • Discussão sobre os problemas iniciais que influenciaram o trabalho do professor em sala de aula.
2º Encontro: (08/04/2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento, por partes dos professores, dos problemas pedagógicos mais comuns em sala de aula; • Escolha do problema prioritário a ser discutido; • Debate sobre o processo de reflexão crítica para uma (re)configuração do trabalho do professor; • Entrega de um material com as teorias de ensino-aprendizagem: behaviorismo, construtivismo e sócio-interacionismo. (Leitura em casa)
3º Encontro (22/04/2005) Realizada em: 29/04/2005	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre as teorias de ensino-aprendizagem propostas para casa; • Discutir como tratar o problema de aprendizagem escolhido à luz das teorias lidas em casa; • Mostrar uma parte do filme “Bossa Nova” para as discussões com base nas teorias de ensino-aprendizagem; • Trabalhar o processo de “Descrever” e “Informar”, iniciando-se o processo crítico-reflexivo (enfocar a aula vista no vídeo, bem como o problema anteriormente escolhido); • Pedir aos professores que descrevam uma aula sua, usando o processo de descrever e informar (CASA).
4º Encontro (27/05/2005) Realizada em: 03/06/2005	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o processo de “Informar” em relação ao processo crítico-reflexivo, baseado em 2 aulas escritas pelos professores (dividir em 2 grupos); • Discutir com os professores qual o tipo de aluno que se percebe que é construído a partir de suas intervenções na sala de aula (Iniciar características do “confrontar” e “reconstruir”); • Pedir aos professores que descrevam uma outra aula sua usando os processos: descrever e informar e confrontar. (Enfocar o outro problema)
5º Encontro (03/06/2005) Realizada em:	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar parte do filme “A Princesinha” (Cena 4), dando ênfase na aula do professor e a forma de tratamento da “diretora” da escola para os alunos à luz das teorias de aprendizagem e reflexão crítica, discutidas até o último encontro; Trabalhar o processo de “Confrontar” e “Reconstruir”, baseados em 2 aulas descritas pelos professores;

01/07/2005	<ul style="list-style-type: none">• Pedir que avaliem o curso, envolvendo o “Descrever”, “Informar”, “Confrontar” e o “Reconstruir”;
------------	--

Esse planejamento foi escrito no início do meu curso de mestrado em Lingüística Aplicada, no LAEL-PUC/SP, na área de formação de professores, participando de discussões sobre Teoria da Atividade (TA); Monismo; Pesquisa Colaborativa; Reflexão Crítica entre outras. A seguir, descrevo os participantes da pesquisa.

2.8. Participantes

Este estudo contou com a participação de oito professores de língua inglesa (P1 a P8) e o coordenador-pesquisador (C). Sete, dos oito professores, e o coordenador-pesquisador eram habilitados, pela franqueadora, a ensinar todos os níveis da escola. P5 podia ensinar apenas os níveis Teens e Básicos, devido ao grau de experiência em sala de aula. Dos nove participantes do estudo, sete eram mulheres e apenas dois homens. Todos possuíam o 3^o grau completo e alguns deles ou já eram pós-graduados (P6 e P7) ou pós-graduandos (P1 e C (mestrandos)) e P3 (doutorando). Na época da pesquisa, a idade dos participantes variava entre 21 e 48 anos. Apesar de seis desses possuírem algum tipo de certificado de proficiência na língua inglesa, somente P5 era graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês.

Por questões éticas, os nomes dos participantes serão designados pela letra “P” e por um número de identificação (P1 a P8) e de C o coordenador. A fim de que os dados pudessem ser utilizados na pesquisa, os participantes assinaram autorizações de concordância e consentimento livre e esclarecido.

O quadro 5, a seguir, apresenta as principais características daqueles que participaram desse estudo:

Quadro 5. Características dos participantes da pesquisa

Participante da Pesquisa	Características pessoais e profissionais
P1	Faz pós-graduação na PUC-SP em Comunicação e Semiótica; leciona inglês há 12 anos; fez curso no exterior de inglês (1 mês); possui certificado internacional (EF Advanced Speaker / London University Level 4); ensina na casa há 1 ano e considera-se comprometida com a escola e a aprendizagem do aluno; durante as reuniões possui um índice de participação moderado; graduada em jornalismo.
P2	Leciona inglês há 5 anos; não fez curso no exterior; uma das suas principais características como educadora é sua habilidade no ensino para crianças de 7 a 13 anos; possui certificado internacional (CAE); iniciou o curso de graduação em psicologia, mas não concluiu; ensina na casa há 4 anos; considera-se dedicada, capaz, atenciosa, metódica e frustra-se facilmente quando seu objetivo, em relação à aprendizagem dos alunos, não é alcançado.
P3	Leciona há 8 meses na casa; faz doutorado na USP em Genética Molecular; fez curso de inglês no exterior (2 meses); possui certificado internacional (TOEFL); graduada em Biomedicina; Ela se considera limitada na língua que leciona, mas uma ótima profissional pois, em sua opinião, cumpre os prazos e horários estabelecidos pela coordenação em relação aos trabalhos que devem ser executados na escola e respeita o ambiente de trabalho; acredita ser capaz de fazer seu trabalho de forma competente; começou a ensinar logo depois que voltou do seu curso no exterior; tem pouca participação nas reuniões.
P4	Leciona há 5 anos e meio; não fez curso no exterior; graduado em Psicologia, atualmente faz curso de especialização em música; considera-se um professor com "lacunas didáticas", como por exemplo, preparar jogos como instrumentos de mediação da aprendizagem, mas cumpre com as obrigações e tem um bom relacionamento com todos na escola; como professor acredita ter um bom controle de grupo; leciona na casa há 1 ano e meio; tem pouca participação nas discussões estabelecidas durante as reuniões pedagógicas.
P5	Leciona há 1 ano; graduada em letras; ensina apenas os níveis Teens, Kids e Basic; não possui certificado internacional; iniciou na escola como monitora; ensina na casa há apenas 1 ano e acha que necessita ser mais confiante e que tem melhorado seu trabalho desde a primeira turma que lecionou; nunca desconsidera uma idéia que conduza ao desenvolvimento de suas ações como profissional; participa muito pouco das discussões durante as reuniões pedagógicas.
P6	Leciona há 30 anos; morou 6 anos nos EUA e atualmente faz curso de aperfeiçoamento (Phonetics and Literature); doutora na área de Direito, possui certificado internacional (Michigan / BYU); acredita ser uma profissional comprometida com o trabalho, competente e preocupada com a aprendizagem dos alunos; faz um trabalho em paralelo com os alunos com dificuldades na aprendizagem do idioma, dando-lhes aulas de reforço em horários que ela combina com esses alunos e a coordenação; leciona na casa desde que a escola foi inaugurada; é muito flexível a mudanças para transformar suas ações em sala de aula, desde que as considere viáveis; participa bem das discussões propostas

	durante as reuniões pedagógicas; já foi coordenadora pedagógica da escola.
P7	Leciona há 8 anos; fez curso no exterior (3 anos); formada em Pedagogia com especialização em psicologia educacional; possui certificado internacional (FCE); ensina na casa desde a sua inauguração; considera-se uma profissional em constante aprendizagem, flexível e disposta a mudar quando algo não dá certo. Para isso acha que deve estar sempre atenta e aberta para mudanças; participa bem das discussões nas reuniões pedagógicas.
P8	Leciona há 9 anos; não tem experiência de curso no exterior; leciona na casa há 4 anos; sua principal característica como professora de LE é a preparação de jogos para uma aprendizagem de uma segunda língua de uma forma mais lúdica e agradável; sua participação nas discussões nas reuniões é muito boa e quando percebe que a digressão em relação ao tema discutido levou muito tempo, toma o turno e retoma ao tema principal da discussão; considera-se uma profissional atenta nos detalhes de sala de aula e rígida no que se refere à disciplina, bem como responsável.
Coordenador	Mestrando em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL na PUC-SP desde fevereiro de 2005, fez dois cursos de inglês como LE, no exterior: EUA e Londres – 1 mês em cada país; fez o curso de extensão da PUC – COGEA sobre Reflexão Crítica e Formação de Professores; graduado em Engenharia Química, leciona há 17 anos; já lecionou diversas disciplinas, como, Química, Física e Matemática e atualmente ensina inglês; tem participação constante nas discussões durante as reuniões pedagógicas; atua como coordenador há dois anos na casa; exerce dois papéis na instituição: de coordenador-pedagógico e de professor.

Todos os participantes fazem parte da classe média social e terminaram, pelo menos o segundo grau. Quase todos se conheceram no curso. P4 e C já se conheciam há mais tempo, pois haviam trabalhado juntos em um outro curso de idiomas. P1 e P4 são casados.

Entendo que esse grupo possui duas características importantes: 1) as diferenças culturais coexistem em harmonia dentro da escola: P1, P4 e C são nordestinos e P2 veio do interior do estado de São Paulo; 2) as reflexões apresentadas sobre as discussões dos problemas pedagógicos de sala de aula são baseadas nas experiências práticas de cada professor; são reflexões pragmáticas na epistemologia proposta por Shön (2000).

Alguns dos participantes iniciaram os trabalhos na casa há apenas um ano, enquanto outros trabalham na escola desde a sua inauguração. O quadro 6, a seguir, mostra o número correspondente ao tempo de serviço na escola:

Quadro 6. Tempo de trabalho dos professores na escola.

Professor	Tempo de serviço (anos)
P1	1
P2	5
P3	2
P4	1
P5	2
P6	6
P7	6
P8	5
C	3

2.9. Procedimento para geração de registros

Nesta seção, discuto os procedimentos para a coleta e seleção dos dados utilizados para esse estudo. A geração dos dados ocorreu ao longo de toda a pesquisa iniciado em março de 2005, com a gravação, em áudio das cinco reuniões pedagógicas que compunham o Plano de Ação (PA), já descrito nesse capítulo.

Apesar de fundamental nas interações face-a-face (Kerbrat-Orecchioni, 1996), a gravação em vídeo não foi permitida porque alguns professores disseram não se sentir confortáveis com uma câmera os filmando durante as RP. Segundo DuFon (2002) essa forma de gravação serviria para dar ao pesquisador maiores informações sobre a identidade do falante e outras interações visuais, que poderiam ser grande importância para a observação das negociações estabelecidas durante as inter-relações e os seus significados.

Para que o processo fosse percebido da forma menos “invasiva” possível, o coordenador-pesquisador comunicou aos participantes que a pesquisa seria realizada em relação às discussões que emergiriam durante as RP, sobre os problemas pedagógicos de sala de aula. Os dados revelam que apesar do PA pré-estabelecido, as discussões que mais prevaleceram foram sobre problemas pedagógico-administrativos em detrimento dos problemas pedagógicos de sala de aula.

A gravação em áudio serviu para recuperar os temas que, de fato, foram desenvolvidos durante as RP, dando mais credibilidade ao trabalho e de que forma foram analisados, discutidos e negociados, revelando quais e como os participantes estabeleceram as interações discursivas. Para uma melhor triangulação e detalhamento dos dados coletados, foi utilizado, também, um questionário para a obtenção de informações mais específicas sobre os participantes do processo.

2.10. Procedimento para a seleção dos dados

Foram efetuadas quinze horas de reunião, correspondentes a cinco reuniões pedagógicas prescritas no PA. Para esse estudo, foi feito um recorte de duas reuniões com o intuito de responder as perguntas de pesquisa.

Assim, os dados foram extraídos da 2ª e 3ª reuniões, que se justifica por terem sido os encontros em que o coordenador-pesquisador trabalhou as teorias de ensino-aprendizagem (Behaviorista, Cognitivista e Sócio-interacionista), e entregou textos a respeito das ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) – *Descrever e Informar*, bem como a presença do diretor foi pertinente e essencial para a mudança do objeto da atividade na segunda reunião. Não foram consideradas as reuniões nas quais as discussões foram centradas em problemas pedagógico-administrativos, relativos ao início e ao final do semestre⁶², nem aquelas em que os temas abordados retomavam as reuniões anteriores, pois os dados não mostravam uma expansão do objeto da atividade⁶³.

Os dados foram transcritos, de forma literal, somente após a realização de todas as reuniões, permitindo-se, apenas, observar como as reuniões foram estruturadas e o objeto da atividade construído. Dessa forma, não houve

⁶² Apesar de na 5ª reunião ter sido colocado como temática a discussão das ações da reflexão crítica a partir de uma aula de cada professor, os dados parecem mostrar que apenas problemas administrativos relacionados ao pedagógico correspondentes ao final do semestre foram discutidos. Problemas com o sistema de TV e DVD fizeram com que o filme que seria usado para as discussões também não fosse apresentado. Dessa forma a reunião não foi considerada para análise.

⁶³ Uma descrição sobre os temas discutidos nas demais reuniões (1ª, 4ª e 5ª) será feita no capítulo da Discussão de Resultados.

possibilidade de mudança nas ações, a cada RP, que conduzisse à construção do objeto idealizado para a Atividade.

2.11. Procedimentos de análise de dados

Nesta seção discuto os procedimentos para a análise dos dados coletados, apresentando os conceitos teóricos que embasaram essas análises.

Os dados coletados foram analisados e categorizados a partir do plano geral do texto, através da análise dos conteúdos temáticos (Bronckart, 2003), concretizados pelas escolhas lexicais efetuadas pelos participantes, para responder as perguntas de pesquisa.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa *“Como se organiza a atividade de reunião pedagógica para trabalhar os problemas pedagógicos da escola?”*, as reuniões utilizadas neste estudo foram analisadas com base na Teoria da Atividade (TA) (Vygotsky, 1934/1993; Leont’ev, 1978; Engeström, 1999), com o intuito de identificar os seus componentes, para compreender a organização e a concepção da Atividade Reunião Pedagógica. Assim, os componentes da TA formaram a categoria de interpretação para responder a primeira pergunta.

A escolha da TA como arcabouço teórico para análise decorreu do fato de se permitir a instrumentalização dos dados, compreendendo-os dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, no qual se realizou a Atividade. A TA permite verificar como um objeto idealizado é construído dentro de um sistema multifacetado e que envolve múltiplas vozes, desenvolvendo-se através das ações coletivas, mediadas por instrumentos e artefatos culturais, dentro de uma comunidade onde os sujeitos estão inseridos e que carregam sua historicidade. Pela participação dos sujeitos na atividade se define como as regras e a divisão de trabalho são estabelecidas.

Como ressalta Engeström (1999: 19-20), a importância da TA reside no fato de considerar a relação dialética entre o indivíduo (sujeito) e a estrutura social, bem como, a “multivocalidade” como um monismo. Assim, foram tomados para análise alguns excertos de duas reuniões, que contribuíssem para o objetivo

do trabalho e que fornecessem dados pertinentes para responder as perguntas de pesquisa.

Entendendo a linguagem como um dos principais instrumentos semióticos utilizados na mediação das ações da Atividade, através da qual as contradições, as negociações e os entendimentos são estabelecidos pelas inter-relações, a análise lingüística dos atos discursivos se mostrou adequada para que se pudesse observar os constituintes do sistema de atividade, como o proposto por Engeström (1999) e já discutido no capítulo da fundamentação teórica.

Devido à TA não oferecer instrumental adequado para investigação da linguagem como ferramenta de mediação, recorreu-se às categorias de análise lingüística proposta por Bronckart (2003) e Kerbrat-Orecchioni (1996), para uma melhor compreensão das RP como uma Atividade, analisando-se o conteúdo temático e as seqüências prototípicas (Bronckart, 2003) e a distribuição de turnos (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Considerando as RP como uma atividade para essa pesquisa, as ações dos sujeitos foram determinadas pelo conteúdo temático de cada reunião (Bronckart, 2003), materializadas pelas escolhas lexicais, o que mostrou como o objeto foi construído.

Como define Bronckart (2003: 97), o conteúdo temático é o conjunto de informações que estão explicitamente apresentadas em um texto e que podem ser traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. Esses conteúdos são concretizados pelas escolhas lexicais e são representações construídas pelo agente-produtor e são desencadeadas pelas ações de linguagem. Essas ações (Bronckart, 2003: 99), que são características exclusivamente humanas e sociais, reúnem e integram os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, de acordo com o conhecimento que o agente possui e a forma que ele o mobiliza em sua intervenção verbal. Portanto, dentro do sistema de Atividade, a análise do conteúdo temático possibilitou a visualização das ações da atividade, verificando-se quais foram os temas discutidos, e, dessa forma, como o objeto foi realizado e se constituindo durante as RP.

As seqüências prototípicas (Bronckart, 2003) proporcionaram meios para se verificar como a comunidade foi envolvida no processo, como as ações foram

operacionalizadas, bem como quais os instrumentos e artefatos utilizados como mediadores. Tais seqüências, além de permitir observar como o conteúdo temático foi organizado seqüencialmente ou linearmente, permitiu verificar como o emissor organizou suas idéias de acordo com o objetivo e o efeito que desejava produzir no seu receptor. Como salienta Estefogo (2005: 84), elas revelam como os interactantes do discurso organizam suas idéias frente à posição do outro.

Com base nos estudos de Adam (1992), Bronckart (2003: 219-233) define cinco tipos de seqüências:

2.11.1. Seqüência Narrativa

Características:

- Sustentada por uma rede de intrigas;
- Seleciona e organiza os acontecimentos de modo a formar um todo com começo meio e fim;
- Parte-se de um equilíbrio, cria-se uma tensão que leva a transformações;
- A ordem cronológica se sobrepõe a ordem interpretativa;
- Constituída de 5 fases:
 - 1) **Situação Inicial** – um “estado de coisas” é apresentado;
Ex: Era uma vez um rei rico em terras e dinheiro.
 - 2) **Complicação** – introduz uma perturbação ao estado de equilíbrio, criando-se uma tensão;
Ex: Sua mulher morreu e ele ficou inconsolável. Trancou-se oito dias inteiros em seu gabinete, (...)
 - 3) **Ações** – acontecimentos desencadeados pelas perturbações;
Ex: Todos os seus súditos resolveram ir vê-lo e dizer-lhe o que pudessem de mais adequado (...)
 - 4) **Resolução** – introdução de eventos que levam à redução da tensão;
Ex: Quando a elegante viúva viu o assunto quase esgotado, levantou um pouco o véu (...)
 - 5) **Situação Final** – apresenta o novo estado de equilíbrio por consequência da resolução;

Ex: Em conclusão, todos se espantaram quando ele se casou com ela (...)

A seqüência narrativa ainda pode compor mais duas fases, de acordo com a posição do narrador em relação à história narrada:

- **Avaliação** – refere-se a um comentário relativo ao desenrolar da história;
- **Moral** – explicitação do significado global da história.

2.11.2. Seqüência Descritiva

Características:

- Não se organiza em uma seqüência linear obrigatória;
- Comporta três fases:
 - 1) **Ancoragem** – um tema é descrito na forma de um *tema-título*, normalmente introduzido no início da seqüência;
Ex: Aimée levo as malas até o final do hall, tomou o elevador e chegou a sua kitchenete no terceiro andar.
 - 2) **Aspectualização** – o tema-título é decomposto em partes, sendo-lhes atribuídas propriedades;
Ex: Era um cômodo bastante bonito, com vinte metros quadrados mais ou menos ... no conjunto não estava mau.
 - 3) **Relacionamento** – os elementos descritos são assimilados a outros por comparações ou metáforas.
Ex; O quarto de paredes brancas estava cheio de uma luz que, após a penumbra do hall e dos corredores com madeiramento de carvalho parecia artificial, como a iluminação de um palco (...)

Bronckart (2003: 225) ainda salienta que os segmentos injuntivos, programáticos ou institucionais são organizados da mesma maneira que a seqüência descritiva, mesmo que a organização recaia sobre as ações e não sobre os objetos. Para ele, esses segmentos representam descrições de ações,

que Liberali (2000a; 2000b) caracteriza como um subtipo da seqüência descritiva, que ela denomina como Descritiva de Ação.

2.11.3. Seqüência Argumentativa

Características:

- Descrever processos de pensamento ou raciocínio;
- Parte-se de uma tese anterior, apresentam-se novos dados que desencadeiam um processo de inferência, conduzindo a uma nova tese ou conclusão;
- O processo de inferência pode ser apoiado por suporte ou freado por restrições;
- Comporta quatro fases:
 - 1) **Premissas** – parte-se de uma constatação inicial;
Ex: Minha tese é de que uma criatura não pode ter pensamento enquanto não tiver linguagem (...)
 - 2) **Argumentos** – elementos que orientam para uma conclusão que podem ser apoiados por regras, lugares, etc;
Ex: Como salientei acima, essa tese foi freqüentemente defendida; mas sobre que bases? (...)
 - 3) **Contra-argumentos** – restrição em relação aos argumentos apresentados, que podem ser refutados ou apoiados;
Ex: Contra a idéia da dependência do pensamento em relação à linguagem evoca-se a observação banal (...)
 - 4) **Conclusão** – faz-se uma integração dos argumentos e contra-argumentos;
Ex: Conseqüentemente, sustento que o conceito de verdade intersubjetiva é uma base fundamental (...)

2.11.4. Seqüência Explicativa

Características:

- Parte-se da constatação de um fenômeno incontestável que se apresenta incompleto ou requer esclarecimentos das questões ou contradições que se apresentam;

- Após a fase do esclarecimento, a constatação inicial, após explicitação das causas e razões iniciais, emerge reformulada e normalmente enriquecida;
- Apresenta-se em quatro fases:
 - 1) **Constatação Inicial** – Introdução de um fenômeno incontestável;
Ex: O primeiro método é geralmente conhecido como método sintético, em razão do trabalho (...)
 - 2) **Problematização** – apresenta-se como uma questão do porquê ou do como em relação a uma eventual contradição do enunciado inicial;
Ex: Essa curiosa repartição pode ser comparada à de alguns pássaros (...)
 - 3) **Resolução** – fase em que se introduz elementos suplementares para explicação das questões colocadas;
Ex: Depois de ter aprendido a ler cada signo, a criança deve de fato (...)
 - 3) **Conclusão-Avaliação** – fase em que a constatação inicial reformulada é apresentada.
Ex: Assim, uma população de Armeria marítima devia viver no final da época würmiana na trundra do sul da Europa (...)

2.11.5. Seqüência Dialogal

Características:

- Concretizam-se apenas nos discursos interativos dialogados, estruturados em turnos de fala, o que Adam (1992) apud Bronckart (2003) definiu como conversações;
- Engajamento efetivo dos interactantes na conversação, constituindo um todo coerente;
- Organiza-se em três fases:
 - 1) **Abertura** – de caráter fático, refere-se ao contato entre os interactantes, levando-se em consideração as convenções de sua formação social;

Ex: Oi, como vai?

2) **Transacional** – o conteúdo temático é construído através da interação entre os interactantes;

Ex: Você viu a Elsa hoje? – Não. Quem sou eu.

3) **Encerramento** – de caráter fático, põe fim à interação.

Ex: - Então, até logo! – Até

Contudo, Bronckart (2003: 233) enfatiza a importância de não se conceber essas formas de seqüências como modelos cognitivos pré-existentes, pois elas se constituem como construtos teóricos que foram elaborados de forma secundária a partir das seqüências que foram observadas empiricamente nos textos. Para ele, essas seqüências decorrem do intertexto e, por estarem embasadas nas condições práticas e históricas têm a propriedade de se modificarem constantemente.

Diante do exposto, o uso das seqüências, através dos atos discursivos, acontecerá a partir de uma decisão do enunciador orientada por sua representação do destinatário e do objetivo que ele pretende atingir. Para Liberali (2004b: 96), com base nas ações de linguagem, o produtor faz uso de estruturas lingüísticas convencionalizadas, as seqüências. Assim, ela resume os principais objetivos e fases de acordo com cada seqüência, mostrado no quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Tipos de seqüências, objetivos e fases com base em Bronckart (2003) (Liberali, 2004b)

Seqüências	Objetivos	Fases
Argumentativa	Convencer ou persuadir através de opiniões e avaliações	Premissas Apoio Argumentativo Contra-argumentação Negociação
Descritivas/ Descritiva de Ação	Fazer entender ou visualizar um objeto, um conceito ou ação	Ancoragem Aspectualização Posicionamento Reformulação
Explicativa	Esclarecer um aspecto problemático ou difícil	Constatação Inicial Problematização Resolução

		Conclusão Avaliação
Narrativa	Apresentar uma história ou evento	Exposição Inicial Complicação Ações Resolução Retomada de equilíbrio
Dialogal	Estabelecer trocas entre dois ou mais participantes	Abertura Operações transacionais Fechamento

Os turnos discursivos serviram para determinar como as regras e a divisão do trabalho foram estabelecidas pela participação dos sujeitos nas trocas discursivas. Para Kerbrat-Orecchioni (1996: 28), o sistema de turno da palavra cria regras para os interagentes num sistema de direitos e deveres, gerando expectativas que podem ser satisfeitas ou não.

Isso serviu para descrever a atividade na perspectiva apontada por Engeström (1999), já discutido no capítulo da fundamentação teórica deste trabalho. Por se apresentar de grande importância, o contexto de produção foi, igualmente, levado em consideração para análise para que se pudesse fazer uma interpretação mais adequada. Para Kerbrat-Orecchioni (1996), de acordo com o contexto determinadas formas de produção discursiva são efetuadas, bem como a interpretação dos enunciados. Portanto, torna-se importante conhecê-lo para poder efetuar uma interpretação menos tendenciosa possível.

Da mesma forma, o conteúdo temático e as seqüências prototípicas (Bronckart, 2003), já discutidos, serviram para responder a segunda pergunta: "*Que tipo de formação se realiza nessas reuniões pedagógicas?*". Os dados foram analisados, na busca de se perceber o processo de reflexão crítica que pôde emergir das discussões sobre problemas pedagógicos de sala de aula. Assim, os dados foram interpretados, levando-se em consideração as ações para a formação crítica, discutidas em Liberali (1996, 2000a, 2004), Magalhães (1998, 2004): descrever, informar, confrontar e reconstruir, com base em Smyth (1992).

Para uma melhor visualização do processo de pesquisa, o quadro, a seguir, relaciona as perguntas de pesquisa com a fundamentação teórica, metodologia e as categorias de análise:

Quadro 8. Síntese Metodológica.

Perguntas de Pesquisa	Objetivo Geral	Participantes	Categorias de Análise	Fundamentação Teórica
1) Como se organiza a atividade de reunião pedagógica para se trabalhar os problemas pedagógicos da escola?	Investigar as RP como momento de análise, reflexão e discussão, a fim de co-construir ações para os problemas pedagógicos de sala de aula.	Coordenador-pesquisador e Professores	Análise do Conteúdo temático – Escolhas lexicais Seqüências prototípicas Distribuição de Turnos	Teoria da Atividade: os elementos constitutivos do Sistema de Atividade Teoria Enunciativa da Linguagem: multivocalidade, polifonia e discurso
2) Que tipo de formação se realiza nessas reuniões pedagógicas?	Investigar como o processo de reflexão crítica foi vivenciado durante as discussões dos problemas pedagógicos nas RP.	Coordenador-pesquisador e Professores	Conteúdo Temático – Escolhas lexicais Seqüências Prototípicas	Ações para a Reflexão Crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir

O quadro 9, abaixo, exemplifica os procedimentos de análise usados para responder as perguntas de pesquisa.

Quadro 9. Categorias de análise de dados

Categorias de Análise	Exemplos retirados dos excertos
Escolhas lexicais	<p>“Não, que é, em termos do curso, aí eu tô falando em relação a qualquer curso, não especificamente aqui, você pode até jogar muita coisa pro aluno” (Excerto 3)</p> <p>“Agora, uma coisa que eu tô com dó, assim, mas é a minha sala de HI. Eles são ótimos. Só que tem 14 agora, na sala.” (Excerto 5)</p> <p>“Aí, já fui eu falar: “(Tá sim) o que é certo, o que não é certo, o que é legal, o que não é legal.” (Excerto 9)</p>
	“Assim, não dá . Não dá. Eu não consigo trabalhar com

Seqüências prototípicas	14 ” (seqüência argumentativa – Excerto 5) “Quando o aluno fala prá você: “eu não fiz porque eu tava com preguiça” . (seqüência descritiva de ação – Excerto 6)
Sistema de troca de turnos	“P7: Quando o aluno fala prá você: “eu não fiz porque eu tava com preguiça”. P6: eu não vou dá a nota porque eu to com preguiça. Agora SOU EU. P3: To com preguiça também. Tô com preguiça de escrever. P8: Oh. O aluno tem umas coisas/.../” (Excerto 6)

2.12. Confiabilidade

Para garantir a confiabilidade deste estudo, o presente trabalho foi levado à discussão no grupo de seminário de orientação onde críticas e sugestões foram apresentadas pelos colegas de curso e pela minha orientadora; no 2º fórum de inclusão lingüística em cenários educacionais (ILCAE), foi possível explicitar e debater o propósito da pesquisa com presentes; apresentado no 1º fórum de linguagem em atividades do contexto escolar (LACE), onde foram explicitadas as análises iniciais dos dados de pesquisa, sendo consideradas e analisadas pelos colegas e professores - mestres, doutores, mestrandos e doutorandos - que opinaram para a transformação do processo de pesquisa; “Peer debriefing”, com colegas doutorandos e mestrandos que leram e opinaram sobre o referente estudo. Ademais, a participação em congressos nacionais e internacionais foram extremamente profícuos para a reelaboração de alguns aspectos da temática, pois observei que essas questões eram pouco debatidas.

De modo mais aprofundado, o trabalho foi submetido ao exame de qualificação no dia 08 de março de 2007, no contexto LAEL/PUC-SP, momento em que os componentes opinaram sobre os capítulos da fundamentação teórica, metodologia e, principalmente, discussão dos resultados, fazendo as seguintes considerações: reestruturar o capítulo da análise de dados, acrescentando a análise de mais uma reunião para dar mais sustentação e credibilidade em responder as perguntas de pesquisa; ressaltar, na análise, primeiramente as reuniões como Atividade de uma maneira mais geral e depois analisar duas reuniões separadamente; relacionar melhor os dados com as discussões, pois a discussão dos resultados estava apenas no nível da análise, faltando fazer a interpretação. A partir dessas críticas e sugestões, o trabalho pôde ser melhor

organizado, garantindo um rigor necessário à conclusão de uma de pesquisa tão importante para o meu desenvolvimento como pesquisador.

Este capítulo discutiu a metodologia de pesquisa norteadora deste trabalho, enfocando a importância da pesquisa-ação, de cunho colaborativo, na Lingüística Aplicada no ensino de LE. Ainda, dissertei sobre as questões, consideradas fulcrais que me conduziram neste percurso investigativo, como a organização da atividade de reunião pedagógica para a discussão dos problemas pedagógicos de sala de aula e qual o tipo de formação que se realiza nessas reuniões. Para melhor entendimento do leitor deste trabalho, detalhei o contexto da pesquisa em sua composição física, participantes, as reuniões pedagógicas, os cursos, a problematização e o processo que conduziu à necessidade e ao surgimento da pesquisa. Discuti, também, o Plano de Ação que foi preparado para o desenvolvimento da pesquisa. Finalizei o capítulo descrevendo a forma como os registros foram gerados e o procedimento para a seleção e análise dos dados.

O próximo capítulo abordará a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DE RESULTADOS

"O que prevemos raramente ocorre; o que menos esperamos geralmente acontece."

Benjamin Disraeli

No presente capítulo, apresento a análise e discussão dos resultados desta pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos nos capítulos teórico e metodológico, já discutidos anteriormente.

Como mencionado no capítulo introdutório, o objetivo dessa pesquisa consiste em investigar a estrutura da Atividade Reunião Pedagógica como um momento para a análise, compreensão e discussão, a fim de co-construir ações para os problemas pedagógicos de sala de aula, avaliando, a partir dessas discussões, o tipo de formação de professor que se realiza nesses encontros. Esse objetivo serve de base para responder as perguntas de pesquisa que nortearam esse estudo:

- Como se organiza a atividade de reunião pedagógica para trabalhar os problemas pedagógicos da escola?
- Que tipo de formação se realiza nessas reuniões pedagógicas?

Para responder a primeira pergunta, primeiramente faço uma descrição da organização das reuniões pedagógicas, inicialmente idealizada por mim, com base na TA (Vygotsky, 1934/1993; Leont'ev, 1977; Engeström, 1999). A seguir, analiso duas reuniões para entender como, de fato, a atividade se desenvolveu e qual o objeto construído na realidade. Para tal, valho-me do conteúdo temático e das seqüências prototípicas postuladas por Bronckart (2003), bem como das trocas discursivas discutidas por Kerbrat-Oreccioni (1996) que emergiram durante

a atividade. Esses dados serão utilizados, também, para responder a segunda pergunta, no que tange à análise e interpretação das ações realizadas, materializadas pelos discursos produzidos, com base nas ações da Reflexão crítica (Smyth, 1992; Kemmis, 1987; Freire, 1970).

3.1. Organização da Atividade Reunião Pedagógica

Neste item, descrevo de forma geral como as RP foram idealizadas por mim, antes de cada encontro com os professores. Em seguida, discuto como a Atividade foi realizada, a partir da análise dos conteúdos temáticos (Bronckart, 2003) e das trocas de turnos (Kerbrat-Orecchioni, 1996) de excertos de duas reuniões pedagógicas.

Ao considerar as RP como uma Atividade, tomando por base a TA proposta por Leont'ev (1977) e Engeström (1999), passei a estabelecer cada reunião como parte essencial de um sistema de Atividades. Assim, partindo de uma necessidade observada durante RP anteriores à pesquisa, determinei como objeto gerador da Atividade *a observação, compreensão, análise e discussão para co-construção de ações para os problemas pedagógicos de sala de aula*.

A análise dos conteúdos temáticos (Bronckart, 2003), concretizados pelas escolhas lexicais, torna-se essencial, pois proporciona uma visualização das ações realizadas pelos participantes e a construção do objeto durante toda a Atividade. Nessa direção, as seqüências prototípicas (Bronckart, 2003) permitem observar como as ações foram operacionalizadas e quais os instrumentos se constituíram como mediadores das ações do sujeito sobre o objeto. As trocas discursivas (Kerbrat-Orecchioni, 1996) possibilitam verificar de que modo as regras e a divisão de trabalho foram estabelecidas.

A figura 5, a seguir, com base na TA proposta de Leont'ev (1977), permite visualizar essa interpretação:

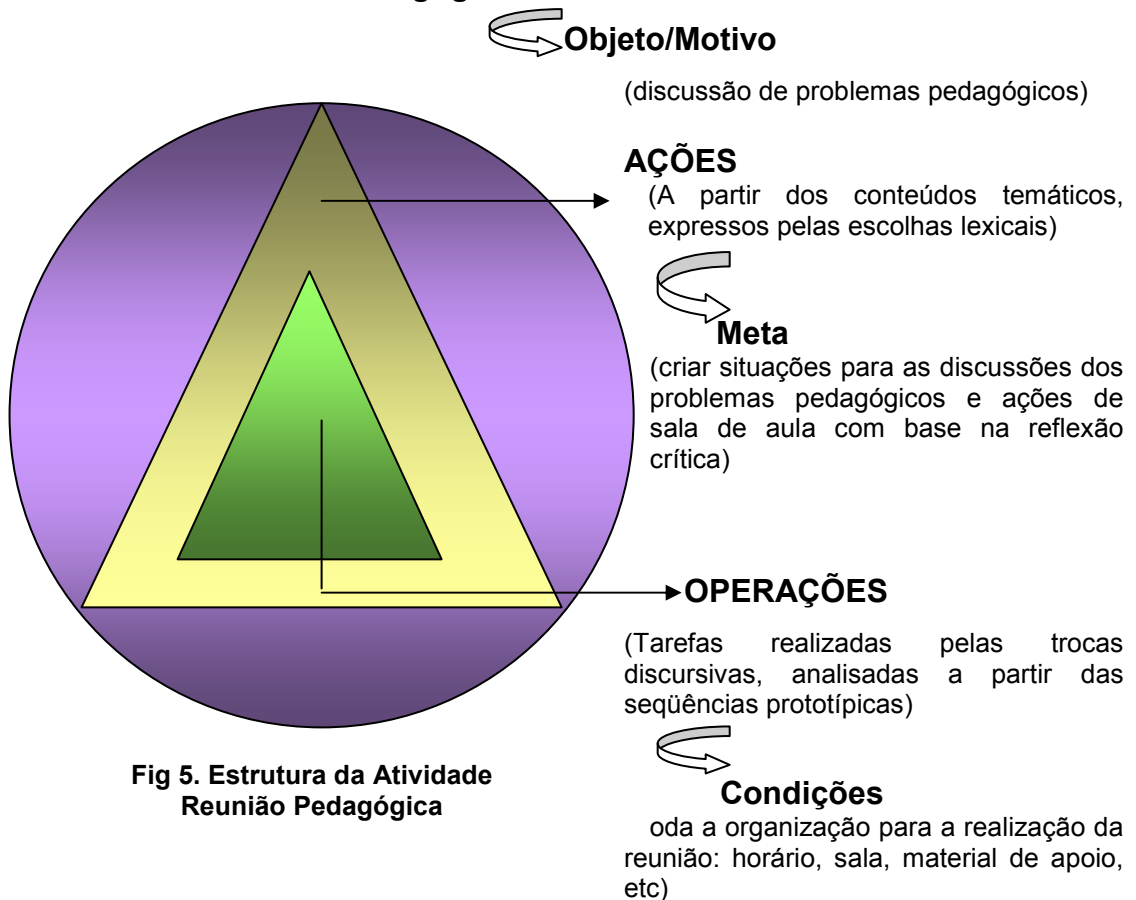
ATIVIDADE: Reunião Pedagógica

Fig 5. Estrutura da Atividade Reunião Pedagógica

Como mostra a figura 5, as RP tinham como proposta inicial a discussão dos problemas pedagógicos de sala de aula. Nessa perspectiva, procurei iniciar um processo no qual as discussões não ficassem baseadas apenas no senso comum, mas que, pelo viés da reflexão crítica (Freire, 1970; Kemmis, 1987; Smyth, 1992), fossem realizadas levando-se em conta o macro-contexto social e os conceitos científicos que embasam as práticas de sala de aula.

Com isso, planejei as reuniões pedagógicas de forma a poder criar um espaço de (re)construção, no qual o professor atuasse como o próprio agente transformador da sua prática pedagógica (Giroux, 1997), ao mesmo em que fosse transformado por ela (Freire, 1970). Em outras palavras, busquei proporcionar a formação de professores que discutissem seus problemas de sala de aula de forma colaborativa (Magalhães, 2002), capazes de avaliar e de se auto-avaliar de acordo com uma postura crítica, estabelecendo uma relação dialógica entre teoria e prática, ou seja, entre os conhecimentos cotidianos e científicos (Vygotsky,

1934/1993). Procurei mostrar, com isso, uma preocupação em promover uma educação que considerasse a formação social dos alunos (Kemmis, 1987), partindo do desenvolvimento do potencial transformador do professor.

Essa preocupação emergiu do fato de que as discussões pedagógicas, até o momento da pesquisa, mostravam uma falta de conhecimento teórico que embasasse as ações de sala de aula⁶⁴. Dessa forma, idealizei como objeto da atividade a *discussão dos problemas pedagógicos de sala de aula* e que esse processo passasse pelo viés da reflexão crítica (Smyth, 1992).

O quadro 10, abaixo, mostra o objeto idealizado para cada reunião, construído a partir dos conteúdos temáticos que as organizaram, como descrito no quadro 4 do capítulo metodológico.

Quadro 10. Objeto idealizado para a Atividade Reunião Pedagógica

Reuniões	Objeto Idealizado para cada reunião
1 ^a	Discussão sobre problemas pedagógico-administrativos
2 ^a	Discussão sobre o problema pedagógico mais importante a ser discutido; Início do processo de desenvolvimento da reflexão crítica
3 ^a	Discussão sobre os problemas pedagógicos de sala de aula com base nas teorias de ensino-aprendizagem. Explicação sobre as ações: Descrever e Informar correspondentes ao processo de reflexão crítica.
4 ^o	Discussão sobre a formação social do aluno a partir das intervenções feitas pelos professores em sala de aula; Continuação da discussão sobre as etapas do processo de reflexão crítica: informar e confrontar
5 ^o	Discussão dos problemas pedagógicos à luz da reflexão crítica; Retomada do processo reflexivo a respeito da etapa do Reconstruir.
6 ^o	Discussão das etapas do processo reflexivo em relação ao curso; Observação das possíveis mudanças nas ações dos professores após todo o processo reflexivo

O quadro 10 mostra como cada reunião foi planejada para a construção do objeto idealizado. A observação do conteúdo temático de cada reunião revela que as ações tinham como metas o desenvolvimento profissional do professor, constituído pelo processo de reflexão da prática pedagógica, a partir de leituras e discussões sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre as ações da reflexão crítica proposta por Smyth (1992).

⁶⁴ As discussões e as soluções que se buscavam para os problemas pedagógicos de sala de aula estavam baseadas em experiências individuais (Brookfield, 1995) e/ou no conhecimento tácito (Shcön, 1992).

Tendo em vista mostrar a estrutura geral de um sistema de atividade, passo a descrever o *Sistema de Atividade Reunião Pedagógica* a partir da análise dos seus componentes. Eu, como coordenador-pesquisador, e os professores participantes da pesquisa fomos os **sujeitos** desse sistema. Participamos das inter-discussões, de modo que os discursos de cada participante produziram uma reação no outro da interação (Bakhtin, 1929/1995), favorecendo a construção do objeto realizado da atividade.

O **objeto** idealizado dessa Atividade foi por mim estabelecido a partir da observação de uma necessidade que senti do grupo em buscar melhorias no processo de ensino-aprendizagem da escola. Pretendi criar um espaço onde os problemas considerados como entraves das práticas de sala de aula fossem compartilhados entre os participantes e, através de uma reflexão crítica dessa prática, pelo compartilhamento e negociação dos significados que os professores carregam para suas ações, novos significados pudessem emergir e refletissem a cultura do pensamento da instituição (Magalhães, 2002). O processo de desenvolvimento reflexivo-crítico poderia, então, ser considerado pelos participantes como um ato que partiria do entendimento e conhecimento das ações para poder transformá-las (Liberali, 1994).

Os **instrumentos** usados pelos sujeitos como mediadores de suas ações foram tanto os instrumentos psicológicos, com a linguagem se configurando como um dos principais, materializada em discursos orais e textos lidos e escrito na e para as RP, quanto os instrumentos materiais, tais como, pincéis, marcadores, fita adesiva, tesoura, filmes, gravador, fitas para gravação, quadro-branco, quadro-resumo, DVD, vídeo.

No processo de construção de conhecimento dos professores, escolhi dois textos para serem lidos e, posteriormente, discutidos durante as reuniões, o que serviriam de base para o processo de reflexão crítica, a saber: um capítulo intitulado “*A criança enquanto ser em transformação*” e “*As linguagens da reflexão*”⁶⁵. Minha intenção era instrumentalizar os professores para que, durante

⁶⁵ O capítulo intitulado “*A criança enquanto ser em transformação*” foi extraído do livro *Psicologia na Educação* de Cláudia Davis e Zilma de Oliveira, da editora Cortez e o capítulo *As linguagens da reflexão* de Fernanda Coelho Liberali, extraído do livro *A formação do professor como um profissional reflexivo*, da editora Mercado das Letras.

as discussões, fizessem uma re-leitura de suas ações e dos problemas de sala de aula dentro das epistemologias abordadas nos textos teóricos.

Optei pelo primeiro texto porque a discussão sobre as abordagens *behaviorista*, *construtivista* e *sócio-interacionista* se apresentava de maneira concisa, clara e bem organizada, exigindo o mínimo de tempo para sua leitura. Já o segundo texto, teve por base minha intenção em iniciar o processo de reflexão crítica na escola, visto que, pelo contexto histórico das RP, não havia uma preocupação de confrontar as ações pedagógicas com algum conceito teórico.

Além dos textos, escolhi um pequeno trecho do filme: *Bossa Nova* – da *Sony Pictures Classic* – para ser assistido, a partir da cena selecionada, com a finalidade de promover uma discussão reflexiva com os participantes, considerando o texto sobre reflexão crítica supra mencionado. Entendo que nesse processo inicial de reflexão, analisar uma aula fictícia seria mais profícuo e não intimidaria o grupo e, assim, poderia fazê-los repensar suas práticas para que possíveis transformações pudessem emergir das discussões.

A **comunidade** era composta por participantes que atuaram de forma direta nessa pesquisa: professores, o diretor da escola e o coordenador-pesquisador e aqueles que atuaram de forma indireta: alunos, funcionários, os familiares, a orientadora e os colegas do curso LAEL-PUC.

Em relação às **regras** estabelecidas para a Atividade, os horários, a data, os textos para leitura não foram negociados com o grupo, sendo definidas por mim. Os professores deveriam ler textos, fazer tarefas solicitadas e não poderiam faltar às reuniões. Na condição de coordenador-pesquisador, eu e o diretor da escola, que esteve presente nas reuniões analisadas, deveríamos responder aos anseios e desejos dos professores. Todos deveriam participar de forma ativa e colaborativa das discussões estabelecidas. Essas regras se constituíram como uma bússola norteadora das ações dos sujeitos na Atividade.

A **divisão de trabalho** foi definida pelo papel que cada participante deveria desempenhar durante a Atividade. Ao coordenador-pesquisador cabia o papel de planejar e conduzir os temas a serem discutidos. Os professores deveriam contribuir com as discussões propondo o problema pedagógico a ser analisado e discutido entre todos, bem como realizar tarefas propostas pelo coordenador-

pesquisador e o diretor da escola resolver o problema do banco de horas que preocupava os professores. Diante do que foi até o momento discutido, observa-se que o objeto que orientou a Atividade foi o “idealizado”. De acordo com Leont’ev (1977), o objeto deve ser idealizado com antecedência pelos sujeitos, que passam a considerar a as suas necessidades, as condições da situação na qual devem agir, estabelecendo metas e ações para alcançar o objetivo ou objeto da atividade.

O quadro 11 resume os componentes da Atividade Reunião Pedagógica, inicialmente idealizada, com base na proposta de Engeström (1999):

Quadro 11. Componentes da atividade Reunião Pedagógica inicialmente idealizada com base em Engeström (1999).

Sujeito	Professores e o coordenador-pesquisador.
Objeto	Discussão sobre os problemas pedagógicos dentro de um viés crítico.
Comunidade	Alunos, diretor, funcionários da escola, pais, professores e o coordenador pesquisador.
Regras	O coordenador-pedagógico prepara os encontros e conduz as discussões; Os professores não podem faltar às reuniões; Os professores devem participar de forma ativa e colaborativa das discussões; O coordenador-pesquisador e o diretor devem atender aos anseios e desejos dos participantes.
Divisão de trabalho	Os professores realizam tarefas propostas pelo coordenador-pesquisador; O coordenador-pesquisador planeja e conduz os temas a serem discutidos; Os professores devem propor o problema pedagógico mais importante a ser discutido durante as reuniões; O diretor deve solucionar o problema do banco de horas.
Artefatos mediadores	<i>Instrumentos materiais:</i> quadro-branco, pincéis, fita adesiva, tesoura, filmes; gravador, quadro-resumo, DVD, vídeo; <i>Instrumentos Psicológicos:</i> Linguagem materializada em discursos orais e textos lidos e escritos na e para as RP.

Com o intuito de apresentar como as RP se constituíram, trago, a seguir, uma discussão de duas reuniões pedagógicas (segunda e terceira reuniões), que foram escolhidas com o intuito de trabalhar as teorias ensino-aprendizagem com os participantes e iniciar as discussões sobre as ações do processo de reflexão crítica. Esses encontros contaram com a participação do diretor do Instituto de idiomas e grande presença dos professores nas RP.

Nesse percurso do trabalho dissertativo, não considerei os encontros nos quais os temas discutidos estivessem relacionados a questões administrativas, tampouco aquelas em que houve grande ausência (acima de 30%) dos professores, ou mesmo os encontros cujos temas discutidos tivessem sido os mesmos de reuniões anteriores, sem que os dados indicassem uma modificação no resultado das análises realizadas, a partir dos registros da segunda e terceira reuniões.

Inicialmente, apresento os conteúdos temáticos⁶⁶ correspondentes a cada umas das reuniões analisadas, extraídos a partir das escolhas lexicais presentes nos inter-discursos, o que me levou a verificar quais as ações foram realizadas na construção do objeto da atividade. Para melhor orientar o leitor, reservo esse momento da discussão para discorrer sobre o que se realizou na primeira reunião pedagógica, a fim de proporcionar um melhor entendimento das reuniões utilizadas para a análise e interpretação dos dados⁶⁷.

A primeira reunião pedagógica correspondente ao PA foi realizada no dia 05 de março de 2005, um mês após o início das aulas do semestre na escola. O quadro 4, no capítulo metodológico, revela que essa reunião foi estabelecida para discutir problemas administrativos e pedagógicos, que se constituíam como entraves para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. A intenção era que, a partir desse encontro, os professores pudessem estabelecer o problema pedagógico mais importante a ser discutido coletivamente por um viés crítico. Contudo, ao observar o conteúdo temático do quadro em anexo (anexo 3), pode-se verificar que as discussões estabelecidas durante a primeira reunião ficaram, em sua maior parte, em torno de problemas de cunho administrativos,

⁶⁶ Para uma observação dos conteúdos temáticos correspondentes às cinco reuniões pedagógicas, ver os quadros 3,4,5,6 e 7 em anexo.

⁶⁷ A discussão sobre o que ocorreu na quarta e quinta RP será realizada após a análise dos dados da segunda e terceira RP.

não se revelando como dados essenciais para responder as perguntas de pesquisa.

Por sua vez, os dados que constroem os conteúdos temáticos da segunda e terceira RP (anexos 4 e 5) demonstram maior relevância para este estudo, pois problemas de cunho pedagógico foram colocados em discussão e a presença do diretor se revelou essencial para o desenvolvimento do objeto da atividade. Ademais, foram os encontros nos quais tive a intenção em discutir as teorias de ensino-aprendizagem e as ações da reflexão crítica. Isso me levou a considerá-los para a análise e interpretação dos dados.

É importante salientar que as reuniões foram muito tensas para mim, pois minha preocupação era que os professores não enxergassem o processo de pesquisa como algo invasivo, mas, sim, como um processo de desenvolvimento colaborativo pessoal e profissional. Essa questão ficou evidente durante a primeira reunião anual em 2005, quando uma das professoras, P8, questionou a validade de uma decisão pedagógica, relacionando-a somente com minha pesquisa de mestrado. Tal colocação foi corroborada por P6 que, em vários momentos, relacionou a pesquisa ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, sentindo-se como P8, uma 'cobaia' de experiência⁶⁸.

A seguir, analiso a segunda e terceira RP com base nos conteúdos temáticos e seqüências prototípicas (Bronckart, 2003) e as trocas discursivas (Kerbrat-Orecchioni, 1996) no propósito de responder as perguntas de pesquisa.

3.1.1. Segunda reunião pedagógica

A segunda reunião pedagógica foi realizada no dia oito de abril de 2005 e tinha como objetivo principal a escolha, pelo grupo, do problema pedagógico de sala de aula mais importante a ser discutido de forma colaborativa. Desse modo, essa RP se constituiria como um espaço para a análise e discussões dos problemas pedagógicos que afetavam os professores em sala de aula e não para discussões de problemas administrativos.

⁶⁸ Dados extraídos de notas de reunião.

Estiveram nessa reunião os professores P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, o coordenador-pesquisador (C) e o diretor (D) da escola. É importante ressaltar que o diretor da escola normalmente não participava das reuniões e sua presença proporcionou uma mudança essencial no objeto idealizado da atividade, porque fez emergir uma necessidade dos professores na solução do problema do cumprimento do banco de horas que dependia da aprovação dele. A ausência constante de D nas RP e nas reuniões individuais, fizeram com que alguns problemas de cunho administrativo precisassem ser resolvidos durante sua presença na reunião⁶⁹.

O objeto dessa Atividade foi constituído, por mim, partindo-se de dois momentos, a saber: 1) a necessidade de mudança do processo de ensino-aprendizagem da escola e 2) a proposta feita pela professora P7, em reuniões realizadas no ano de 2004, de que as discussões durante as RP deveriam ser baseadas em temas de cunho pedagógico e não mais, ou apenas, em temas de cunho administrativo.

Apesar de levar em consideração a proposta da professora P7, não houve discussões prévias sobre a necessidade e a pertinência da introdução das teorias de ensino-aprendizagem, nem do processo de reflexão crítica. Agindo dessa forma, demonstrei um uso de poder caracterizado pela posição hierárquica a mim conferida dentro da escola, não criando espaço para a negociação de significados a respeito da prática pedagógica (Magalhães, 2002). Teria sido um momento interessante de formação de conflitos, que conduziria a um avanço da atividade (Engestöm, 1999), na qual os professores poderiam se sentir como parte integrante e essencial do processo.

A fim de que os professores não considerassem, apenas, as experiências individuais e o conhecimento tácito, objetivei apresentá-los uma nova abordagem que envolvesse discussões embasadas nas ações para a reflexão crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992). Instaurava-se o início de um processo, no qual expliquei aos participantes que as reuniões se constituiriam como espaços para que pudessemos trabalhar questões teóricas que levassem a um entendimento da

⁶⁹ O diretor não participou da primeira, quarta e quinta reuniões referentes ao PA.

prática. Pretendia, dessa forma, fazê-los perceber que podiam ultrapassar a fronteira estabelecida pelas ações rotineiras.

Assim, as ações de sala de aula seriam repensadas de uma forma mais crítica, em que se pudesse promover uma educação que levasse em conta o contexto sócio-histórico-cultural do grupo e não somente o micro-contexto de sala de aula. Com base em Freire (2000), seria reconhecer que fatores sociais, políticos e econômicos, externos à escola poderiam exercer influência na forma de pensar e agir no mundo, ou seja, nos sentidos e significados de cada indivíduo e, assim, procurar intervir para não se perder o sentido ético de estar no mundo.

O quadro 12 abaixo mostra os temas que foram discutidos durante a segunda RP.

Quadro 12. Reunião realizada no dia 08 de abril de 2005.

Conteúdo Temático	Participante que inicia o conteúdo	
	Coordenador	Professor
1. Provas finais dos grupos avançados		X
2. Banco de horas	X	
2.1. Preparação dos jogos educativos	X	
2.2. Uso dos jogos em sala de aula		X
2.3. Tempo necessário para preparação dos jogos	X	
2.4. Participação em workshop	X	
2.5. Aula de gramática	X	
2.6. Desconto das horas dos workshops do banco de horas		X
2.7. Sessão de Cinema ⁷⁰		X
2.8. Importância do livro de Atividades		X
2.9. Participação ativa dos alunos em sala		X
2.10. Inscrição nos workshop	X	
2.11. Workshop dos níveis avançados	X	
2.12. Fluência nos níveis básicos e avançados	X	
2.13. Uso de filmes e seriados durante as aulas		X
2.14. Necessidade de TV e vídeo como material de apoio às aulas		X
3. Professor auxiliar de ensino	X	
4. Problemas pedagógicos	X	
5. Papel do coordenador	X	
6. Alunos problemáticos	X	

⁷⁰ O nome foi modificado para manter a integridade do nome original estabelecido pela franquia.

7. Mais horários para o coordenador na escola		X
8. Atividades fora da escola	X	
9. Melhor preparação da aula		X
10. Número excessivo de alunos na sala de aula		X
11. Teorias de Ensino-Aprendizagem e Reflexão Crítica	X	
12. Trabalho colaborativo	X	

Uma análise temática do quadro 12 mostra de que forma aconteceu a participação nas reuniões, revelando que houve um equilíbrio de participação entre os professores e o coordenador. Dos 25 temas abordados, 56% são introduzidos por mim (coordenador-pesquisador) e 44% são introduzidos pelos professores.

Posso inferir que os participantes haviam compreendido que uma construção de conhecimento colaborativa se realiza a partir de um processo, no qual todos têm a mesma possibilidade e importância de participação nas interações discursivas.

O conteúdo temático do quadro 12 revela uma contradição entre o objeto idealizado inicialmente e as necessidades apresentadas pelos professores. A discussão sobre os problemas pedagógicos de sala de aula, que deveria ser o foco central das inter-relações discursivas, ocupou apenas 8% do total dos temas discutidos. Como discute Leont'ev (1978) apud Daniels (2003: 115), o objeto em mudança e desenvolvimento de uma atividade está relacionado a um motivo que a impulsiona. Valendo-se da presença do diretor da unidade na reunião pedagógica, os professores procuraram resolver um problema específico, foco de várias discussões que tiveram comigo na sala dos professores e em reuniões anteriores, que era o cumprimento do banco de horas⁷¹ e necessitava da aprovação do diretor.

Entendo que esse fato fez com que o conteúdo mais interno da atividade fosse revelado e realizado, criando-se um conflito entre o objeto da atividade idealizada, por um lado, e as necessidades sociais, por outro (Kasavin, 1990). Esse pesquisador (1990: 20) salienta que é importante observar às necessidades

⁷¹ O banco de horas refere-se à média de horas trabalhadas durante o ano anterior e que era a base de cálculo para o pagamento dos salários de janeiro e metade de fevereiro. O não cumprimento dessas horas acarretaria em um desconto no 13º salário do professor.

sociais, pois elas moldam o objetivo da atividade, as metas, regulam fatores, entre outros, bem como é uma dependência do sujeito das condições objetivas de sua existência.

Relevante mencionar que havia alguns conflitos entre o diretor e professores, a respeito de quais tarefas poderiam ser realizadas para que o banco de horas fosse cumprido. Para os professores, essas horas deveriam ser utilizadas basicamente na preparação de materiais pedagógicos extras, tais como, jogos educativos, para serem utilizados como ferramentas na mediação do processo de ensino-aprendizagem da LE na sala de aula. Porém, para o diretor, qualquer atividade que envolvesse o trabalho docente (substituição de aula, sessões de filmes e aulas de músicas às sextas-feiras, aulas para ensino de gramática, reuniões, *workshops* e outros) poderia servir para diminuir do número total do banco de horas que o professor deveria cumprir durante o ano letivo. Esse fato fez com que os professores considerassem a presença do diretor da escola como um dos momentos ideais, para tentar convencê-lo da importância dos jogos educativos como mediadores da aprendizagem dos alunos.

Procurando satisfazer aos anseios e as necessidades dos professores, inicio essa RP, após a explicação dirigida à P7 sobre as provas das turmas dos níveis avançados (tema da reunião anterior), introduzindo a temática a respeito do problema do banco de horas, pedindo à P8 que explicasse sua idéia a respeito de que maneira essas horas poderiam ser cumpridas, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 3: “Internalização do idioma: melhor propaganda”⁷²

C: (...) Bom. **Primeiro ponto seria o que? Seria esse negócio do que tá parecendo, ta ta, meio como uma nuvem negra na cabeça do pessoal, seriam as, seriam o banco de horas, né?** (*ancoragem*) Então, por isso que, aí D disse,: “mas a gente devia ter visto as atividades **antes de, de eu vir prá cá** para a reunião, tal, tal, tal, **prá poder ver o que é que era**” (*relacionamento*). Eu digo, “é, mas tem uma coisa, por exemplo, tem coisa nova que são esses materiais dos avançados” (*relacionamento*). É uma coisa que, digamos assim, **pra gente é completamente novo, né?** (*explicativa de sustentação*) Esse, esse detalhezinho, que P8 teve até uma, uma idéia. Antes eu tava conversando com P2. Por favor P8, você (...)

P8: Não, que é, em termos do curso, aí **eu tô falando em relação a qualquer curso**, não especificamente aqui, **você pode até jogar muita coisa pro aluno, você pode**

⁷² As partes dos excertos que considerei mais importantes para análise estão destacadas em negrito.

conferir o livro, você pode fazer, uh, como manda o figurino (*argumento*), mas você, como todo curso, você não consegue que o aluno internalize o idioma e realmente saia falando o idioma ou pelo menos parte dele (*contra-argumento*), o que na realidade é a melhor propaganda para qualquer curso, não é (*conclusão*)? E eu falei aqui prá o C que uma das coisas que puxa e internaliza e puxa uma conversação natural que o aluno esteja confortável com o idioma é justamente através de jogos (*explicativa de sustentação da argumentação*), tanto que esse livro de avançado aí, esses que nós tamos dando agora, atrás do Teacher's só tem jogo (*exemplo de sustentação*). Por quê? Porque não tem outro meio de você fazer com que o aluno saia do livro prá aquele ambiente. (*problematização*)

D: Pesado, né?

P8: Pesado, óbvio, né? E, e, e, entenda porque você precisa daquilo, que situação, que circunstância, né? (*explicativa de sustentação de argumentação*) Tá . E, aí o que eu tava conversando com C e P2 seria isso, quer dizer, a gente precisaria D, de pelo menos uma parte desse banco de horas, você define o quanto, aí pode conversar com C, a gente pode fazer uma lista com os trabalhos daquilo que poderia precisar, mas prá gente poder produzir não só pro básico ou intermediário, mas em termos de tópico gramatical, né? E pros vários níveis, é, prá gente poder realmente fazer essa internalização (*argumento de sustentação*) e que o aluno saia daqui desse curso, confortável com o idioma, confortável o suficiente prá usar, eu acho que essa, na minha opinião, é a melhor propaganda, e, e a maior dificuldade dos cursos de inglês por aí.

D: É. E esse material que você tinha feito no semestre passado, tá sendo usado?

P8: Tá sendo usado.

P7: Muito.

D: Qual o retorno disso daí?

P8: Exatamente isso que eu tô falando prá você.

D: Ele tá funcionando? Já aconteceu? Essa é a posição que você teve pelos estágios ...

P7: ((incompreensível))

D: pelos estágios que você fez, ãh, de material.

O excerto mostra que eu, ao introduzir o tema não o fiz de forma direta, ou seja, com o uso de uma sentença afirmativa, mas através de uma pergunta a mim mesmo, como uma forma de estruturação do meu pensamento: “Primeiro ponto seria o que?”. Ao responder, uso uma seqüência descritiva, de uma forma modalizada: “tá parecendo”, pois a questão, como já salientado, não era tão fácil de se chegar a um “denominador comum”.

Percebo que procurei fugir da responsabilidade sobre o que seria discutido, ao usar a terceira pessoa para mostrar quem, de fato, estava querendo debater sobre o assunto: “(...) nuvem negra na cabeça do pessoal”. Isso revelou uma incoerência em relação ao processo reflexivo e colaborativo (Smyth, 1992; Liberali, 1994; Magalhães, 1990), que eu procurava introduzir, como base para as discussões realizadas durante as RP. Essa questão implicaria em minha colocação como sujeito participante do processo, questionador, provocador de conflitos, que conduzisse os participantes a uma reflexão de suas atitudes para

que, a partir do conhecimento e do entendimento destas, pudessem transformá-las (Liberali, 1994: 11). Nessa mesma fala usei a metáfora “nuvem negra” para demonstrar o quanto o problema do banco de horas realmente preocupava os professores, pois o não-cumprimento representaria um desconto no 13º salário ao final do ano.

A minha responsabilidade sobre o tema discutido aparece de forma mais clara quando trago para minha enunciação a voz do diretor, através do uso do discurso direto citado (Bakhtin, 1929/1995). D mostra, de forma direta, o meu papel dentro do processo educativo, ou seja, ele mostra quem são os protagonistas das interações que devem ocorrer (Bronckcart, 2003: 176): “D disse: “mas **a gente** devia ter visto as atividades **antes de , de eu vir prá cá** para a reunião(...) prá poder ver o que é que era”. Ao usar o discurso direto citado, procuro validar a minha fala junto aos participantes das inter-discussões. Ao usar “a gente”, D parece mostrar que tanto ele quanto eu, como coordenador-pedagógico, éramos responsáveis pela decisão sobre a forma do cumprimento do banco de horas pelos professores.

Todavia, uma análise mais aprofundada revela que o poder de decisão sobre as regras era, de fato, do diretor: “(...) **antes de eu vir pra cá (...)** **pra poder ver o que é que era**”. Ao que se pode observar, o sentido de discussões e decisões coletivas é contrariado pelo uso do “EU” (primeira pessoa do singular).

Verifica-se que houve uma mudança no meu discurso durante a abertura do tema, no qual passei a me colocar como o sujeito das relações inter-discursivas e não apenas como espectador: “É uma coisa que, digamos assim, **pra gente** é **completamente novo, né?**”. É possível, também, perceber nesse excerto que os interlocutores usam um marcador verbal finalizador: “**né?**”, buscando sempre uma confirmação daquilo que foi falado no enunciado.

Nesse processo, chamei P8 como minha locutora privilegiada (Kerbrat-Orecchioni, 1996) que usa seqüências argumentativas para expor suas idéias e seus pontos de vista, de modo que pudessem ser aceitas por D. É possível perceber uma faceta na fala de P8 que, para dar mais confiabilidade à sua argumentação e persuadir D a permitir o uso do banco de horas para a produção

de jogos educativos⁷³, buscou generalizar o problema de aprendizagem da LE: “(...)eu tô falando **em relação a qualquer curso**”; “(...)mas você, **como todo curso(...)**”

O excerto ainda mostra dois momentos de P8: o primeiro, como sujeito individual, expressando seus sentidos sobre a prática educativa quando usou o pronome “EU” e, o outro, como um sujeito coletivo que compartilha os diferentes significados trazidos pelo grupo: “**a gente** pode fazer uma lista dos trabalhos (...)”.

Ao tentar convencer D da importância dos jogos educativos, P8 usou uma seqüência explicativa e para dar mais veracidade aos seus argumentos, explicou que o próprio material do curso previa a utilização de jogos para mediar à aprendizagem da LE: “(...) **tanto que esse livro de avançado (...) atrás do Teacher’s só tem jogo**”. Observa-se, também, que P8 tentou impor seu ponto de vista, quando negou a existência de outras possibilidades que conduzisse o aluno à aprendizagem o mais real possível: “Porque **não tem outro meio** de você fazer com que o aluno saia do livro prá aquele ambiente”. Nesse enunciado é possível perceber que P8 busca generalizar essa impossibilidade para qualquer professor de LE, ao usar o pronome pessoal: “**você**” .

Ao concluir que uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem da escola seria a maior propaganda que aquela unidade de ensino poderia ter, entendo que P8 buscou proporcionar em D um desequilíbrio emocional, fazendo-o repensar sobre os seus significados a respeito do cumprimento do banco de horas. Contudo, ela apenas expôs sua conclusão e não fez nenhum questionamento ao diretor da escola.

Assim, D iniciou uma seqüência dialogal, a fim de tomar conhecimento da funcionalidade do material extra anteriormente preparado por P8, ou seja, se os jogos que já haviam sido elaborados no semestre anterior estavam produzindo o resultado esperado: “**É. E esse material que você tinha feito no semestre passado, tá sendo usado?**”. Entendo que, dessa maneira, os jogos eram considerados pelo diretor como instrumentos mediadores da aprendizagem para se alcançar um resultado (Newman & Holzman, 2002). Essa preocupação de D é pertinente, pois seu papel na escola estava mais centrado no setor administrativo-financeiro do

⁷³ Para os professores o uso desses jogos poderia ajudar a minimizar o problema de aprendizagem apresentado pelos alunos em sala de aula.

que propriamente no pedagógico. Normalmente, as decisões da área pedagógica eram designadas ao coordenador-pedagógico.

A seqüência usada por P8 teve um caráter avaliativo e monológico, visto que houve apenas uma exposição do conteúdo temático a partir de opiniões subjetivas. Não se pôde observar a elaboração de questionamentos o qual permitisse que os diferentes significados pudessem ser compartilhados e negociados (Engeström, 1999). É possível observar que a ação estava limitada na busca de exemplos e explicações que sustentassem os sentidos de cada indivíduo (Vygotsky, 1934/1993).

O excerto revela que o desenvolvimento do processo de reflexão crítica não se realizou, pois os discursos foram marcados pela transmissão de informações, realizando-se através de julgamentos de valores, não provocando transformações (Valsiner, 1998). O excerto revela que não houve um processo de construção colaborativa, pois, P8 apenas falou, não havendo questionamentos que provocassem a negociação de significados. Como discute Magalhães (1998) a colaboração pressupõe uma atitude solidária entre agentes que buscam atribuir significados às suas práticas através do questionamento de seus valores, escolhas e sentidos. P8 falou, mas não negociou significados de sua prática pedagógica. Sendo assim, a reflexão crítica, considerada para essa pesquisa como base para as discussões dos problemas pedagógicos de sala de aula, não foi alcançada dentro da atividade.

Essa questão pode ser observada em minha posição como coordenador porque, ao invés de questionar o grupo, fazendo-os repensarem sobre os jogos em relação às suas práticas pedagógicas, fiquei, apenas, ouvindo os participantes exporem suas idéias. Nessa situação, atuei apenas como espectador (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Os participantes mantiveram-se, como quer Valsiner (1998: 31-32), na sua zona de movimento livre (ZML), que se constitui como a ocorrência dos fatos dentro de parâmetros da normalidade. Não há restrições que conduzam os indivíduos a repensarem suas ações, consideradas rotineiras e normais.

Ao iniciar a reunião, pedindo a P8 para expor suas idéias, que porventura representariam os significados do coletivo, pretendi criar um ambiente de construção colaborativa, permitindo que os participantes se engajassem nas

discussões, através das quais diferentes opiniões, pontos de vistas, significados fossem negociados, fazendo-se emergir novos significados que representassem todo o grupo social (Magalhães, 2002).

Enquanto o diretor permaneceu na reunião, assuntos de ordem administrativa e que influenciavam o processo pedagógico foram discutidos, como podemos ver nos subitens 2.1 ao 2.14, no quadro 12. Contudo, o quadro revela que toda essa discussão tinha como pano de fundo o cumprimento do banco de horas. Observando-se os discursos produzidos, os participantes tiveram a liberdade de escolher o tema, iniciar a discussão e terminar, o que levou a muitas digressões em relação aos temas que se configuravam como o eixo central das discussões, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 4: “emenda do feriado”

(os professores discutiam sobre a atividade extra que seria realizada))

C: **Beleza**. Bom, então **vamos debater o, as atividades** assim, depois o que pode fazer, né? Coloquei aqui é, de gramática. **Por sinal, de gramática tem uma que tava conversando com D pra o dia 22 de abril, pra fazer.**

P3: 22 de abril é feriado, né?

C: 22 de abril é um feriado? Não, 21 é o feriado.

P2: Tem a emenda.

C: Mas não vai ser emendado esse.

P6: É. Mas os alunos. Os alunos emendam.

O marcador que utilizei no início do turno: “**Beleza**” é uma forma minha muito peculiar para dar início ou fechamento a algum tema para discussão ou que já estivesse sendo discutido. O excerto mostra que procurei finalizar a questão, enfatizando que as atividades extras seriam debatidas posteriormente e peço uma confirmação.

Antes que qualquer participante pudesse tomar o turno, eu mesmo continuei a fala, indicando qual atividade extra seria realizada: “**Coloquei aqui é, de gramática**”, a partir das discussões estabelecidas. Procurei, também, chamar a atenção dos participantes para a importância da realização dessa atividade ao usar um marcador inicial: “**Por sinal**”, esclarecendo a todos quando essa seria realizada. O excerto mostra que a preocupação dos professores deixou de ser a atividade didática, mas a data de sua realização, pois ela aconteceria após um

feriado nacional e, com isso, poderia não haver uma quantidade satisfatória de alunos para que ela pudesse ser realizada.

Em relação ao objeto construído da atividade, percebo que eu sou o sujeito da inter-relação que inicia a digressão em relação ao objeto idealizado para a atividade, o que foi seguido pelos participantes.

O excerto 4 sugere que em relação às regras e à divisão de trabalho, eu busquei estabelecer um espaço onde as relações pudessem ser tão simétricas (kerbrat-Orecchioni, 1996) quanto possíveis, ou seja, que o professor pudesse usar o poder de se responsabilizar pela colocação da data da reunião. Todavia, a participação dos professores ficou limitada à transmissão de informações, demonstrando uma falta de engajamento nas discussões que levasse a negociações de significados e, conseqüentemente, a uma expansão do objeto da atividade (Engeström, 1999).

De acordo com o quadro 12, posso inferir, a partir dos temas colocados pelos professores para discussão, que a divisão de trabalho, para essa atividade, foi estabelecida, intrinsecamente, a partir das necessidades sociais dos participantes dentro da atividade coletiva. Isso demonstra que a participação do professor, na iniciação de temas para discussão, estava relacionada com uma preocupação individualizada sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola, ou seja, as discussões giravam em torno de questões relacionadas com ações, necessidades e problemas que os professores consideravam afetar as práticas de sala de aula, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 5: “É uma pena”

P3: Agora, **uma coisa que eu tô com dó, assim, mas é a minha sala de HI** (*constatação inicial*). Eles são ótimos. Só que tem 14 agora, na sala. Entrou mais 2. Saiu 1, entrou mais 2 (*descrição sem sustentação*). Assim, **não dá**. Não dá. **Eu não consigo trabalhar com 14** (*premissa*). Por que? (*início de sustentação*) **Não dá prá todo mundo fazer o mesmo exercício em dupla** (*argumentação*). Então, tem um exercício de diálogo. **Como é que eu vou fazer prá 14 falarem?** (*pergunta de sustentação da argumentação*) Cabou a aula. E **não dá tempo de trabalhar** (*sustentação da argumentação*). Então, exercícios que são. Que deveriam ter tempo prá gente conversar. Uma pergunta. **Não posso perguntar a mesma pergunta 14 vezes que aí o primeiro já dormiu quando o último tiver respondendo** (*descrição para sustentação da argumentação*). Então, acaba que eu tenho a impressão que eles não aproveitam a aula como deveriam porque **não dá tempo. Eu precisava de 3h horas para pros 14 igual** (*conclusão*).

P8: Não. O pairwork você, na, na/ **os diálogos você tem que trabalhar** com o pairwork e circular. (*Contra-argumento*)

P3: Ah, sim! Junto, circulando (*Concorda, mas contrapõe voltando a premissa inicial*). Mas, assim. **Geralmente eu faço eles apresentarem** (*descrição para sustentar sua argumentação*) Então **eu tenho o tempo** prá preparar o diálogo e **eles vêm e apresentam**. Porque eles se sentem mais cobrados, eles, eles são muito engraçados. Então **eles representam, eles fazem umas situações todas**. Sabe o que é. **Às vezes eu coloco uma pessoa a mais, aí dá um jeito**. Só que não dá prá trabalhar tanto, principalmente prá você conversar. **O warm-up, não funciona porque são 14** (*recolocação do ponto de vista*).

P8: **Não dá**. Desse jeito é bem diferente. (*opinião de concordância do ponto de vista final apresentado por P3*)

P2: ((incompreensível))

P3: Exatamente Porque quando /.../

P2: **É muito conteúdo em pouco tempo**. (*opinião sem sustentação*)

P3: Não dá. (*opinião sem sustentação*)

P2: **Não dá mais**. É muita coisa. (*opinião sem sustentação*)

Nesse excerto, P3 usou uma seqüência argumentativa para discutir a respeito do número excessivo de alunos no nível HI. Para ela, esse fato prejudicava o processo de ensino-aprendizagem, visto que o professor não tinha tempo hábil para conduzir a aula de forma que todos os alunos pudessem participar das tarefas propostas pelo professor: **“Não dá prá todo mundo fazer o mesmo exercício em dupla”**.

Ela sustentou sua argumentação explicando que um exercício se tornaria monótono se fosse realizado por todos os alunos, um a um: **“Não posso perguntar a mesma pergunta 14 vezes que aí o primeiro já dormiu quando o último tiver respondendo”**. Percebe-se que a questão do “tempo”, para P3, era essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da LE em sala de aula: **“não dá tempo de trabalhar”**. Todavia, pode-se inferir que colocando a culpa no fator tempo, a professora buscou se isentar de qualquer responsabilidade a respeito de problemas que emergissem durante o processo de aprendizagem da LE pelos alunos.

A partir da fala de P3, P8 interferiu, usando uma modalização pragmática (Bronckart, 2003: 132), através da qual ela introduziu sua opinião, contra-argumentando sobre uma das facetas que P3 deveria realizar para trabalhar o tema a ser lecionado com os alunos: **“os diálogos você tem que trabalhar com o pairwork e circular”**. Para P8, colocar os alunos para trabalharem em dupla (pairwork) e circular pela sala de aula, no papel de mediador do processo, seria uma das formas possíveis de reorganizar a situação. Dessa forma, essa professora

buscou proporcionar a P3 uma solução para a situação-problema por esta apresentada.

P3 demonstrou concordar com a idéia proposta por P8, contudo usou um marcador de contra-posição: “mas”, voltando à sua premissa inicial. Através de uma seqüência descritiva de ação, procurou sustentar seus argumentos, demonstrando para os participantes de que forma vem atuando com esse grupo de alunos, revelando que seu processo de reflexão estava baseado na e sobre a ação (Schön, 1992).

Percebe-se nessa discussão, que os professores apenas falam a respeito de suas práticas, emitindo opiniões e julgamentos de valores, com base em experiências anteriores (Brookfield, 1995) ou na reflexão sobre-a-ação (Schön, 1992), sem sustentação de algum conceito científico.

Não participando da discussão, perdi o momento de questionar os professores sobre suas ações de sala de aula e, assim, não levei o grupo a repensar os significados das práticas educativas. Dessa maneira, não houve restrições que levassem a conflitos de significados, permanecendo os participantes na sua zona de conforto (Valsiner, 1997 apud Daniels, 2003). Portanto, as contradições que são consideradas a força motriz para o desenvolvimento da atividade (Engeström, 1999) não foram observadas por mim.

Pode-se concluir que não houve um potencial para mudança (Engeström, 1999), pois não se estabeleceu um “palco para negociações” (Vygotsky, 1934/1993) onde os membros pudessem estar em constante recriação e reinterpretação dos conceitos e significados de suas práticas.

Os dados mostram que a reflexão crítica não se realizou, visto que as análises das práticas estiveram embasadas na descrição de ações, bem como em opiniões e argumentações sem sustentação. Verifica-se que a visão dos professores ainda permanece no micro contexto da sala de aula, centralizadas em necessidades funcionais (Liberali, 2006) e que a participação do coordenador não os leva a expandir esses horizontes com questões polêmicas que façam com que seu potencial de compreensão e transformação da atividade possa ser desenvolvido.

Através do quadro 12, pode-se observar que os problemas pedagógicos de sala de aula foram discutidos muito tempo depois do início da reunião (tema 3). Na prática ocorreu apenas após a saída do diretor da reunião.

Excerto 6: “Eu não fiz porque tava com preguiça”

(...)
 P7: Quando o aluno fala prá você: “eu não fiz porque eu tava com preguiça”.
 P6: eu não vou dá a nota porque eu to com preguiça. Agora SOU EU.
 P3: To com preguiça também. Tô com preguiça de escrever.
 P8: Oh. O aluno tem umas coisas/.../
 P7: Calma aí. Vamos (pensar).
 P8: Vamos conversar /.../
 P6: Também to com preguiça. Não vou dar aula hoje.
 P8: Vamos conversar a respeito dessas, dessas questões e também dá, dá, das decisões que os professores tomam, porque, bom, cê sabe que cê tava aqui ontem e já viu o que aconteceu com aqueles dois alunos/.../
 C: aham

O excerto mostra que as professoras P3, P6, P7 e P8 usaram seqüências descritivas e descritivas de ação para discutir um problema pedagógico colocado por P7. Esse problema poderia ter feito emergir diversos questionamentos para serem discutidos, todavia, os professores emitiram opiniões sem sustentação, trazendo para seus discursos a voz do “outro”⁷⁴ (Bakhtin, 1929/1995).

É possível verificar um momento para negociação de significados quando P7, tomando o turno, utilizou um marcador que denotava querer finalizar as opiniões: “**Calma aí**” e colocou a questão de modo que os pensamentos pudessem ser reconsiderados por todo o grupo: “**Vamo (pensar)**”. Para Bakhtin (1998) isso se configura como uma maneira de se produzir conhecimentos através da co-participação.

O tema colocado por P7 foi de uma forma mais generalizada: “**Quando o aluno fala prá você: “eu não fiz porque eu tava com preguiça”**”, denotando que ela procurou não deixar explícito que foi um problema enfrentado em sala de aula. P8, a partir da fala de P7, demonstrou interesse em discutir a situação-problema colocada por esta, procurando colocar em discussão outros problemas de interesse coletivo: “**Vamos conversar a respeito dessas, dessas questões e também dá, dá, das decisões que os professores tomam, porque, bom, cê sabe que cê tava aqui ontem**

⁷⁴ Nesse caso, a voz do outro era a fala do aluno que P7 trouxe para sua fala ao iniciar a discussão.

e já viu o que aconteceu com aqueles dois alunos”. Isso mostra que P8 exerceu o papel de colocar a polêmica em pauta, tentando trazer os demais participantes a uma discussão real dos problemas pedagógicos da escola, o que deveria ter sido realizado por mim na função de coordenador-pesquisador.

Pode-se observar pelos dados, que não houve ao menos uma seqüência argumentativa, mas sim apresentações de pontos de vista permeados por um tom irônico. Não participo dessa discussão, atuando como se fosse apenas um espectador (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Assim, não questionei os participantes para provocar um processo argumentativo, que seria a base do processo reflexivo (Liberali, 2000), tampouco proporcionei a oportunidade para que os professores fizessem uma auto-reflexão para uma transformação de suas práticas (Brookfield, 1995; Liberali e Magalhães, 2004).

Uma outra característica dessa reunião era que eu tinha como intenção a introdução de leituras sobre as ações da reflexão crítica (Smyth, 1992), a fim de instrumentalizar os professores para realizarem discussões que pudessem ir além do senso comum. Para tanto, iniciei o processo entregando aos participantes um material contendo textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem: behaviorista, cognitivista e histórico-cultural.

Alguns professores ficaram apreensivos quanto à necessidade do uso desse material, pois imaginavam que teriam que ler, aprender e aplicar as teorias em suas ações de sala de aula. Contudo, procurei mostrar-lhes que não eram receitas de bolo para serem lidas e aplicadas, ou seja, como se fossem instrumentos utilizados para se atingir um resultado (Newman & Holzman, 2002).

O excerto 7, a seguir, mostra a discussão entre os participantes a partir da entrega dos textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem.

Excerto 7: “É pra estudar?”

((os professores recebem os textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem para serem lidos em casa))

P2: É prá estudar? (*abertura*)

C: Não. É só dar uma lida. Isso daí é interessante. (*opinião sem sustentação*)

P6: É só ler porque é interessante. (*opinião sem sustentação que corrobora a fala de C*)

C: É bem interessante. (*opinião sem sustentação*)

P: ((sobreposição de todas as vozes. Incompreensível)).

C: Não. Olhe. Minha intenção, presta bem atenção. A minha intenção. Minha intenção quando terminar, ó, quando terminar esse **processozinho**, entregar um **certificadozinho** prá vocês. Disso aí. Como se fosse um mini-curso. Porque eu acho que não é justo a gente trabalhar essas coisas, por exemplo, qual é o problema? O problema tá. Por exemplo, qual foi o problema que P8 colocou? Que a gente, com que o aluno tenha uma interação maior. Ou seja, partir ó. Vamo ver **o que que a gente pode fazer em relação a isso aí prá trabalhar melhor**. Então **prá não ficar no senso comum, eu acho interessante você ler prá poder ter uma idéia (argumento). Porque você sai do senso comum (explicativa de opinião). Cê pega outras idéias, criadas por outras pessoas (argumento de sustentação)**. No caso a gente não vai pegar isso aqui “Vamo aplicar”. Entendeu?

P2: Ah! Tá.

P4: Literalmente. Não vai.../

C: Justamente. Não. Não é assim. Não vai/ Pegar a idéia. **Será que presta? Será que não presta? O que é que a gente pode fazer? Como é que pode fazer? Entendeu? Pegar a idéia. Saber onde é que a gente vai trabalhar. Eu achei bem interessante. Eu achei bem interessante isso daqui.**

P6: Bem legal isso aqui. *(avaliação subjetiva)*

C: **E depois eu vou entrar com a parte de reflexão crítica.** *(descritiva de ação)*

O excerto mostra que ao questionar sobre o material entregue sobre as teorias de ensino-aprendizagem, P2 demonstrou uma preocupação semelhante a dos alunos em sala de aula. Ao usar um marcador de negação em minha resposta: “Não”, eu tinha a intenção de que os professores pudessem ler os textos de forma a não se sentirem obrigados. Assim, continuei a minha fala usando um modalizador delimitador que mostrava minha preocupação em circunscrever os limites dentro dos quais a minha intenção, ao entregar o material, deveria ser interpretada (Neves, 2000:250): “É só ler (...)”. Encerrei a pergunta de P2 utilizando um modalizador epistêmico ou asseverativo (Neves, 2000: 237), no qual indiquei apenas a minha opinião sobre o material a ser lido, com o intuito de que os professores não deixassem de realizar a sua leitura: “Isso daí é interessante”.

Dentro do processo de reflexão crítica, perdi a oportunidade de questionar os professores sobre a importância e a necessidade desses materiais para as transformações das práticas pedagógicas de sala de aula. Sendo assim, não proporcionei a formação de um “palco” para negociações de significados (Vygotsky, 1934/1993). Da mesma forma, não percebi que a negativa em minha resposta podia se configurar como um contra-argumento da minha própria opinião sobre os textos. Minha atitude pode ter provocado nos professores um sentimento contrário ao que eu intencionava para a leitura desses textos. Como coordenador-pesquisador, eu deveria ter enfatizado a importância da leitura e do estudo destes

para embasar as discussões sobre os problemas pedagógicos de sala de aula, bem como para o início do desenvolvimento do processo de reflexão crítica na escola.

Na busca de que os professores aceitassem a instituição do processo de reflexão crítica e se interessassem na leitura dos textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem, eu expliquei a eles que tinha a intenção de entregá-los um certificado ao final do processo. Ao oferecer uma recompensa pelo trabalho que os professores iriam realizar, adotei uma postura de estímulo-resposta-reforço, o que demonstrou uma contradição em relação ao processo de reflexão crítica que eu desejava iniciar. Ademais, o uso do diminutivo para me referir ao processo e ao certificado: “**processozinho**”, “**certificadinho**”, proporciona uma desvalorização destes.

Procurei levá-los a acreditar que esse processo os conduziria além dos limites das ações rotineiras, do senso comum: “**Porque você sai do senso comum . Cê pega outras idéias, criadas por outras pessoas (...)**”. Finalizei minha fala, buscando explicar aos professores que as teorias não eram receitas prontas que teriam que ser aplicadas sem questionamentos e/ou negociações: “**No caso a gente não vai pegar isso aqui “Vamo aplicar”. Entendeu?**” e peço entendimento da minha fala. A resposta de P2: “**Ah! Tá.**” soa como um alívio, demonstrando que havia uma preocupação sobre a aplicação dessas teorias de forma verticalizada.

Usei uma seqüência explicativa para mostrar de que forma as teorias poderiam ser utilizadas como mediadoras das ações pedagógicas na escola: “**Será que presta? Será que não presta? O que é que a gente pode fazer? Como é que pode fazer? Entendeu?**” Novamente, pedi confirmação. O meu discurso mostra que não provoquei um processo argumentativo que é a base da reflexão crítica (Liberali, 2000; Magalhães e Celani, 2001), visto que apenas transmiti as informações e não as negocieei. Percebo que passei para os professores um exemplo de questionamento que não se relaciona ao processo reflexivo: “**Será que presta? Será que não presta?**”. A intenção com essa pergunta era que o professor pudesse verificar se o conceito teórico se adequaria ao processo político pedagógico adotado pela escola. P6 retomou o turno, expressando, mais uma vez, a sua opinião em relação aos textos a serem lidos em casa: “**Bem legal isso aqui**” e,

então, eu finalizei a discussão revelando as ações futuras que seriam realizadas durante as RP.

Os dados parecem revelar que nessa reunião, enquanto houve a participação de D nas discussões, a preocupação dos professores era tentar convencê-lo da necessidade e da importância do uso de materiais extras, tais como jogos, como ferramenta para proporcionar uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem da escola. No entanto, toda essa preocupação tinha como pano de fundo a resolução do problema do banco de horas.

Sobre as regras da atividade reunião pedagógica, verifica-se que a participação dos professores na abertura dos temas e nas discussões, explicando, argumentando, dialogando, expressando seus pontos de vista, demonstrou um processo de caráter mais colaborativo, menos unilateral (Magalhães, 1998). No entanto, essa pesquisadora (1998) aponta que o conflito que se expande de forma a levar a construção de novos significados é o que efetivamente configura a colaboração e isso não ocorre, pois os conflitos não são explorados, o que leva a pensar no modelo 1 do Schon (1995).

A divisão de trabalho mostrou-se mais equilibrada do que a estabelecida na atividade idealizada, apesar de que na temática sobre a reflexão crítica, eu conduzi a divisão de trabalho, decidindo pelo grupo *o que fazer, como e quando fazer*. Os instrumentos utilizados na mediação entre os participantes e o objeto da atividade nessa reunião foram: instrumentos materiais: gravador, fitas, textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e as ações da reflexão crítica e os instrumentos psicológicos: a linguagem, materializada em exposições orais: seqüências argumentativas, explicativas e descritivas e textos lidos e escritos na e para a reunião.

Sintetizando a análise dessa reunião, observou-se que, até o momento:

- a) a reunião se caracterizou pela contradição entre o objeto idealizado e o objeto construído. Na construção do objeto da atividade, percebem-se alguns momentos de restrições e questionamentos, que por não ter se configurado como um momento de negociação entre diferentes metas e perspectivas, não conduziu a um desenvolvimento da atividade Engeström (1999);

- b) Os sujeitos da atividade (professores e coordenador-pesquisador) alternaram momentos de início e término dos temas discutidos. Isso revela que os participantes pareciam entender a importância da participação de todos nas inter-relações discursivas para a construção de conhecimento e de novos significados de forma colaborativa.
- c) O coordenador-pesquisador não usou seu lugar de formador e deixou aos professores a realização de participações sem qualquer organização reflexiva. Dessa forma, não criou regras de produção e participação na produção do objeto coletivo;
- d) Os participantes colocaram suas avaliações, idéias, pontos de vista, valores e sentidos, mas não os negociaram. Essa atitude não proporcionou o desenvolvimento do objeto da atividade;
- e) O objeto não foi construído de forma colaborativa, visto que os discursos que emergiram das inter-relações foram marcados fortemente pela tentativa de convencimento do ponto de vista, ou seja, pelo individualismo; não houve engajamento nos temas propostos por nenhum dos participantes;
- f) O diretor respondia aos anseios e desejos dos professores;
- g) O coordenador-pesquisador expõe os objetivos do processo de reflexão crítica;
- h) Verifica-se uma tendência para um modelo de refletir mais prático, uma vez que há uma tentativa de trazer para as discussões os problemas práticos, técnicos e/ou administrativos;
- i) Ao falarem da sala de aula, todos os participantes eram movidos por hábitos, experiências individuais e impulsos, sem conferir sentido àquilo que estavam falando (Dewey, 1933/1959). Pareciam não entender que as discussões tinham a função de transformação do modo de pensar e agir de forma coletiva (Smyth, 1992; Nóvoa, 1992).

3.1.2. Terceira reunião pedagógica

A terceira RP, referente ao PA, foi realizada no dia 29 de abril de 2005 e correspondeu a quarta reunião pedagógica desde o início do ano letivo da escola. O objetivo idealizado para essa reunião esteve centrado na discussão dos problemas pedagógicos de sala de aula com base nas teorias de ensino-

aprendizagem, bem como a explicação das ações *Descrever e Informar* para o desenvolvimento do processo de reflexão crítica⁷⁵.

Nesse encontro, houve uma contradição entre o objeto idealizado e o que foi construído, demonstrando uma diferença entre as minhas necessidades e as necessidades dos professores, como mostra o quadro 13, a seguir:

Quadro 13. Reunião realizada no dia 29 de abril de 2005

Conteúdo Temático	Participante que inicia o conteúdo	
	Coordenador	Professor
1. Discussão sobre o comportamento inadequado dos alunos na sala de aula e fora da sala de aula.	X	
2. Briga entre alunos fora da sala de aula.	X	
3. Discussão sobre a falta de espaço onde os alunos possam esperar por suas aulas.	X	
4. Equipamentos obsoletos.		X
5. Manutenção dos materiais extras.		X
6. Necessidade de contratação de um auxiliar de coordenação.		X
7. Uso da Língua Materna pelo coordenador.	X	
8. Discussão sobre o papel do coordenador.	X	
9. Discussão sobre as turmas difíceis de dar aula.	X	
10. Importância da troca de experiências.		X
11. Necessidade da participação dos pais nas reuniões da escola.	X	
12. Papel da escola frente às necessidades dos alunos.	X	
13. Cancelamento de matrícula.		X
14. Papel do professor.		X
15. Discussão sobre o relatório de desempenho dos alunos.		X
16. Discussão sobre o papel do educador.	X	
17. Reunião de pais no início das aulas das turmas para criança.	X	
18. Importância da assinatura dos relatórios.	X	
19. Discussão sobre o professor ser exemplo para o aluno.	X	
20. Limites na aprendizagem.		X
21. Discussão sobre as tarefas que os alunos devem fazer em casa.	X	
22. Discussão sobre as teorias de ensino-aprendizagem.	X	
23. Importância do professor estudar mais.		X
24. Exercícios de fixação para auxiliar na aprendizagem do idioma.		X
25. Discussão sobre o curso de professores realizado pela franqueadora.		X

⁷⁵ Os dados sobre essa temática serão discutidos ainda nesse capítulo.

26. Punição pelo erro	X	
27. Medo dos alunos de ficarem expostos à certas situações em sala de aula.		X
28. Trabalhar os erros.	X	
29. Entrega de um texto sobre as ações da reflexão crítica: descrever e informar.	X	

O quadro 13 evidencia que eu também fui responsável pela contradição citada anteriormente, visto que introduzi inúmeros temas de caráter mais administrativo. Participaram desse encontro os seguintes professores: P1, P2, P4, P6, P7 e P8, o coordenador-pesquisador (C) e o diretor da escola (D). Apesar de estar presente na reunião, o diretor não introduziu nenhum tema. Pela divisão de trabalho na atividade, D se engajava nas discussões após a introdução de algum tema ou por mim ou pelos professores. Diferentemente da reunião anterior, a presença do diretor da escola não se mostrou essencial para a mudança no objeto da atividade. As professoras P3 e P5 estavam ausentes, pois lecionavam em outra escola no mesmo horário em que a reunião foi realizada.

O quadro 13 revela, ainda, que apesar de ter sido realizada menos de um mês após a reunião anterior, os temas abordados não foram baseados no objeto construído no encontro anterior. O objeto centrou-se em discussões técnicas e pragmáticas que estavam relacionadas a problemas específicos que influenciavam as ações pedagógicas, como consta nos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 18, 21, 24 e 25.

Observa-se que apenas as discussões sobre as teorias de ensino-aprendizagem foram retomadas para discussão, que serviram de base para o início do processo de conhecimento das ações para a reflexão crítica. Propus esse tema como tarefa ao final da reunião anterior, porque havia sido entregue aos professores um texto cuja leitura tinha como foco as teorias de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a leitura do material, os professores demonstraram pouco interesse em realizar a tarefa de casa. Posso inferir que houve lacunas, de minha parte, na explicação e importância das teorias de ensino-aprendizagem no tocante à reflexão crítica, pois o grupo não se engajou na ação proposta, requisitada na RP anterior.

O excerto, a seguir, mostra que a preocupação com os objetivos da prática prevalece em relação à necessidade de um desenvolvimento epistêmico teórico.

Excerto 8: “São tantas emoções”

C – E. Nesse ponto, assim de tentar mudar já que a gente que fazer esse trabalho, então eu queria ver com vocês. **Cês leram aquele material? Chegaram a ler?** (*abertura*)
 P4 – **Não deu.**
 P1 – **Que material?**
 C – A/.../
 P4 – Eu peguei prá você.
 P1 – Aquele que você deu na reunião passada?
 C – Sim. Na reunião passada. Ah. Cê /.../
 P1 – Eu não tava aqui.
 P4 – Mas eu peguei prá você.
 P1 – Foi?
 C – Aquele material. **Conseguiram? Não?**
 P8 – **São tantas emoções.** (*brincadeira com o tom de explicação sem sustentação*)
 C – **São tantas emoções, né? Eu sabia mais ou menos disso** (*opinião que reforça uma descrença nos professores*) **É a falta, assim, de costume** (*constatação*)
 P8 – Não. Não. Não.
 D – **Os professores não estão fazendo o dever de casa, C?** ((tom irônico)) (*descritiva de ação como suporte para o ponto de vista*)
 P8 – **Não. Não. Deixe eu falar uma coisa.**
 C – ((risos)) D – Eles querem cobrar dos alunos, né isso? Ah:: ((tom irônico))
 P8 – Não. Presente. Presente. **Nós tamos com o nível avançado, um material novo, complicado** (*argumentação*) **Eu particularmente tô com três níveis avançados** (*apoio argumentativo*), tô com o HA1 ((risos))/.../
 P7 – E que /.../
 D – **Quando um aluno de vocês não têm tempo prá pro, fazer o material, prá fazer a lição que que vocês fazem? Como vocês resolvem isso?** (*espelhamento para permitir a tomada de consciência e engajamento dos professores*)
 P8 – **A gente resolve** /.../
 D - Pede ele mais cedo?
 P8 – A gente resolve:: /.../
 P2 – **Negocia.** ((risos))
 D – Ah::
 C – **Negocia, né?** P6 – Negocia.
 T – ((risos))

Iniciei o tema através de uma seqüência dialogal, procurando verificar se os textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem foram lidos: “Cês leram aquele material? Chegaram a ler?”. A resposta dos professores mostrou que houve pouco interesse por parte deles em ler o material, como mostram respectivamente as falas de P4, P1 e P8: “Não deu.”; “ Que material?” “São tantas emoções.”. Sem questioná-los, continuei a interação discursiva com uma opinião que reforçava uma descrença nos professores como parceiros e remetia a uma expectativa de

que eles realmente não fariam e nada ocorreria: **“São tantas emoções, né? Eu sabia mais ou menos disso.”**.

Verifico que, com o meu discurso, abri um precedente para que os professores, em outros momentos, tivessem a mesma atitude, pois teriam em mente a minha descrença na capacidade de ação deles. Percebo, então, que aceitei a situação não realizando nenhum questionamento sobre o não cumprimento das regras estabelecidas na reunião anterior, deixando os participantes aturem na sua ZML (Valsiner, 1998).

Minha passividade mostra que perdi o momento de propiciar um repensar sobre as ações, refletindo criticamente sobre o não cumprimento das regras estabelecidas na reunião anterior. Eu não poderia ter aceitado a situação apresentada sem me colocar como sujeito questionador e problematizador dos sentidos que os professores carregaram para essa atitude.

A atitude dos professores não permitiu uma situação de confronto entre o velho e o novo, ou seja, entre os significados cristalizados em seus conscientes e os conceitos científicos, que poderia ser essencial para o desenvolvimento epistemológico tanto individual quanto do grupo (Magalhães, 2004), a partir da formação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1934/1993).

O excerto mostra que um momento de reflexão crítica foi iniciado pelo diretor quando questionou os professores sobre a tarefa não realizada: **“Os professores não estão fazendo o dever de casa, C?”**. Isso demonstra que D iniciou o processo de reflexão crítica por espelhamento, um papel que deveria ter sido realizado por mim, como formador. Dessa forma, o diretor criou um conflito que levou os professores a se engajarem em um processo de reflexão sobre suas ações, como mostra a fala de P8: **“Não. Não. Deixe eu falar uma coisa.”**.

Ao procurar negociar a questão, P8 mostrou claramente qual o interesse e a preocupação dos professores sobre o processo educativo em sala de aula: **“Nós tamos com o nível avançado, um material novo, complicado”**. Essa visão demonstra que as ações estavam enraizadas em um pragmatismo, cuja preocupação principal era a solução de problemas pontuais, ou seja, a professora demonstrou que estava mais preocupada com as necessidades funcionais, sem se preocupar com uma explicação teórica que as embasasse (Liberali, 2004).

Essa atitude pode ter sido gerada pela minha ação na reunião anterior, pois ao entregar os textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem, não levantei questões com o grupo sobre a importância e a necessidade da leitura para uma transformação das práticas pedagógicas de sala de aula. Com isso, além de não ter proporcionado um momento de reflexão sobre o material, penso que criei um entrave entre o objetivo e a necessidade que tinha estabelecido para o grupo e a necessidade que os participantes possuíam para o processo de ensino-aprendizagem na escola. Ademais, havia dito ao grupo que não precisava estudar, mas, apenas ler os textos. Minha atitude direcionou os professores a agirem de forma coerente com as necessidades que percebiam para as suas práticas de sala de aula, deixando de lado aquilo que era interessante segundo o coordenador-pesquisador.

Apesar da justificativa pela não realização da leitura, D continuou questionando o grupo, permitindo uma tomada de consciência e um engajamento dos professores no processo de reflexão: **“D: Quando um aluno de vocês não têm tempo prá pro, fazer o material, prá fazer a lição que que vocês fazem? Como vocês resolvem isso?; P8: A gente resolve; P2: Negocia”**. Verifico que participei das interações discursivas sem tentar desenvolver as questões propostas pelo diretor da escola e com discursos permeados pela fala do outro (Bakhtin, 1929/1995): **“Negocia, né?”**.

Como pesquisador e formador, poderia ter promovido questionamentos para o grupo repensar suas ações, sentidos e significados, com base em algum conceito teórico que explicasse suas práticas de sala de aula. Porém, ao deixá-los em sua zona de conforto, não proporcionei que a reunião se constituísse como um espaço para expansão (Engeström, 1999). Não criei, como ressalta Nóvoa (1999), possibilidades de uma (re)construção do saber pedagógico que não fosse apenas instrumental. Os dados informam que não assumi meu papel de condutor de um processo reflexivo junto a meu grupo de professores, o que foi realizado por D. Este atuou como formador, pois fez com que a problemática fosse levantada.

O objetivo principal dessa reunião era que, a partir das teorias de ensino-aprendizagem, pudessemos discutir os problemas de sala de aula com uma visão menos pragmática e/ou tecnicista. Nessa visão, introduziria as ações do

Descrever e Informar referentes ao processo de desenvolvimento da reflexão crítica (Smyth, 1992). Com esse objetivo, entreguei, aos participantes, textos para leitura.

Uma análise temática do quadro 13 revela que a discussão dos problemas pedagógicos ocupou apenas 10,34% do total dos temas discutidos durante a RP. Isso denota uma contradição em relação ao objeto idealizado previamente, apesar de todos os participantes já estarem cientes do objetivo principal das RP. Acredito que essa problemática seria minimizada se eu tivesse utilizado esses momentos para o desenvolvimento de reflexão com o grupo.

Observando o conteúdo temático (quadro 13), concretizado pelas escolhas lexicais efetuadas pelos participantes, verifica-se como a participação aconteceu durante o desenvolvimento das reuniões. O coordenador-pesquisador foi responsável por 58,6% dos conteúdos introduzidos e os professores por 41,4%. Posso entender que essa diferença de participação na abertura dos temas caracteriza uma assimetria nas relações profissionais (Kerbrat-Orecchioni, 1996) nas RP, demonstrando que eu detinha o poder de estabelecer as regras e a forma de divisão de trabalho.

A participação dos professores em 41,4% as aberturas dos temas revela que eu busquei, de alguma forma, propiciar aos outros participantes uma co-responsabilidade nas escolhas e colocação dos temas (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Contudo, eu poderia ter utilizado esses momentos para conduzir o grupo a reflexões, mesmo que a temática colocada para discussões fosse de cunho pragmático.

Nesse encontro, o objeto construído parecia se encaminhar para uma interseção com o objeto idealizado, quando a professora P7 coloca em discussão um problema vivenciado em sala de aula. Porém, essa discussão sofreu digressões, perdendo-se, dessa forma, o foco do objeto, como mostra o excerto abaixo.

Excerto 9: "Não posso deixar pra lá como educadora."

((Os professores falavam sobre o comportamento inadequado de alguns alunos, principalmente de uma aluna chamada D⁷⁶))

P7 – C, você tá aí com um negócio, é o seguinte: a primeira, primeira, aula. **Primeira aula, Ice-breaker, as meninas: "Ah! Como é que foram de férias?" "É. Podia ter sido melhor porque se meu primo não tivesse sido preso". E aí você anda, dá aquela disfarçada básica, depois de um tempo, "Ah! Tudo bem, tudo bem"** (*descritiva de ação*), ela falou assim: "Err...". Quando, quando foi a segunda, ah:: foi que: **"Ah! A minha amiga tá grávida"**. "Quantos anos tem sua amiga?" "Treze". Ela fala alto pra todos os alunos ouvirem. **O que ela fala dentro de sala de aula, não posso deixar pra lá, como educadora** (*apresentação do tema para debate*). Concorda? Aí, já fui eu falar: "(Tá sim) **o que é certo, o que não é certo, o que é legal, o que não é legal, já se perde 15 min tentando conversar, pra acalmar a sala, pra conseguir,** né (*conclusão*)?"

C – 15 de 1 hora, né? (*opinião para sustentar a fala de P7*)

P2 – E.

P7 – É.

P2 – O que é (+) impossível.

P7 – Exatamente. Não É?

C – Fora que o Schedule tem que tomar cuidado porque ele não tem 36, só tem 32 e tá errado e a matriz não mandou até hoje, né?. P2 – É

P7 – Super ((incompreensível)).

P2 – (Esse é um detalhe).

P7 – Exatamente.

C – É.

O excerto mostra que P7 introduziu a situação problema a partir de uma descrição de um fato ocorrido em uma sala de aula, com uma aluna, na sua primeira aula do semestre: **"Primeira aula, Ice-breaker, as meninas: "Ah! Como é que foram de férias?" "É. Podia ter sido melhor porque se meu primo não tivesse sido preso".** A professora explicou para o grupo que tentou ignorar o fato ocorrido e voltar para o tema da aula: **"E aí você anda, dá aquela disfarçada básica, depois de um tempo (...)"**. Todavia, mostrou-se espantada e intrigada com outra fala da mesma aluna: **"Ah! A minha amiga tá grávida"**. Para P7 isso era inadequado para ser falado ou discutido em sala de aula e que, acima de tudo, não fazia parte do conteúdo que estava sendo discutido.

A fala de P7 revela, também, uma preocupação sobre o processo de ensino-aprendizagem que vai além dos limites da sala de aula: **"O que ela fala dentro de sala de aula, não posso deixar pra lá, como educadora"**. O modalizador epistêmico negativo por ela utilizado mostra um valor de verdade do que ela disse no enunciado como sendo indubitavelmente factual (Neves, 2000:245-47).

⁷⁶ Os nomes serão escritos apenas com as iniciais para manter a integridade dos alunos.

Contudo, não se pode perceber quais os significados sobre educação que P7 possui, visto que ela apresentou sua tese, mas não revelou quais os significados que dão sentido às suas ações como professora (Vygotsky, 1934/1993).

É possível observar que P7 pediu engajamento na discussão sobre o tema colocado na sua última fala: “**Concorda?**”. No entanto, sua fala é ignorada pelo grupo, demonstrando que o objeto não se caracterizava de forma coletiva. Os sujeitos da atividade pareciam não ter como foco um objeto ou problema em comum (Engeström, 1999). Nesse sentido, observo que eu poderia ter questionado P7 sobre o que seria ser um educador, o que, de certa forma, teria possibilitado a formação de uma ZDP (Vygotsky, 1934/1993) e o engajamento do grupo em uma discussão, compartilhando e negociando diferentes significados sobre o papel do educador. Dessa forma, não proporcionei uma expansão do objeto que estava sendo construído.

Uma análise mais específica da fala de P7 revela uma contradição entre a forma de pensar e agir em sala de aula. Ao falar sobre a aluna, P7 demonstrou uma preocupação na formação social daquela, de onde é possível concluir que a professora compreende a escola como um espaço cultural, social e político e não apenas para a transmissão de conteúdo (Magalhães, 2004). Todavia, ao se reportar sobre as necessidades da sala de aula, a preocupação mostrou-se puramente pragmática (Schön, 2000): “**já se perde 15 min tentando conversar, prá acalmar a sala, prá conseguir, né?**”.

Essa preocupação foi sustentada por mim que, ao dar seguimento à fala de P7, enfoquei apenas à questão do tempo perdido em sala de aula, o que foi seguido pelos participantes. Isso demonstra que, diante das situações apresentadas por essa professora, que poderiam criar conflitos de sentidos proporcionando a produção compartilhada de significados e direcionar todo o grupo a um processo de reflexão crítica, atentei apenas a uma questão puramente técnica (tempo), desviando-me, assim, do objeto da atividade. Nessa direção, poderia ter propiciado aos participantes um confronto entre conhecimentos cotidianos e científicos, a partir da situação apresentada, criando uma ZDP. Com isso, proporcionaria um engajamento do grupo em um processo reflexivo na busca de transformação da prática pedagógica, a partir de uma (re)significação das ações de sala de aula.

O processo de ensino-aprendizagem pareceu não ser entendido como criador de possibilidades para o desenvolvimento social, afetivo e moral dos alunos, já que a negociação e a colaboração não foram consideradas como parte essencial na discussão do problema, ou seja, houve uma transmissão de informação depositada na consciência do aluno, o que Freire (1970) chama de “prática bancária”, como pode ser visto na fala de P7: “**Aí, já fui eu falar: “(Tá sim) o que é certo, o que não é certo, o que é legal, o que não é legal.”**”. Esse fato foi corroborado por mim, que não me engajei na discussão colocada pela professora. Logo, verifico que não exerci o papel de formador-reflexivo.

A reflexão crítica não se realizou porque as inter-relações discursivas ficaram em torno de comentários e opiniões pessoais (Brookfield & Preskill, 1999). Assim, o não compartilhamento do objeto, de forma coletiva, criou entraves no seu desenvolvimento. O objeto construído não se caracterizou como uma necessidade do grupo, mas sim uma necessidade individual (Kasavin, 1990).

Em outro momento foi colocado mais um problema pedagógico, referente ao comportamento inadequado de um aluno do nível avançado. Através da análise dos dados pude inferir que as discussões foram baseadas em pontos de vista pessoais e deterministas, baseados em experiências anteriores e nos significados que os professores trazem consigo sobre o que seja o bom aluno. Em resumo, prevalecia nas discussões o senso comum.

Excerto 10: “Tomara que tenha entendido”

((professores conversavam sobre as atitudes do coordenador em relação aos alunos))

P8 – **Por ordem na bagunça.** *(argumento de opinião)*

C – Tanto é que / como é que tá aquele err, aluno, RG?

P2 – Bom. Ele faltou no dia da prova que foi o dia seguinte daquele dia que eu mandei pra sua sala. **Ontem ele veio, a gente conversou em clima zen, assim, só tomou 30 min da minha aula.** *(descrição de ação)*

C – E que **eu falei pra ele**, pra ele que ele tá bem acostumado, *(constatação inicial)* e **eu disse** a ele, eu digo “Olhe. Eu que/ **não quero que ter o desprazer de chegar no final do semestre e você vai ter que ficar no A1 de novo** *(descrição de ação com tom de ameaça)*” **por falta justamente de trabalho, por falta de estudo.** *(explicativa de opinião)*. **E você vai ficar** *(conclusão)*. Bom. Se ele entendeu bem a mensagem. **Tomara que tenha entendido** *(Avaliação)*.

P2 – **Vamos ver.** *(opinião com tom de descrença)*

C – Aham. Por isso que tem que se acalmar.

O excerto mostra que, para os professores, o coordenador tem um papel claro: **“por ordem na bagunça”** dos alunos. Essa visão pragmática e behaviorista entra em contradição com a possibilidade de se trabalhar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética de aprendizagem entre professor e aluno. Como salienta Freire (1970), o educador ao mesmo tempo em que ensina, aprende a partir da sua inter-relação com seu meio.

Apesar de ser consciente da importância do processo de reflexão crítica para o desenvolvimento dos professores, ao chamar P2 como minha interlocutora privilegiada (Kerbrat-Orecchioni, 1996), mantive a discussão sobre os problemas pedagógicos, sem um aprofundamento que considerasse os conceitos cotidianos e os científicos, já que apenas pedi que a professora descrevesse o comportamento do aluno em sala de aula, após uma conversa que eu havia realizado com este aluno, como uma forma de dar uma satisfação a todos os participantes que a mudança esperada, no papel social do coordenador, já estava se realizando: **“como é que tá aquele err, aluno, RG”**.

Minha intervenção demonstra uma aceitação das ações descritas pelos professores sem que fosse feita nenhuma restrição que proporcionasse ao grupo a uma negociação de significados (Magalhães, 2002). Ao responder, P2 mostrou uma preocupação que se configurava como peculiar a todos os professores: a perda de tempo em sala de aula com questões que não estivessem relacionadas com o ensino-aprendizagem da LE: **“só tomou 30 min da minha aula.”**

Analisando a forma como descrevi para P2 as ações realizadas na conversa que eu havia tido com o aluno, percebo que através de sentenças declarativas, exerci o poder para ameaçar a face negativa do aluno (Kerbrat-Orecchioni, 1996), a fim de mostrar-lhe como e por quem as regras eram estabelecidas na escola: **“(…) eu falei pra ele (…) “Eu disse (…) “Olhe. Eu. Que não quero ter o desprazer de chegar no final do semestre e você vai ter que ficar no A1 de novo””**. Justifiquei para o aluno que minha atitude estava baseada no seu comportamento, considerado inadequado para a escola: **“por falta justamente de trabalho, por falta de estudo”**.

Teria sido um momento interessante para eu questionar o grupo, confrontando minha atitude com o aluno, em relação à formação sócio-histórico-cultural que estávamos querendo desenvolver na escola. Poderia ter conseguido

que o grupo se engajasse em uma discussão mais aprofundada sobre as contradições entre as formas de pensar e agir que eles realizam na sua prática educativa. Posso entender que ao descrever minhas ações, como uma forma de dar satisfação para o grupo, não conduzindo nenhuma reflexão sobre elas, a partir de questionamentos, perdi de vista o objeto da atividade (Leont'ev, 1977).

A forma como eu conduzi minhas ações na conversa com o aluno, demonstra que perdi a oportunidade de considerar os problemas enfrentados como fontes criadoras de possibilidades para o desenvolvimento do aluno como um todo: cognitivo, afetivo, social, moral, político e cultural e, assim, desenvolver um processo de reflexão crítica com este. Posso inferir que, devido ao fato de não demonstrar uma postura reflexiva, não propicie um momento para que os participantes fizessem uma auto-reflexão de suas ações em sala de aula (Liberali e Magalhães, 2004). Isso revelou uma incoerência em relação ao processo reflexivo e colaborativo (Smyth, 1992; Liberali, 1994; Magalhães, 1990) que eu intencionava desenvolver com os professores.

O tom ameaçador e não-reflexivo da minha fala: **“E você vai ficar. (...) Tomara que tenha entendido.”**, pareceu refletir na descrença dos professores na mudança de comportamento dos alunos em sala de aula, como mostra a fala da professora P2 se posicionando sobre a minha intervenção com o aluno: **“Vamos ver”**.

Uma análise temática do quadro 12 permite observar que o papel do professor foi colocado em discussão (item 14). Esse tema emergiu a partir de uma discussão a respeito da importância da presença dos pais na educação escolar dos seus filhos. Os dados parecem mostrar que os enunciados produzidos limitavam-se a opiniões pessoais ou mesmo questionamentos para se obter informações específicas. Não foi possível perceber restrições que conduzissem os participantes a um repensar sobre as práticas de sala de aula.

No excerto a seguir, mostro que a professora P6 colocou para o grupo uma questão conflituosa, de forma a fazê-los repensarem o seu papel como professor de LE.

Excerto 11: “Não somos nem professores formados”

P6 – É. Eu vou falar uma coisa. Posso estar sendo/ Acho que no fundo muita gente vai concordar comigo. **A gente precisa tomar cuidado prá gente não perder o nosso foco. O nosso foco é: o curso de inglês. Nós não so::mos escola (3.0), né? E não somos nem professores formados (7.0).**

P8 – Eu tenho. ((em um tom bem baixo))

D – ((risos))

P6 – Você tem diploma de inglês?

P7 – Tenho.

P6 – ((inconspicível))

P7 – Eu tenho. Não de inglês não, mas eu tenho, eu tenho o pedagogia e de::

P2 – Psicologia. ((sobrepondo a fala de P7 quando fala *pedagogia*))

P6 – É a única.

P7 – (E posso até dar aula) mesmo que seja em uma faculdade.

P6 – É a única.

P7 – E sou professora de 1ª a 4ª série com formação em pré-escola /.../.

P6 – É a ÚNICA.

T – ((risos))

P7 – É. Mas eu entendi parte do que ela falou. Sabe por que? **Que o período que os alunos passam aqui na escola é muito pouco.**

P2 – Não tem tempo hábil prá ((inconspicível))

P7 – Eles vêem DUAS vezes por semana. Os Teens e os Kids vêem duas vezes por semana 1 hora ou, ou, ou os B 1h15. Pouco tempo, por isso.

D – Mas os PAIS ((inconspicível)).

P2 – Mas nesse meio tempo, eles fazem tanta coisa.

D – Os pais não diferenciam isso. A gente teve uma reunião com a mãe /.../

P7 – Claro. Tanto/.../

D – Comparando absolutamente o período que ele não tá na escola.

C – A mesma coisa que ela falou comigo. Eu falei com ela. Quem falou com ela.

P7 – Tanto que quando uma aluna chega, de 13 anos, e fala prá todo os alunos: “A minha amiga está grávida”, **eu não posso ignorar como educadora (argumento). Ai a gente vai trabalhar em cima disso (explicação da ação). (+) Cê entendeu (pedido de aceitação)?**

C – Lógico. (argumento de concordância)

P7 – **Mas, se a gente for parar tá pensando nisso, como a P6 falou, é complicado. (contra-argumento)**

P6 – Então.

P7 – Né? Que a gente não tem tempo hábil. A gente tem um *schedule* super ... uh!

P6 – terminando, né?

D – A, a informação é diferente.

P8 – O::: *shedule*?

P6 – É.

O excerto mostra que P6 usa uma sentença declarativa para chamar a atenção dos participantes para não perderem o foco principal do trabalho como professores de Língua Estrangeira (LE): “**A gente precisa tomar cuidado prá gente não perder o nosso foco. O nosso foco é: o curso de inglês**”. Seu discurso, marcado pela modalização, revela que ela receava que seu argumento fosse percebido como sendo impositivo e não como uma forma de não se deixar perder o objeto de sua atividade que é o ensino de LE.

Percebo que a professora trouxe para discussão uma questão bem pertinente, que se referia à visão de ensino-aprendizagem subjacente em suas ações. Contudo, não me engajando na discussão com questionamentos, problematizações, não proporcionei momentos de reflexão ao grupo. Verifico que atuei apenas como espectador (Kerbrat-Orecchioni, 1996), ou seja, aquele que testemunha o que está acontecendo, mas não interfere.

O grupo pareceu compartilhar a idéia de P6 sobre o envolvimento em questões⁷⁷ que não diziam respeito ao conteúdo programático de sala de aula. Para as professoras, tratar de assuntos que caberiam aos pais, a professores graduados em licenciatura ou talvez a um psicólogo, não seria o papel de um professor de idiomas, pois, como argumenta P7, o tempo que o professor dispõe em sala de aula é pouco para cumprir o conteúdo programático: “**A gente tem um *schedule super ... uh!*”**. Segundo P6, os professores não têm formação acadêmica para exercer o papel de educador: “**Nós não somos escola, né? E não somos nem professores formados**”. Ademais, o tempo que o aluno passa na escola de idiomas é muito pouco, como explica P7: “**Que o período que os alunos passam aqui na escola é muito pouco**”, para que o professor possa perder de vista o objeto de sua atividade.

A partir desse argumento, nenhum questionamento foi elaborado, nem pelos professores nem por mim, não havendo restrições que propiciasse um compartilhamento de significados para o desenvolvimento de novos significados que representassem o grupo (Magalhães, 2002). Sendo assim, até o momento, as RP não estavam se configurando como um espaço onde a interação da multiplicidade de vozes (Bakhtin, 1929/1995) permitisse o desenvolvimento epistemológico do grupo de forma colaborativa.

Posso inferir, com isso, que os participantes assumiram o papel de preservar a face do outro (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Essa ação permitiu que as opiniões e julgamento de valores não fossem problematizados, deixando os participantes atuarem em sua ZML (Valsiner, 1998) e, dessa forma, não proporcionou o desenvolvimento do objeto da atividade (Engeström, 1999).

⁷⁷ Essas questões referem-se ao processo de educação sócio-político-cultural, cognitivo, afetivo e emocional do aluno.

Percebo que minha omissão nas trocas discursivas teve um papel importante para que o processo de reflexão crítica não fosse realizado. Assim, permiti que essas trocas servissem apenas para descrever ações ou emitir opiniões, com base em julgamento de valores, sobre o papel do professor de escola de idiomas. Conseqüentemente, não estabeleci momentos em que os professores avaliassem, de forma coletiva, suas práticas de sala de aula, bem como a aprendizagem dos alunos, em um processo de reflexão crítica (Magalhães, 2004), questionando o processo educativo devidamente embasado (Brookfield, 1995). Como discute Kemmis (1987), para que a reflexão seja crítica é preciso levar em conta que esse processo tem conseqüências sociais e é provocador de conflitos e mudanças, ou seja, considera-se o contexto sócio-histórico-cultural mais amplo (Liberali, 2004).

O excerto mostra que P7 retomou uma fala, já discutida anteriormente, sobre o discurso de uma aluna em sala de aula, que lhe causou surpresa, revelando o sentido conferido por ela ao papel do educador. Pode-se inferir que, para essa professora, o educador deve estar sempre atento a qualquer situação que ocorra na sala de aula e se ele a considerar uma situação problema, não pode deixar de fazer algo a respeito: **“eu não posso ignorar como educadora. Aí a gente vai trabalhar em cima disso.”**

Contudo, P7 não sustentou seu argumento explicando quais ações ela faria para resolver a problemática estabelecida. Nesse momento, apenas ouvi a argumentação de P7 e estabeleci uma situação de avaliação: **“Lógico”**, como uma forma de manter a comunicação. Não se pode assegurar, de fato, que houve uma participação minha que encaminhasse o tema discutido.

Como condutor da sessão reflexiva, ou seja, como formador-reflexivo, poderia ter pedido a P7 para que aprofundasse na questão de quais ações ela considerava como ideal para o educador e suas implicações dentro e fora da sala de aula. Isso proporcionaria ao grupo repensar seu papel nas práticas pedagógicas, considerando o processo educativo dentro de um contexto sócio-histórico-cultural (Freire, 1970). Com isso, os participantes não repensaram suas posições referentes aos significados do que seja educar em uma sociedade que, de acordo com Freire (2000) está em busca de transformação.

O excerto mostra que P7 tomou o turno e usou um contra-argumento em relação à sua fala anterior: “Mas, se a gente for parar tá pensando nisso, como a P6 falou, é complicado.como a P6 falou, é complicado”. Verifica-se que sua fala estava permeada pelo discurso de P6, como uma forma de validar sua fala junto aos participantes das inter-discussões (Bakhtin, 1929/1995).

O uso do sujeito coletivo “a gente” mostra que a preocupação na questão do tempo necessário para se cumprir o conteúdo programático de sala de aula era do grupo: “a gente não tem tempo hábil”. Esse aspecto evidencia o caráter ideológico do grupo social que emerge na composição estilística dos discursos elaborados (Bakhtin, 1968) apud Wertsch (1990). É possível dizer que a reflexão sobre as ações realizadas em sala de aula era puramente pragmática, com base em um objetivo que deve ser cumprido, sem a preocupação com a complexidade que envolve os aspectos cognitivo, social, emocional e cultural entre diferentes sujeitos desenvolvidos socialmente, historicamente e culturalmente.

Posso pensar que o processo educativo está baseado em ações para se atingir um objetivo, ou seja, como discutem Newman & Holzman (2002), um processo de uso de *instrumento-para-resultado*, em que o fator tempo é determinante para o professor estabelecer quais atividades ou não devem ser efetuadas em sala de aula. Mostra-se uma reflexão baseada apenas nas ações (Schön, 1992), na qual os aspectos descritivos são levados em consideração (Liberali, 2004b).

As seqüências usadas nesse diálogo revelam que o objeto não foi negociado, pois não houve colocação de restrições por parte dos participantes. Logo, a expansão do objeto não se realizou, o que, para Engeström (1999), aconteceria a partir da orquestração e negociação de diferentes metas e perspectivas. Há apenas uma transmissão da informação sem momentos de transformação. Os participantes pareceram não entender a importância da negociação de significados para o desenvolvimento coletivo (Magalhães, 2006).

Em outro excerto, mostro que o meu papel como coordenador-pedagógico foi colocado em discussão, no qual os professores se mostravam insatisfeitos

com algumas ações e decisões tomadas por mim. Para eles, eu deveria tomar cuidado com os “bad boys⁷⁸” e não perder muito tempo procurando ajudá-los.

Excerto 12: “Tipo. Bandido tem visita”.

C: **É, na verdade eu ia perguntar a vocês, até o que é assim, o maior problema que vocês tavam achando em relação a, comigo, né?** (*abertura*) em relação à coordenação. Então, dá prá perceber que o maior agora, o principal é o ponto assim, dá, dá atenção com os a / assim. Prá tomar cuidado com os *bad boys* (*encerramento*)

P8: **Cê tá muito brasileiro. Tá muito direitos humanos.** ((risos)) (*ponto de vista*)

Todos: ((risos))

C: Da ONU, né?

P8: É.

P6: **Tá muito da favela, aí. Mas não é bem assim.** (*ponto de vista com tom de brincadeira*)

C: ((risos)). (*reforça a brincadeira de P6*)

P8: Tipo. Bandido tem visita. (*brincadeira que reforça o ponto de vista*)

P6: Não.((retoma o turno anterior)

C: Não.

P8: ((incompreensível)).

P6: É. É.

C: ((risos))

P8: (Colchão) e tal.

C: Beleza. (*concordância sem questionamento*)

P6: **Fábrica de colchão adora bandido.** (*Brincadeira para reforçar ponto de vista*)

Todos: ((risos))

P6: Cada vez que eles queimam, a fábrica de colchão ganha uma nota. (*explicação para argumento*)

P7: ((incompreensível)) **tinha que jogar no mar.**(*sugestão para ponto de vista contrário*)

P8: ((risos))

C: Beleza. Então /.../ (*concordância sem questionamento*)

P7: É verdade.

Iniciei minha fala trazendo para a discussão a opinião dos professores a respeito do que achavam como problemático em meu trabalho. Percebo que os professores se engajaram na discussão, mas não realizaram nenhum questionamento. Uma análise mais específica demonstra que os discursos dos professores estavam permeados por acontecimentos anteriores (Bakhtin, 1929/1995), ou seja, não era uma opinião pontual, mas os enunciados carregavam uma historicidade (Engeström, 1999) a respeito do trabalho do coordenador-pesquisador.

⁷⁸ Alunos que de alguma forma prejudicava o processo educativo em sala de aula.

Os dados parecem revelar que o tema foi desenvolvido por seqüências argumentativas em que apenas os pontos de vistas foram colocados de forma jocosa, permeadas por um tom irônico, a respeito dos alunos considerados pelos professores como *bad boys* (maus alunos).

A necessidade de se desenvolver um processo reflexivo (Kemmis, 1987; Smyth, 1992) na escola foi por mim percebida a partir do discurso de P8: “**Cê tá muito brasileiro. Tá muito direitos humanos. ((risos))**”. Essa fala parece revelar que o interesse do professor é pelo aluno que não proporciona nenhum problema pedagógico dentro e fora da sala de aula; qualquer tentativa de se fazer um trabalho de recuperação social e individual desse tipo de aluno seria comparado ao trabalho com menores infratores.

Contudo, em momento algum retomei a discussão questionando o papel social do professor (Giroux, 1997). Mostrei despreparo e receio em conduzir uma discussão que poderia gerar contradições, necessárias no desenvolvimento da atividade (Engeström, 1999), bem como no desenvolvimento pessoal (Vygotsky, 1934/1993).

É possível inferir que essa atitude deixou os professores livres para exporem suas opiniões, suas idéias, sem que diferentes sentidos pudessem ser compartilhados e novos significados construídos. Dessa forma, Não houve uma tentativa de (re)construção do trabalho do professor que, de acordo com Liberali (2004), faz parte do desenvolvimento da sua prática.

A necessidade de se desenvolver um processo de reflexão pelo viés crítico foi observada pelo tom preconceituoso que permeou toda essa troca discursiva, como mostram as falas de P6 e P8, respectivamente: “**Tá muito da favela, aí. Mas não é bem assim**” ; “**Tipo. Bandido tem visita.**” A partir desses enunciados é possível inferir que haveria uma dificuldade em se desenvolver um trabalho com os professores que considerasse todos os alunos com os mesmos direitos à uma formação ética e social (Freire, 1970).

Posso entender, a partir dessas interpretações, que a regra estabelecida nesse encontro foi a discussão dos temas através da transmissão e aceitação sem questionamentos. Nos momentos em que situações-problemas foram colocadas em discussão, eu poderia ter exercido meu papel de pesquisador-

formador e ter proporcionado momentos de conflitos para conduzir o grupo à reflexão crítica de suas ações. Minha omissão pode ter sido essencial para que as inter-relações discursivas fossem permeadas com o tom jocoso e preconceituoso a respeito dos alunos considerados *Bad Boys*. Ao invés de provocar um processo argumentativo, que é a base da reflexão crítica (Magalhães e Celani, 2001; Liberali, 2000), aceitei as opiniões e os comentários dos participantes, não promovendo meios para uma transformação do modo de agir (Smyth, 1992).

Quando a discussão esteve em torno do quadro-resumo sobre as teorias de ensino-aprendizagem, eu, no papel de coordenador e pesquisador, comandi a atividade orientando os pontos a serem discutidos, estabelecendo assim de que forma se constituía a divisão de trabalho.

O quadro 13 revela que a divisão de trabalho não se constituiu de forma eqüitativa, pois participei contribuindo com uma maior percentagem de introdução dos temas. Mas pode-se observar, através dos dados, que aconteceram momentos de alternância entre o pesquisador falar e os professores ouvirem, colocando suas questões e opiniões e vice-versa.

Os instrumentos de mediação utilizados nesse encontro foram:

- a) Linguagem – materializada em seqüências argumentativas, explicativas, dialogais, descritivas e em textos lidos e escritos na e para a reunião;
- b) quadro-resumo; fita adesiva; quadro-branco; gravador; fitas para gravação; Vídeo; TV.

Como já descrito anteriormente, no quadro 10, a atividade idealizada possuía como uma das ações para esse encontro instrumentalizar os professores, com o intuito de utilizar os conhecimentos teóricos de modo a justificar suas ações em sala de aula e os sentidos implicados nessas ações, a fim de perceberem incoerências e contradições. Assim, poderiam (re)significar determinados aspectos que produzissem a transformação de suas práticas (Magalhães, 1998; Liberali, 2000). Todavia, observo que essa relação (teoria-prática) não foi realizada durante as discussões sobre os problemas colocados pelos participantes.

Durante esse encontro, as teorias de ensino-aprendizagem foram discutidas a partir de uma atividade desenvolvida por mim⁷⁹, na qual os professores preencheram um quadro-resumo (Anexo 8). Entretanto, os dados revelam que as definições foram colocadas sem problematizações que pudessem fazer emergir argumentações que são essenciais para o desenvolvimento do processo reflexivo.

O excerto abaixo esclarece como as teorias de ensino-aprendizagem foram discutidas.

Excerto 13: “Transmissor de conhecimentos”

C – É. Mas é repetidor. Desculpe aí o é repetidor. Repetidor de modelos. Não é?
 P8 – Ah! Repetidor.
 C – Então. **Aquilo que a gente tá vendo. Então ele é, ou seja, ele é o aluno passivo, ele não participa de nada, não tem interação com a atividade.**
 P7 – Ah.
 C – Ele é o modelo papagaio, né? Bom. **O professor? O professor nesse tipo de abordagem? Transmissor de conhecimentos.** Aí você diz: “Ah! Mas todo professor é transmissor de conhecimentos”. Mas existe uma coisa, você ser único, somente transmissor, ou você interagir com essa transmissão. É diferente.
 P7 – Transmissora que não é opressão.
 C – Isso. Justamente. Você tá aqui e o aluno não questiona. Não há questionamento nenhum. Você não dá abertura pra ter questionamento. Aquilo que você fala é a verdade e acabou. Tá bom demais. Né?
 P4 – Tá em histórico-cultural.
 C – Ah?
 P4 – A gente botou em histórico-cultural.
 C – Histórico-cultural, né? Transmissor de conhecimentos. Mas entenderam aqui a diferença?
 P8 – **É porque eu acho o que a gente confundiu é que a gente subentendeu que o histórico-cultural é uma coisa tradicionalista que tá sendo quebrada agora.**

Analisando os discursos apresentados nesse excerto, observo que direionei o preenchimento do quadro-resumo, mas conduzi de uma forma que a informação não foi compartilhada para negociações e sim transmitida. Orientei os professores para a classificação correta de cada informação sobre as teorias: **“Aquilo que a gente tá vendo. Então ele é, ou seja, ele é o aluno passivo, ele não participa de nada, não tem interação com a atividade”**.

Esse momento seria ideal para relacionar o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. No entanto, permaneci em discussões superficiais, valorizando o conhecimento teórico em detrimento das práticas pedagógicas.

⁷⁹ Essa atividade foi extraída de um material que recebi no curso de formação de professores reflexivos realizado na COGEAE no ano de 2004.

Dessa maneira, não proporcionei a formação de um momento em que o desenvolvimento epistemológico dos participantes tivesse por base a relação dialógica teoria-prática. No excerto apresentado, as seqüências explicativas e dialogais mostram uma evidência de alternância dos falantes em que o discurso de um é permeado pelas palavras do outro (Bakhtin, 1995).

Prossegui à tarefa, com uma pergunta sobre o papel do professor na abordagem que estavam ouvindo e fazendo perguntas de encaminhamento⁸⁰: “**O professor nesse tipo de abordagem?**”, o que poderia ter promovido a construção de conhecimento a partir dos diferentes sentidos que emergissem dos diferentes enunciados dos professores. Contudo, não proporcionando aos professores o tempo necessário para expressarem seus argumentos, transmiti a resposta, estabelecendo uma construção de conhecimento em um modelo semelhante ao que Freire (1970) chama de “Pedagogia Bancária”.

A minha forma de interagir na atividade revela uma contradição entre o processo que pretendia desenvolver com o professor (reflexão crítica de forma colaborativa) e o que estava se realizando. Observo que não houve questionamentos que provocassem conflitos e promovessem a construção de conhecimento a partir do contato do novo com o velho, do externo com o interno (Vygotsky, 1934/1993; Schneuwly, 1994). Dessa forma, não foi estabelecido um momento de reflexão crítica, a partir do qual o professor pudesse rever atitudes. Um processo que, como discute Liberali (1994), o professor entende e conhece suas ações para poder transformá-las.

Os dados também parecem mostrar que as teorias de ensino-aprendizagem eram algo novo para muitos professores, uma vez que não demonstraram muito domínio nessa área específica, como mostra a fala de P7: “**É porque eu acho o que a gente confundiu é que a gente subentendeu que o histórico-cultural é uma coisa tradicionalista que tá sendo quebrada agora.**”. Apesar de P4 e P7 já terem lido e estudado a respeito dessas teorias, tiveram dúvidas em completar o quadro-resumo.

A despeito das regras, eu me responsabilizei pela introdução, realização da tarefa e discussão sobre as teorias de ensino-aprendizagem, mas não pela

⁸⁰ Os professores discutiam anteriormente o papel do aluno na abordagem behaviorista.

expansão das mesmas, o que seria esperado. Houve, também, momentos que exerci o poder na orientação das atividades que deveriam ser executadas. No entanto, em outros momentos os professores colaboram com suas dúvidas, opiniões, bem como introduziram temas para discussão.

As regras proporcionaram uma divisão de trabalho assimétrica na construção do objeto da atividade, o que se mostrou contraditório em relação à intenção de se desenvolver um processo de desenvolvimento de forma colaborativa. A assimetria mostrou-se mais evidente durante a tarefa sobre as teorias de ensino-aprendizagem, na qual eu decido pelo grupo o que fazer, como e quando fazer. Delego a responsabilidade pelo encaminhamento do processo de reflexão: eu abro, fecho e tomo os turnos durante essa discussão. Nesse contexto, é possível verificar a reflexão prática e determinista, pois para os professores todas as ações de sala de aula deveriam levar em conta um só objeto: a finalização do conteúdo programático pré-estabelecido.

A fim de que os professores tomassem conhecimento das ações do processo de reflexão crítica proposto por Smyth (1992), eu entreguei dois textos sobre as ações do processo reflexivo: *Descrever* e *Informar* (anexos 9 e 10, respectivamente). Pedi, como tarefa, que lessem em casa e procurassem *descrever* e *informar* uma aula que já haviam ministrado, utilizando como base as informações contidas nos textos lidos.

Segue abaixo um resumo das análises e interpretações dessa RP:

- a) A RP se caracterizou pela contradição entre o objeto idealizado e o objeto construído. Os participantes discutiram problemas técnico-pedagógicos e administrativos;
- b) Não foi possível perceber restrições e questionamentos dentro do contexto, que propiciassem a um repensar as ações de sala de aula;
- c) Não houve uma expansão do objeto da atividade pela luta constante e negociação de diferentes metas e perspectivas (Engeström (1999));
- d) Apesar da coexistência de múltiplas vozes (Bakhtin, 1929/1995), não foi possível se observar a transformação do discurso dos participantes a partir do entrelaçamento de diferentes significados realizado pelas inter-relações discursivas;

- e) Os sujeitos da atividade (professores e coordenador-pesquisador) alternaram momentos de início e término dos temas discutidos, contudo não usaram suas falas para colocarem restrições que levassem o grupo à reflexão crítica (Smyth, 1992) das práticas pedagógicas;
- f) Na divisão de trabalho prevaleceu o caráter assimétrico nas inter-relações (Kerbrat-Orecchioni, 1996);
- g) O objeto foi construído por discursos marcados fortemente pela função individual, através de comentários e transmissão de conhecimento de mundo;
- h) O coordenador-pesquisador explica as ações do processo de reflexão crítica, bem como inicia e fecha as discussões sobre as teorias de ensino-aprendizagem;
- i) O modelo de reflexão se revelou mais pragmático (Schön, 1992, 2000), uma vez que as reflexões sobre as práticas de sala de aula tiveram como base os problemas técnicos e/ou deterministas;
- j) Ao falarem da sala de aula, os professores não relacionam e não confrontam suas ações com as teorias formais de ensino-aprendizagem;
- k) O coordenador-pesquisador desviou-se do objeto idealizado para a atividade e não conduziu o grupo a momentos de reflexão crítica;
- l) O coordenador-pesquisador não exerceu o seu papel de formador reflexivo;

Ao final desta sessão, reservo um momento para trazer o resumo referente às quarta e quinta RP, com a finalidade de explicar o porquê da não escolha desses encontros para a discussão e interpretação dos dados.

3.1.3. Quarta Reunião Pedagógica

A quarta reunião (anexo 6) foi realizada no dia 03 de junho de 2005, momento no qual alguns problemas de cunho administrativos, tais como matrícula na escola e as férias dos professores foram discutidos. Temas como a preparação de materiais pedagógicos extras e o processo de reflexão crítica foram retomados do encontro anterior e colocados para discussão, contudo, com

base em opiniões e julgamento de valores, da mesma forma que a segunda e terceira reuniões, como mostra a discussão a seguir.

Os dados revelam que a tarefa requisitada aos professores sobre as ações do *Descrever* e do *Informar*, referente a uma aula que eles já haviam lecionado, não foi realizada. Esse fato não foi questionado por mim, na função de formador-reflexivo. Logo, não proporcionei uma expansão do objeto da atividade (Engeström, 1999), nem promovi engajamento no processo reflexivo sobre as ações não-realizadas. Entrego um texto sobre a ação do *Confrontar* (anexo 11), explico e peço como tarefa um texto sobre as três ações do processo reflexivo, já explicadas para o grupo, relacionado a uma aula de cada professor. O quadro 6, em anexo, também revela que entreguei como tarefa, a leitura do capítulo 3 do livro de Brookfield (1995), que poderia servir como instrumento de mediação do desenvolvimento do processo reflexivo na escola. Não os questiono, nem discuto a importância dessas tarefas para o desenvolvimento das ações de sala de aula; apenas transmito as informações.

Participaram dessa reunião os professores P2, P3, P6, P7 e P8 e o coordenador-pesquisador (C), o que se configura como uma ausência de 37,5% dos professores.

3.1.4. Quinta Reunião Pedagógica

A quinta reunião (anexo 7) foi realizada no dia 01 de julho de 2005. Apesar da participação de todos os professores e do coordenador-pedagógico, os dados parecem indicar discussões centradas em problemas pedagógico-administrativos ocorridos durante o primeiro semestre. Os dados sugerem que essas discussões foram marcadas por transmissões de informações, opiniões e julgamento de valores. Não foi possível observar questionamentos que conduzissem o grupo a um repensar sobre as ações de sala de aula. Assim, pode-se inferir que as reuniões não se constituíram como espaços para transformação das práticas pedagógicas de forma colaborativa. Os professores não se comprometeram com o dever requisitado (ação do *Confrontar*), e a discussão se realizou em torno de um texto que havia levado para os professores. A minha omissão em questionar

os participantes não proporcionou à formação de uma ZDP (Vygotsky, 1934/1993) e, assim, não propicie a expansão da atividade, perdendo de vista o seu objeto.

Diante do exposto, a quarta e quinta reuniões não se mostram diferenciadas, em relação a segunda e terceira reuniões, quanto ao desenvolvimento do objeto da atividade e da reflexão crítica, não se configurando como dados que pudessem modificar as análises já realizadas com os dados da segunda e terceira reuniões. Portanto, a primeira (já descrita no início do capítulo), a quarta e quinta reuniões não foram utilizadas para análise.

Tendo em vista as perguntas de pesquisa, trago, abaixo, um resumo da discussão realizada, a partir dos dados extraídos da segunda e terceira reuniões.

3.2. Resumo da análise e interpretação dos dados

Ao interpretar esses dois encontros, foi possível perceber que eles revelaram informações para que eu pudesse responder as perguntas de pesquisa. A primeira pergunta diz respeito à forma como as RP estavam estruturadas para a análise, reflexão e discussão, a fim de co-construir ações para os problemas pedagógicos de sala de aula.

Os sujeitos participantes da atividade participaram das discussões com discursos de caráter avaliativo, explicativo e argumentativo, no qual expuseram seus anseios, desejos, pontos de vista e julgamentos de valores, mas participaram de forma passiva sem engajamento crítico nas discussões. Por me encontrar em uma posição de poder que a função hierárquica me confere, estabeleci as regras e a divisão de trabalho para a atividade. Não obstante, pude observar que não exerci o papel de formador reflexivo, o que era de se esperar para essa atividade. As regras proporcionaram uma divisão de trabalho assimétrica, não conduzindo a construção do objeto de forma colaborativa.

Permiti que o grupo permanecesse na sua zona de conforto, pois não estabeleci momentos de conflitos que fizessem os professores argumentarem para o desenvolvimento de um processo reflexivo. Em muitos momentos não me engajei nas discussões, permitindo que os argumentos dos professores ficassem

embasados no conhecimento tácito e/ou no senso comum. Percebo que eu deveria ter atuado mais no papel de problematizador e não de espectador das situações-problema apresentadas.

Os instrumentos de mediação foram: psicológicos, com a linguagem se estabelecendo como o principal deles, materializada em seqüências argumentativas, explicativas, descritivas e descritivas de ação (exposições orais) e em textos lidos e escritos na e para as reuniões e os materiais, tais como fita adesiva, quadro-negro, quadro-resumo, gravador e fitas para gravação, DVD, TV e vídeo.

Não percebi momentos de restrição que conduzisse o objeto a um desenvolvimento por expansão (Engeström, 1999). Os discursos serviram basicamente para transmissão e comentários (Brookfield & Preskill, 1999) do que para atribuição de significados às práticas pedagógicas, através do questionamento de valores, escolhas e sentidos (Magalhães, 1998). O objeto da atividade foi construído diferentemente do idealizado inicialmente, revelando uma contradição entre as minhas necessidades para a atividade e as necessidades sociais do grupo (Kasavin, 1990).

Retomando a segunda pergunta, que se refere ao tipo de formação de professor se realiza nesses encontros, trago abaixo algumas considerações. Uma análise temática dos quadros 12 e 13, bem como a interpretação dos dados revelaram um processo de reflexão mais pragmático, pois houve uma tentativa dos professores em trazer para as discussões os problemas práticos, técnicos e administrativos que influenciam as atividades de sala de aula.

As discussões parecem indicar que os professores possuíam uma preocupação centrada nas questões pragmáticas. Para eles, não se poderia perder de vista o objetivo de um curso de idiomas que é, fundamentalmente, o ensino da língua inglesa. Foi possível perceber isso pela dificuldade apresentada por alguns professores em lidar com as diversidades em sala de aula.

A reflexão crítica não se realizou, uma vez que ao falarem, os participantes não negociaram significados e posturas de sua prática (Magalhães, 2002), nem houve uma tentativa de confrontar conhecimentos cotidianos com conhecimentos científicos (Vygotsky, 1934/1993). O coordenador-pesquisador, por sua vez, não

estabeleceu com o grupo o momento de relação desses conhecimentos, mas somente apresentou as teorias na forma de transmissão de informações. Dessa forma, não proporcionou o desenvolvimento do objeto da atividade (Engeström, 1999).

Os dados levam a crer que a preocupação dos participantes era o micro contexto de sala de aula em detrimento ao macro contexto social. Não houve momentos de discussão que levasse em conta a formação do aluno dentro de um contexto sócio-histórico-cultural e não houve uma intervenção do coordenador para que essas discussões pudessem ir além da reflexão na e sobre a ação (Schön, 1992). Ao que se mostra, existiu uma dificuldade do professor conceber a si mesmo como um sujeito histórico transformador (Freire, 1970), porém uma dificuldade maior do coordenador em atuar como pesquisador-formador.

Diante disso, os dados parecem revelar que a reflexão que emergiu das interações discursivas, estabelecidas durante a atividade reunião pedagógica, foi uma reflexão pragmática, em que a preocupação centrava-se na sala de aula e nos objetivos da aprendizagem da LE. A falta de questionamentos dos argumentos, opiniões e valores apresentados não proporcionou ao grupo repensar, de forma mais crítica e colaborativa, os sentidos e significados que carregam para as ações de sala de aula.

Nesse capítulo, apresentei a discussão dos resultados referente às duas perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo metodológico, a partir da análise de duas reuniões pedagógicas que compuseram o Plano de Ação anteriormente discutido. A seguir, descrevo as minhas considerações finais em relação à pesquisa realizada.

Considerações Finais

“A educação tem raízes amargas, mas seus frutos são doces”.

Aristóteles

Ao finalizar este trabalho, após as análises dos resultados obtidos, teço algumas considerações sobre a importância desta pesquisa, avaliando, também, suas contribuições para o processo de formação de professores no campo da Lingüística Aplicada. Discorro sobre algumas dificuldades encontradas durante o curso deste trajeto e finalizo com algumas considerações sobre o meu desenvolvimento profissional, após este estudo.

O término desta investigação representa, para mim, um momento muito especial, pois significa a materialização de um processo de desenvolvimento epistemológico que se iniciou em 2003 quando, ao chegar em São Paulo, comecei a me engajar em leituras mais acadêmicas. Dentre as diversas leituras realizadas, o tema que mais me chamou a atenção foi o da *formação reflexiva de professores*. Desde então, passei a “dialogar” com diversos autores dessa área específica e senti a necessidade de me aprimorar e entender as questões subjacentes a essa perspectiva, principalmente, no que se referia ao papel do coordenador como mediador desse processo. Assim, participei de um curso de extensão na COGEAE, sobre formação reflexiva, que se constituiu como a mola propulsora para que eu iniciasse em fevereiro de 2005, no LAEL, o curso de Mestrado na área de Linguagem e Educação, cujo viés era a formação crítico-reflexiva de professores.

Esse caminhar foi marcado por momentos de intensa reflexão tanto em nível acadêmico como pessoal. Em vários momentos, pude perceber que minha vida pessoal e acadêmica, apesar de parecerem estabelecidas em dimensões diferentes, coexistiam, de forma que uma interferia na outra. A meu ver, não foi fácil o processo de se fazer presente nessas duas dimensões, visto que são visões completamente adversas. Logo que iniciei minha caminhada como aluno e pesquisador, minha filha nasceu, o que me deixou bastante dividido entre o papel

de pai e aluno. Quase um ano após a esse acontecimento ímpar na minha vida, enfrentei um dos momentos mais difíceis na minha vida: o falecimento do meu pai. Para muitos, esses fatos não deveriam representar influências no que tange ao meu processo de desenvolvimento epistemológico crítico-reflexivo. Contudo, retomo a idéia de Davydov (1999) que, na atividade, seja ela qual for, um dos problemas no seu desenvolvimento é que não se consideram os fatores afetivos e emocionais que permeiam as ações e pensamentos dos indivíduos. Mesmo assim, considero todos os momentos bons e ruins, as perdas e ganhos como uma das etapas do ciclo expansivo da minha atividade como pesquisador-formador.

Desenvolver um trabalho de pesquisa na área de formação de professores que passasse pelo viés da reflexão crítica foi mais do que gerar registros para simples análise e interpretação. Foi uma das formas que procurei demonstrar aos professores o quanto o trabalho deles era importante para a escola e que as mudanças das práticas de sala de aula não seriam realizadas de forma verticalizada, mas partiriam de uma reflexão coletiva sobre as ações de cada sujeito e refletiriam a ideologia do grupo.

A partir dessa visão, passei a considerar a importância do desenvolvimento de profissionais mais críticos e reflexivos na escola, que pudessem questionar suas práticas de sala de aula com base nas teorias de ensino-aprendizagem, considerando a formação social, moral, ética, política e cultural dos alunos. Assim, buscava instrumentalizar os professores para que pudessem superar a alienação proporcionada por fatores sociais, políticos e econômicos, externos à sala de aula.

A intenção era que, a partir de sujeitos organizados socialmente, questões sobre os problemas de sala de aula pudessem ser discutidas, analisadas, negociadas e soluções fossem propostas, com a co-construção de novos significados que carregassem em si a identidade sócio-ideológica do grupo. Nessa direção, Bakhtin (1929/1995) se revelou como um importante aporte teórico para o entendimento da linguagem como instrumento mediador das inter-relações discursivas, observando-se, pelos dados, que um enunciado nunca é neutro e que, em muitos momentos, o enunciado de um participante estava permeado pela voz do outro da inter-relação.

Durante a pesquisa, percebi que o caminho seria árduo e desafiador, pertinente àqueles que vêem a prática educativa não como um processo no qual prevalece, apenas, a transmissão de conhecimento, mas a ação. Um agir diferente, em que se privilegia a formação ética, social, moral, política e cultural do indivíduo, através de um processo dialético pelo qual, numa visão freiriana, ao mesmo tempo em que o professor educa, ele é educado.

Dessa forma, o trabalho teve como objetivo compreender como as reuniões pedagógicas eram estruturadas para a análise, discussão e co-construção de ações para os problemas pedagógicos de sala de aula, verificando qual o tipo de formação de professores que emergiam dessas discussões. Nesse sentido, a TA foi importante, pois me propiciou analisar e interpretar o complexo sistema da Atividade Reunião Pedagógica de forma mais completa com base em seus componentes e suas relações (Engeström, 1999).

Esta investigação possibilitou a compreensão da dificuldade de transformação de práticas rotineiras, da difícil tarefa de se desenvolver um processo de reflexão crítica em curso de idiomas, visto que envolve a participação de sujeitos cuja forma de pensar e agir já estão desenvolvidas e concretizadas historicamente e culturalmente, bem como a dificuldade do trabalho do pesquisador durante o processo e como essas dificuldades influenciaram tanto no desenvolvimento e expansão da atividade quanto na construção do objeto.

No que se refere à estrutura das RP, os excertos sugerem que essa atividade se concretizou pela contradição entre o objeto idealizado por mim para a atividade e o objeto, de fato, construído durante os encontros. Durante o decorrer desse processo, foi possível perceber momentos de questionamento, mas, por não se constituírem como momentos para negociação de diferentes metas e perspectivas (Engeström, 1999), não conduziu a uma expansão da atividade.

As RP revelaram que os sujeitos desenvolveram a atividade através de seqüências argumentativas, dialogais, explicativas e descritivas de ação, expressando opiniões e julgamento de valores, sem momentos de restrições que favorecessem a expansão da atividade.

Por se constituir como uma prática social na qual estão envolvidas diferentes vozes, a linguagem se revelou como o principal instrumento de

mediação das interações proporcionadas durante os encontros. Contudo, novas linguagens não puderam ser percebidas a partir das interações discursivas, visto que os discursos serviram basicamente para transmissão e comentários (Brookfield & Preskill, 1999).

Ainda em relação à estrutura dessa atividade, o presente estudo também propicia reflexões sobre a importância das regras e a divisão do trabalho para o desenvolvimento da atividade. Os excertos sugerem que as regras e a divisão de trabalho foram estabelecidas de forma assimétrica, o que não configurou as RP como um espaço para a construção de novos significados e desenvolvimento das práticas de sala de aula de forma colaborativa.

Analisando o tipo de formação de professores que emergiu das discussões, foi possível perceber que a reflexão crítica não se realizou. Não houve momentos de negociação de significados que fizessem emergir o processo argumentativo, necessário à reflexão crítica (Magalhães, 2002; Liberali, 2004b). Os excertos demonstram uma tendência para reflexões pragmáticas, sem que se conferissem sentidos ao que se falava (Dewey, 1933/1959).

Ao refletir sobre esses resultados, penso que o meu papel como coordenador pedagógico foi essencial na maneira como a atividade se realizou. Durante os encontros deixei de contemplar alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento do processo crítico-reflexivo. Eu poderia ter questionado mais os professores com o intuito de propiciar a formação de espaços nos quais os participantes refletissem sobre o que estavam falando de forma mais crítica, buscando confrontar suas ações com alguma teoria que as embasasse. Percebo que os professores agiram de forma coerente em relação aos papéis que assumem e os objetivos que determinam para as suas ações em sala de aula.

Os excertos revelam que, na maioria das vezes, eu não me engajei nas discussões, mesmo aquelas em que os participantes colocaram situações-problema que, a partir de questionamentos, direcionariam o grupo a uma reflexão mais aprofundada de suas ações pedagógicas. Penso que, perguntas de maior aprofundamento e direcionamento poderiam ter proporcionado oportunidades para que os participantes argumentassem sobre os temas colocados para

discussão e, dessa forma, poderia ter propiciado a formação de um contexto para a transformação das práticas pedagógicas pelo viés crítico.

Talvez, por imaturidade teórico-prática acadêmica, um 'calouro no mestrado', senti dificuldade em proporcionar aos professores um engajamento no processo de reflexão crítica. Igualmente, passava por esse processo reflexivo diante das teorias vistas no curso e o fator ansiedade, por buscar desenvolver um novo trabalho com meus colegas de profissão, também se revelaram como obstáculos no percurso deste trabalho. Dessa forma, a passividade que demonstrei ao participar das discussões proporcionou o desenvolvimento do objeto com base nas necessidades sociais dos professores, em detrimento das necessidades que eu havia estabelecido para a atividade.

Outra dificuldade diz respeito à não realização das tarefas, a leitura dos textos teóricos, que propus aos professores. Apesar disso, não os questioneei, o que pode tê-los direcionado a não considerar tais tarefas essenciais para o processo reflexivo. Contudo, a intenção era que os professores pudessem perceber, por si mesmos, a importância dessas tarefas para o desenvolvimento reflexivo do grupo. Além disso, a ausência de alguns professores durante as RP, a constante dúvida sobre a importância da pesquisa apenas para meu crescimento pessoal e profissional, não considerando o grupo de trabalho, foram fatores que tornaram o curso desta investigação tensa que, enfatizo, não ter interferido no resultado final.

Essas questões, de alguma forma, estão atreladas aos aspectos metodológicas, pois ao realizar a transcrição dos dados apenas ao final de todos os encontros, não propiciou a leitura e interpretação a cada reunião para que eu pudesse desenvolver novas ações, a fim de não se perder de vista o objeto da atividade (Leont'ev, 1977).

Saliento, também, que senti dificuldade no processo de análise e interpretação dos dados, visto que várias interpretações poderiam ser realizadas a partir dos discursos produzidos pelos participantes. Soma-se a isso, a descoberta das teorias que, para mim, eram completamente novas, bem como o contato com a escrita e a linguagem acadêmica que configura o gênero dissertação de mestrado.

Consciente das limitações no trajeto desta pesquisa e, infelizmente, pela não concretização de minha proposta, o qual estava centrada no desenvolvimento de professores mais críticos e reflexivos, saliento, modestamente, que este estudo contribui para a percepção da necessidade de novas pesquisas em cursos de idiomas no viés da reflexão crítica e que o pesquisador assuma o papel de não preservar as faces dos participantes (Kerbrat-Orecchioni, 1996), questionando, provocando, fazendo emergir argumentações, consideradas como o “combustível” para o desenvolvimento crítico.

Este estudo não se esgota em si mesmo com a conclusão das análises já realizadas. Revela-se como uma das facetas do meu processo histórico de desenvolvimento como pesquisador e formador-reflexivo. Ao finalizar este trabalho, percebo que posso continuar a pesquisar outros contextos, porém, reconsiderando o meu papel social na atividade, não apenas de forma diferente, mas buscando fazer a diferença no processo de desenvolvimento das práticas educativas.

Ao finalizar minhas considerações, gostaria de enfatizar que, apesar das dificuldades, aprendi que as transformações não ocorrem de um momento para outro, mas que são necessárias e podem acontecer. Valendo das palavras de Freire (2000), devo desconfiar daqueles que, no processo de transformação das práticas educativas, vão me dizer que é perigoso agir, falar porque esses se recusam a alegria de novas formas de ação. Ações que não se deixam alienar frente às pressões externas ao trabalho. Percebo que na minha vida pessoal e profissional, passei a questionar mais; usar mais o *porquê*. Percebi que as transformações devem emergir inicialmente de nós mesmos para que possamos, de forma deliberada, criar condições para que o outro da nossa relação se engaje em processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M.C.C.L. (2004). *Encontros de formação: repensar e reconstruir*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALMEIDA, M.A.D.M. de. (2004). *Instrumentos mediadores em reuniões pedagógicas*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAKHTIN, M. M. (1975/2005). *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (1992/2003). *Os gêneros do discurso*. In: *Bakhtin, Estética da Criação Verbal*. Tradução: Maria Ermantina G G. Pereira. 4ª ed , São Paulo: Martins Fontes, pp.261-306.
- _____. (1929/1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª ed, São Paulo: Hucitec.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. (1997). *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, pp.27-38.
- BRAIT, B. (2001). *Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo*. In: BRAIT, B. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, pp.7-25.
- _____. (1997). *Bakhtin e a natureza constitutiva dialógica da linguagem*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, pp.91-103.
- BROOKFIELD, Stephen D. & PRESKILL, S. (1999). *Discussion as a way of teaching – tools and techniques for democratic classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1987). *Developing Critical Thinkers – Challenging adults do explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1997/2003). *Atividades de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

- BYGATE, Martin. (2004). *Some current trends in applied linguistics: Towards a generic view*. World Applied Linguistics. GASS, Susan M. ; MAKONI, Sinfree (eds.). v.17, pp.6–22.
- DAHLET, Patrick. (1997). *Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, Campinas: Unicamp, pp.59-87.
- DANIELS, Harry, (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. Tradução: Milton Camargo Mota, São Paulo: Edições Loyola.
- DAVYDOV, Vassily V. (1999). *The content and unsolved problems of Activity Theory*. In: ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R. & PUNAMAKI, R.L. (orgs.) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.39-51.
- _____. (1990). *On the place of the category of activity in modern theoretical psychology*. In: LEKTORSKY, V.P. (org.) *Activity: theories, methodology & problems*. Orlando, Flórida: Paul M. Deutsch Press, pp. 75-81.
- DEWEY, J. (1933/1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DuFon, M.A. (2002). *Video recording in ethnographich SLA research: some issues of validity in data collection*. *Language Learning & Technology*. v.6. no1 – <http://llt.msu.edu/vol6num1/dufon/>.
- EMERSON, Caryl. (1996/2002). *O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua*. In: DANIELS, Harry(org.) *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução: Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola, pp.139-163.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). *Communication, discourse and activity*. In: *The communication review*, v.3(1-2), pp.165-185.
- _____. (1999b). *Changing practice through research: Changing research through practice*. Discurso programático na 7ª Annual International Conference on Post – Compulsory Education and Training, Griffith University, Australia.
- _____. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsink: university of Helsinky.
- ESTEFOGO, Francisco. (2005). *Atividades de planejar: espaços de formação e atuação crítica*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- FOGAÇA, Francisco Carlos. (2005). *Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas*. Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.
- FREIRE, Paulo. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, pp. 53-63.
- _____. (1970/2006). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FULLAN, M & HARGREAVES, A. (1996/2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GERVAI, S. M. S. (1996). *Formação de professores no contexto de uma escola de línguas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GIROUX, H.A.A. (1997). *Professores como intelectuais transformadores*. In: *Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GITLIN, A.; SIEGEL, M; BORU, K. (1988). *Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- GOODSON, Ivor. (2000). *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, António (org.) *Vida de professores*. 2ed, Portugal: Porto Editora, pp. 63-77.
- GONÇALVES, Eduardo de. (2006). *Bakhtin: um pensador revolucionário*. Mimeo.
- KASAVIN, I.T. (1990). *Ability and rationality*. In: LEKTORSKY, V.P. *Activity: theories, methodology & problems*. Orlando, Flórida: Paul M. Deutsch Press, pp. 15-22.
- KEMMIS, S (1987). *Critical Reflexion*. In: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (eds) *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1996). *La Conversation*. Seuil: Éditions du Seuil.
- _____. (1992). *Les Interactions verbales*. Paris:Colin, 2.
- _____. (1998). *Les Interactions verbales*. Paris:Colin, 1.
- KINCHELOE, Joe L. (1987). *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.

- LEONTYEV, A.N. (1977/2003). *Activity and consciousness*. Disponível em, <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>.
- LISTON, D.P. & ZEICHENER, K. (1987). *Critical pedagogy and teacher education*. Journal of Education. v.169. nº3, pp.117-137.
- LIBERALI, F.C. (2006). *A formação crítica do educador na perspectiva da lingüística aplicada*. In: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos (org.) *Ensino aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. 1 ed. Editora UNIJUI. V.1, pp.15-34.
- _____. (2006). *Creative Chain: in the process of becoming a whole*. (Mimeo).
- _____. (2004b). *As linguagens das reflexões*. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. 1 ed. São Paulo: Mercado de Letras. v.1, pp. 87-117.
- _____. (2004a). *Getting ready to conduct a reflective session*. *The Specialist*. v.25, nº especial, pp.23-38. São Paulo,SP.
- _____. (2002). *Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa*. In: GIMENEZ, T.(org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, pp. 109-128.
- _____. (2000b). *Developing argumentative processes for critical reflexion*. *Research Sig and teacher development. SIG Special Joint Issue*, Leuven, v. jun/00, pp.62-66.
- _____. (2000a). *Argumentative processes in critical reflexion*. *The Specialist*. v.21, nº1, pp.69-85. São Paulo, SP.
- _____. (1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. (1996). *O desenvolvimento reflexivo do professor*. *The Specialist*. v.17. nº1, pp.19-37. São Paulo, SP.
- _____. (1994). *O Papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAGALHAES, M. C. C. (2004). A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Maria Cecília Camargo Magalhães. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. 1 ed. São Paulo: Mercado de Letras. v.1, pp. 59-86.
- _____. (2002). *O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa*. UEL, pp.39-55.

- _____. (2000). *Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classrooms discourse: different ways of organizing salient and problematic action*. In: M. Hedegaard (Ed). *Learning, in classrooms: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press.
- _____. (1998). *Projetos para a formação contínua de educadores para uma prática crítica*. *The Specialist*. v.19.2, pp.169-184.
- _____. (1996). *A pragmática como negociação de sentidos*. *Cadernos de estudos lingüísticos*. n° 30. Campinas, pp.57-70.
- _____. (1994b). *Teoria crítica e desenvolvimento do professor*. XXIII Anais de seminário do GEL, Ribeirão Preto. V.1, pp. 66-73.
- _____. (1994a). *Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n° 23, Campinas, pp.71-78.
- _____. (1990). *A study of teacher/researcher collaboration: reading instruction for Chapter I students*. Tese de doutorado. Virginia Polytechnic Institute at State University.
- MAGALHÃES, M.C.C. & CELANI, M.A. (2001). *Reflective sessions: a tool for teacher empowerment*. Paper apresentado na conferência Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life. Oslo, Noruega, de 13 a 16 de maio de 2001.
- MELÃO, C.C.C. (2001). *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (2002) *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola.
- NININ, M. O. (2002). *Instrumentos investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NEVES, M.H.de M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP.
- NÓVOA, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Educação e Pesquisa*. v.25, n°1, pp.11-20. São Paulo, SP.
- _____. (1992). *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. 2ª edição. Coleção Ciências da Educação, pp.15-34.

- OXFORD, Rebecca L. (1989). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- PENNYCOOK, Alastair. (2004). *Critical Applied Linguistics*. The Handbook of Applied Linguistics. DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (eds.). Oxford: Blackwell Publishing, pp.784-804.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- RAMOS. (2003). *As ações da reflexão crítica na atividade sessão reflexiva*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROMERO, Tânia R. S. (1998) *A interação Coordenador e Professor: um Processo Colaborativo?*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCHÖN, Donald A. (1998/2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- _____, (1992/1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp.77-92.
- SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. (2006). *A construção do objeto em uma rede de sistemas de atividade de formação de professores (resafo)*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SHVYREV, V.S. (1990). *The concept of activity as a philosophical category: problems involved*. In: LEKTORSKY, V.P. (org.) *Activity: theories, methodology & problems*. Orlando, Flórida: Paul M. Deutsch Press, pp. 1-6.
- SMYTH, J. (1992) *Teachers work and the politics of reflection*. In: *American Educational Research Journal*. v. 29, n^o2, pp.267-300.
- SCHNEUWLY, B. (1994). *Contradiction and development: Vygotsky and Paedology*. *European Journal of Psychology of Education*. n^o 9, p.281-291.
- TABACHNICK, R. & ZEICHNER, K. (2002). *Reflections on reflective teaching*. In: POLLARD, A. (ed.) *Readings for Reflective Teaching*. London – New York: Continuum, pp. 13-16.

- THURLER, M. G. (2002). *O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas*. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 89-111.
- VALSINER, J. (1998). *Indeterminação restrita nos processos de discurso*. In: COLL, C. & EDWARDS, D. (org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- VAN MENEN, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Curriculum Inquiry 6.
- VYGOTSKY, L.S. (1977/2001). *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- _____. (1930/2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (org.). Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª ed, São Paulo: Martins Fontes Editora.
- _____. (1934/1993). *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- ZEICHNER, K. M. & LISTON, D.P. (1987). *Teaching student teachers to reflect*. *Harvard Educational Review*. v. 57, nº1, pp.23-48.
- WELLS, Gordon. (1998). *Da adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de ciências*. In: COLL, C. & EDWARDS, D. (org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- WERTSCH, James V. (1990). *Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind*. In: I, MARKOVÁ & K. FOPPA (eds.) *The Dynamism of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, pp.62-81.
- _____. (1985). *Vygotsky and social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo 1

Questionário 1

Nome: _____

Outras questões a serem trabalhadas entre a coordenação e os professores

1) Em sua opinião, o que a escola precisa melhorar para que possamos obter um melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem?

2) Dê algumas sugestões para as atividades extras.

3) Como você se avalia como professor e profissional?

4) Qual a sua opinião sobre o trabalho da coordenação da escola desde o início do trabalho?

Anexo 2

Questionário 2

Nome: _____

Sexo: _____ Masculino _____ Feminino

- 1) Há quanto tempo você ensina inglês? _____
- 2) É formado na área de Letras? _____ Sim _____ Não
- 3) Estudou inglês em algum curso de idioma? _____ Sim _____ Não
- 4) Você já fez algum curso no exterior? _____ Sim _____ Não
Se fez, qual? _____ Quanto tempo? _____
- 5) Está fazendo algum curso de aperfeiçoamento atualmente? _____ Sim _____ Não
Se sim, qual? _____
- 6) Qual o seu grau de instrução? _____ Ensino Fundamental _____ Ensino Médio
_____ 3º Grau _____ Pós Graduação
Se estiver fazendo algum curso de pós-graduação, Em que área?

- 7) Quando você prepara as suas aulas, costuma pensar em todas as ações a serem executadas?
_____ Sim _____ Não
- 8) Ao terminar uma aula, você avalia como foi o seu desenvolvimento durante a mesma?
_____ Sim _____ Não
- 9) Se respondeu sim, de que forma você faz essa avaliação?

- 10) Você costuma refletir sobre a aula que você ministra? _____ Sim _____ Não
- 11) Possui algum certificado internacional? _____ Sim _____ Não
Se, sim, qual? _____
- 12) Você costuma ler jornais ou revistas em inglês? _____ Sim _____ Não
Se, sim, qual? _____
- 13) Você usa a língua materna em sala de aula? _____ Sim _____ Não
- 14) Se respondeu sim, na anterior, em qual situação? _____
- 15) Você permite que o aluno use a língua materna para se comunicar com você em sala de aula, mesmo que seja no uso das sentenças mais simples. Por exemplo: "Professor, não entendi."
_____ Sim _____ Não
- 16) Quando o aluno faz uma pergunta em sala de aula usando a língua materna, como você se comporta?

- 17) Você presta atenção quando os alunos estão falando na língua materna entre eles na sala de aula, seja em atividade em grupo, ou em pares ou para tirar dúvidas entre eles?
_____ Sim _____ Não
- 18) Se respondeu sim, na anterior, qual a sua atitude?

- 19) Você exige que o activity book esteja feito por todos os alunos no momento que vai corrigi-lo?
_____ Sim _____ Não
- 20) Se o aluno, não faz o exercício proposto, qual a sua atitude?

- 21) Quando o aluno é calado ou tímido, na sala de aula, que critérios você usa para avaliar a sua "oral performance"?

- 22) Você costuma preparar suas aulas com antecedência? _____ Sim _____ Não
- 23) A forma que você dá aula hoje é a mesma comparada a 2 anos atrás? _____ Sim _____ Não

24) Se não, qual a mudança percebida?

25) Você costuma sentar muito tempo quando está dando aula?

_____ Sim _____ Não _____ Por Pouco tempo

26) Durante suas aulas, os alunos ficam apenas sentados ou há atividades para que eles se levantem e se movimentem pela sala de aula?

27) Como você colocaria a frequência dos alunos no uso da língua materna: 2 anos atrás e atualmente?

_____ % 2 anos atrás _____ % atualmente

28) Que conseqüências o uso da língua materna trouxe para a escola?

29) Qual a sua opinião sobre os alunos, após 2 anos do início do trabalho de procurar não se permitir

o uso da língua materna em sala de aula?

30) Você tem algum grupo que ainda usa a língua materna para se comunicar em sala de aula?

_____ Sim _____ Não

31) Se respondeu *sim*, na anterior, qual (ais)?

Anexo 3

Reunião realizada no dia 05 de março de 2005.

Conteúdo Temático	Participante que inicia o conteúdo	
	Coordenador	Professor
1. Problemas administrativos que afetam o pedagógico.		X
2. Professor sentar ou não na sala de aula.	X	
3. Gravação de uma aula da turma de criança para utilizar como meio de propaganda.	X	
4. Explicação da aula de apresentação do curso.	X	
5. Discussão sobre o aluno passar de um nível para outro sem possuir as habilidades adequadas.		X
6. Pedido dos nomes dos alunos com problemas de notas e/ou aprendizagem.		X
7. Explicação sobre as medidas a serem tomadas em relação aos alunos considerados "fracos".	X	
8. Explicação da mudança da data do início das aulas.	X	
9. Explicação do processo de separação das turmas.	X	
10. Problemas de matrícula.	X	
11. Discussão sobre o porquê dos alunos desistirem do curso.	X	
12. Discussão sobre os alunos que apresentam um nível de habilidade na aprendizagem da LE abaixo do nível que estão estudando.		X
13. Trabalho de conscientização para os alunos considerados "fracos" repetirem o nível.		X
14. Discussão sobre alunos que já haviam sido reprovados.		X
15. Discussão sobre o início das aulas sem que os professores tivessem o seu próprio material.	X	
16. Pedido de explicação a respeito da falta dos materiais dos níveis avançados.		X
17. Exemplificação de escolas cujos materiais são entregues antes do início das aulas.		X
18. Pedido de mais tempo para a preparação das aulas.		X
19. Discussão a respeito das provas dos avançados.	X	
20. Explicação do trabalho das monitoras.	X	
21. Discussão sobre os materiais a serem preparados para os grupos avançados.	X	
22. Pedido de entrega do relatório mensal.		
23. Exemplificação sobre a melhora na aprendizagem das turmas do nível básico.	X	
24. Explicação sobre as turmas que vieram dos níveis B1 e T4 estarem juntas no nível B2.	X	
25. Discussão sobre as sessões de filme às sextas-feiras.		X
26. Discussão sobre as atividades extra para alunos que farão vestibular.		X
27. Discussão sobre um aluno do nível HI que apresenta problema de aprendizagem.		X
28. Discussão sobre os materiais-extras	X	

Anexo 4

Reunião realizada no dia 08 de abril de 2005.

Conteúdo Temático	Participante que inicia o conteúdo	
	Coordenador	Professor
1. Provas Finais		X
2. Banco de Horas	X	
3. Uso dos jogos em sala de aula	X	
4. Importância do livro de Atividades	X	
5. Tempo necessário para preparação dos jogos		X
6. Aula de gramática	X	
7. Participação ativa dos alunos em sala		X
8. Participação em Workshops	X	
9. Abater os workshops do banco de horas		X
10. Inscrição nos workshops	X	
11. Workshop dos níveis avançados	X	
12. Sessão de Cinema ⁸¹	X	X
13. Fluência nos níveis básicos e avançados	X	
14. Uso de filmes e seriados durante as aulas		X
15. Necessidade de TV e vídeo como material de apoio às aulas		X
16. Papel do professor na escola	X	
17. Problemas pedagógicos	X	X
18. Papel do coordenador	X	X
19. Alunos problemáticos	X	X
20. Mais horários para o coordenador na escola		X
21. Atividades fora da escola	X	
22. Melhor preparação da aula		X
23. Número excessivo de alunos na sala de aula		X
24. Teorias de Ensino-Aprendizagem e Reflexão Crítica	X	
25. Trabalho colaborativo	X	

⁸¹ O nome foi modificado para manter a integridade do nome original estabelecido pela franquia.

Anexo 5

Reunião realizada no dia 29 de abril de 2005.

Conteúdo Temático	Participante que inicia o conteúdo	
	Coordenador	Professor
1. Discussão sobre o comportamento inadequado dos alunos na sala de aula e fora da sala de aula.	X	
2. Briga entre alunos fora da sala de aula.	X	
3. Discussão sobre a falta de espaço onde os alunos possam esperar por suas aulas.	X	
4. Equipamentos obsoletos.		X
5. Manutenção dos materiais extras.		X
6. Necessidade de contratação de um auxiliar de coordenação.		X
7. Uso da Língua Materna pelo coordenador.	X	
8. Discussão sobre o papel do coordenador.	X	
9. Discussão sobre as turmas difíceis de dar aula.	X	
10. Importância da troca de experiências.		X
11. Necessidade da participação dos pais nas reuniões da escola.	X	
12. Papel da escola frente às necessidades dos alunos.	X	
13. Cancelamento de matrícula.		X
14. Papel do professor.		X
15. Discussão sobre o relatório de desempenho dos alunos.		X
16. Discussão sobre o papel do educador.	X	
17. Reunião de pais no início das aulas das turmas para criança.	X	
18. Importância da assinatura dos relatórios.	X	
19. Discussão sobre o professor ser exemplo para o aluno.	X	
20. Limites na aprendizagem.		X
21. Discussão sobre as tarefas que os alunos devem fazer em casa.	X	
22. Discussão sobre as teorias de ensino-aprendizagem.	X	
23. Importância do professor estudar mais.		X
24. Exercícios de fixação para auxiliar na aprendizagem do idioma.		X
25. Discussão sobre o curso de professores realizado pela franqueadora.		X
26. Punição pelo erro	X	
27. Medo dos alunos de ficarem expostos à certas situações em sala de aula.		X
28. Trabalhar os erros.	X	
29. Troca de experiências.		X
30. Entrega de um texto sobre as ações da reflexão crítica: descrever e informar.	X	

Anexo 6

Reunião realizada no dia 03 de junho de 2005.

Conteúdo Temático	Participante que inicia o conteúdo	
	Coordenador	Professor
1. Explicação sobre a matrícula.	X	
2. Explicação sobre as aulas de reforço.	X	
3. Discussão sobre as turmas que as monitoras podem dar aula.		X
4. Explicação da mudança nas provas escritas.	X	
5. Discussão sobre as férias dos professores.		X
6. Explicação sobre as aulas de vídeo.	X	
7. Explicação sobre a importância de filmes e do próprio livro do aluno para atividade de formação social.	X	
8. Discussão sobre a quantidade de assuntos que devem ser ensinados nos níveis avançados.		X
9. Importância do conhecimento científico na vida prática.	X	
10. Padronização didática das aulas.	X	
11. Explicação da forma de ensinar o verbo CAN como um auxiliar na aprendizagem do vocabulário.		X
12. Substituição dos exercícios “controlados” pelos “semi-controlados”.	X	
13. Discussão sobre a eficácia dos exercícios extras para a fixação do vocabulário.		X
14. Pedido de reuniões mais focadas na troca de experiências sobre a prática de sala de aula do professor.	X	
15. Preparação dos materiais extra-classe sem a necessidade da presença do coordenador.	X	
16. Discussão sobre o horário para a preparação dos materiais extras.	X	
17. Perguntas sobre as teorias de ensino-aprendizagem.	X	
18. Pedido da atividade sobre o descrever e informar solicitada para casa.	X	
19. Observação das aulas do coordenador pelos professores.	X	
20. Discussão sobre o descrever.	X	
21. Perguntas sobre a aula descrita de C.	X	
22. Discussão sobre o professor não ser “show man”.	X	
23. Formas de ensino no B1.		X
24. Perigo na mudança do foco do objetivo das aulas.		X
25. Explicação da importância da aula descrita.	X	
26. Descrição das aulas como processo instintivo.		X
27. Discussão sobre os alunos que estão se comportando mau na sala de aula.		X
28. Explicação sobre a reflexão crítica.	X	
29. Discussão sobre o papel do professor de Línguas.		X

30. Discussão sobre ensinar uma LE com foco na Reflexão Crítica.	X	
31. Discussão sobre valores pessoais		X
32. Discussão sobre o objetivo do professor de idiomas		X
33. Relação do livro dos níveis avançados com o processo de Reflexão Crítica.	X	
34. Ensino de gramática		X
35. Foco no ensino de estruturas e do ritmo para os alunos dos níveis B1 ao I2.		X
36. Base teórica adquirida instintivamente.		X
37. Explicação de uma conversa com uma turma de B2.	X	
38. Discussão de como lidar com os maus alunos.	X	
39. Solicitação de uma aula dos professores envolvendo o descrever e o informar (para casa).	X	
40. Explicação do confrontar	X	
41. Discussão do conhecimento de inglês como diferencial no mercado de trabalho.		X
42. Importância da Reflexão Crítica para melhorar a prática pedagógica.	X	
43. Entrega de um material contendo um resumo do capítulo 3 do livro de Brookfield (1995) para leitura em casa.	X	
44. Importância das férias para a preparação do material de sala de aula nos moldes da Reflexão Crítica.	X	
45. Avaliação	X	

Anexo 7

Reunião realizada no dia 01 de julho de 2005.

Conteúdo Temático	Participante que inicia o conteúdo	
	Coordenador	Professor
1. Avaliação do semestre.	X	
2. Explicação sobre as aulas de recuperação.	X	
3. Explicação sobre os livros avançados.	X	
4. Discussão sobre o nível baixo das habilidades lingüísticas de alguns alunos.		X
5. Discussão sobre a opinião dos alunos sobre a nota do laboratório.		X
6. Importância sobre a troca de experiências.	X	
7. Explicação sobre a nota oral dos alunos.		X
8. Exemplificação de alguns alunos com bom nível oral e escrito nos níveis intermediários.		X
9. Discussão sobre certos alunos que os professores consideram dissimulados.		X
10. Explicação da forma de atuar do coordenador.	X	
11. Trabalho técnico do professor X formação social do aluno.		X
12. Discussão sobre o aluno ser considerado como cliente.		X
13. Discussão sobre o nível fraco de escolaridade dos alunos.	X	
14. Discussão sobre o papel dos pais.		X
15. Discussão sobre o cumprimento dos prazos para as provas..	X	
16. Importância do uso da regra e da divisão de trabalho para disciplinar os alunos.	X	
17. Discussão sobre os grupos de espanhol.		X
18. Discussão sobre os erros de português nos comunicados que vêm da secretaria.		X
19. Discussão sobre as formas de dar aulas bastante distintas entre os professores.		X
20. Discussão sobre os professores que usam a LM quase todo o tempo dentro e fora da sala de aula.	X	
21. Discussão sobre a fraca habilidade lingüística dos alunos.		X
22. Cancelamento dos alunos.		X
23. Avaliação dos professores pelos alunos.		X
24. Discussão sobre o apoio que a direção da escola oferece aos professores que ensinam sem seguir a metodologia exigida pela franqueadora.		X
25. Discussão sobre o material a respeito das idéias de Brookfield (1985) entregue na reunião anterior.	X	
26. Entrega do material sobre o Confrontar.	X	
27. Entrega do material sobre o reconstruir.	X	
28. Livros avançados e a relação à Reflexão Crítica.	X	

Anexo 8

ALGUMAS DIFERENÇAS ENTRE AS CORRENTES: DO BEHAVIORISMO, COGNITIVISMO E HISTÓRICO-CULTURAL

	BEHAVIORISMO	COGNITIVISMO	HISTÓRICO-CULTURAL
ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> - Não participa das decisões - Aprende ouvindo e escrevendo - Elemento passivo - Repetidos de Modelos 	<ul style="list-style-type: none"> - Só aprende porque se desenvolve - Experimenta - Levanta hipóteses e questiona - Agente do Processo 	<ul style="list-style-type: none"> - Interage a partir de experiências sociais - Só de desenvolve porque aprende - Constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior - Ajudando a buscar diferentes respostas para um mesmo problema
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissor de conhecimento - Administrador do processo - Selecciona, dá andamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitador do processo - Orienta, organiza as atividades dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Suporte e apoio no processo - Provocador de conflito - Preocupa-se com o processo e não apenas com o produto - Permite ao aluno reformular hipóteses
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Prevê instrução passo-a-passo - Busca-se uma seqüência lógica na transmissão dos conteúdos - Objetiva reforçar respostas esperadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Provocador de desequilíbrios - Respeita o ritmo e o interesse de cada aluno - Procura favorecer descobertas individuais - Estimula a pesquisa e o esforço do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - socializar os conhecimentos - Desafiadora - Organizados em grupo para priorizar a interação entre os aprendizes
ERRO	<ul style="list-style-type: none"> - O acerto é premiado - Errar causa frustração - Errar merece punição 	<ul style="list-style-type: none"> - O erro é desequilíbrio que leva à acomodação e assimilação do novo conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Errar é etapa do processo de aquisição do conhecimento - Ponto de partida para a reconstrução da prática
CIDADÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduz padrões de comportamento aceitos pela sociedade - Manipulável - Dependente de conhecimento teórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Competitivo - Individualista 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito de sua própria história, consciente e participativo - Atua em diferentes contextos - Capaz de modificar o meio e a si próprio - Inserido numa cultura através da língua e de seu processo de desenvolvimento

Anexo 9

O Processo Reflexivo do Educador: Reflexão Crítica

Professoras: Maria Cristina C. Lavrador Alves e Monica F. Lemos

Coordenadora: Profª Drª Maria Cecília C. Magalhães

Texto retirado de

LIBERALI, Fernanda Coelho (no prelo) As linguagens da Reflexão. A ser publicado em MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras.

O **descrever** está ligado à descrição da ação em forma de texto para que esta fique clara aos praticantes. Preconiza, por parte dos praticantes, a observação e coleção de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Essa escrita pode enfatizar ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, dentre outros. Essa forma de ação está relacionada à questão *O que faço?* A partir da análise de fatos no contexto da prática, é possível ir além da parcialidade, do julgamento de valor. Essas descrições de fatos concretos não são necessariamente complexas ou elaboradas numa linguagem técnica; além disso, essas descrições também podem significar uma ruptura com o mero intelectualismo e dar voz às ações dos praticantes como o ponto de partida para a reflexão. Na descrição concreta da ação torna-se possível evidenciar o que está por trás de cada uma das ações, ou seja, descrever abre as portas para o informar.

Algumas questões coletadas em contextos de formação de professores para a elaboração do descrever seriam:

1. Descreva sua aula.
2. Quantos alunos havia na aula?
3. Qual a faixa etária? Série?
4. Conte um pouco sobre essa turma?
5. Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu?
6. Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
7. Como você apresentou o item da aula?
8. Que atividades foram desenvolvidas?
9. Como os alunos participaram das atividades?
10. Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc.?
11. Como você trabalhou com o erro?
12. Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X?
13. Como trabalhou com o livro?
14. Como os alunos atuaram durante a atividade X?
15. Como os alunos responderam às questões?
16. Dê exemplos disso que você apontou.
17. O que os alunos/ você disseram?

Anexo 10

Informar envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e aos sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Nessa ação, há uma visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. Informar é procurar responder a questões como *Qual o significado das minhas ações?* Segundo Romero (1998), o informar permite o “desmascaramento” das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações. Dessa forma, abrem espaço para o confrontar das ações, embasado em consciente entendimento dessas ações e não na simples sugestão de novos procedimentos.

Algumas questões para conduzir a reflexão sobre o informar seriam:

1. Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
2. Como foi a postura do professor?
3. A que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula/ essa atividade? Por quê?
4. Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
5. Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?
6. Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
7. Qual foi o objetivo das interações?
8. Como os processos foram trabalhados?

Anexo 11

O Processo Reflexivo do Educador: Reflexão Crítica

Professoras: Maria Cristina C. Lavrador Alves e Monica F. Lemos

Coordenadora: Profª Drª Maria Cecília C. Magalhães

Texto retirado de

LIBERALI, Fernanda Coelho (no prelo) As linguagens da Reflexão. A ser publicado em
MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras.

Confrontar estaria ligado ao fato do praticante submeter às teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento. Refere-se ao entendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e mesmo as teorias formais seguidas pelo praticante em meros aspectos de um senso comum (Fairclough, 1989). No confrontar, as visões e ações adotadas pelos professores são percebidas não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Além disso, confrontar envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir. Confrontar remete a questões políticas como: *Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?*

É no confrontar que a emancipação se faz evidente, uma vez que concluímos se estamos agindo de acordo com aquilo que acreditamos e se o que acreditamos não pode ser transformado. A partir dessa constatação, podemos reconstruir nossa ação de forma mais consistente e informada. Como discute Smyth (1992), nossa ação torna-se menos um ato isolado e mais uma expressão histórica de valores sobre o que é considerado um ato educativo importante. Os educadores passam a perceber como as forças sociais e institucionais além de suas salas de aula e da escola têm influenciado seu modo de agir e de pensar.

Em contextos de formação, o confrontar pode ser conduzido a partir de algumas questões como:

- 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?

Tarefa: Fazer o seu Confrontar e responder as seguintes perguntas sobre o texto de Freire – Para dia 03 de novembro de 2004

- a) Por quem é a espera na “Canção óbvia”?
- b) Mudar o mundo é um direito ou um dever? Por que?
- c) Qual o significado de ser sujeito histórico?