

Aluno domesticado vs aluno reflexivo: a visão do licenciando sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica

Maria Aparecida Gomes Ferreira*

Resumo:

Consciente da importância e validade das contribuições dos alunos aos processos de construção de conhecimento (cf. Mercer, 1995; Demo, 1996; Moita Lopes, 1996; Freire, 1998), objetivo investigar como o licenciando em inglês da UFRJ compreende o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. Neste trabalho, baseado em um estudo de caso, utilizei diferentes instrumentos de pesquisa: observações, notas de campo, gravações em áudio, entrevistas e diários de pesquisa. Ao término do estudo, apresentarei, ainda, questionamentos sobre a formação dos licenciandos e contribuições para a formação de profissionais mais conscientes da validade das participações dos alunos em sala de aula.

Em nossa sociedade, podemos observar, diariamente, que os indivíduos estabelecem diferentes relações de interação entre si, dependendo do local, grupo ou situação em que se encontram. Ou seja, dependendo de com quem, onde e para que se encontram, os *indivíduos* irão exercer funções ou *papéis bem específicos*. No entanto, independente das diferentes expectativas, opiniões ou características que estes indivíduos possam trazer consigo para um dado contexto, ao se estabelecer uma interação com outras pessoas, é necessário que haja uma busca pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo adequado aproveitamento dos diferentes pontos de vista, talentos e peculiaridades de cada um, a fim de que se alcance o desenvolvimento do grupo como um todo.

Embora seja a sala de aula um espaço social onde novas interações são estabelecidas e construídas, tal respeito às identidades sociais e pessoais dos envolvidos, bem como aos papéis exercidos por professores e alunos no processo de construção do conhecimento, deve ser buscado e desenvolvido com compromisso, verdade e afinco. Reconhecendo, portanto, a importância das contribuições fornecidas pelos alunos aos processos de construção de conhecimento (cf. Mercer, 1995; Moita Lopes, 1996; Freire, 1998), o objetivo do presente trabalho é investigar e analisar como o licenciando em inglês da UFRJ compreende o papel do aluno em sua futura prática pedagógica e de que maneira uma investigação reflexiva sobre sua prática pode contribuir para a formação de um profissional mais consciente, crítico e reflexivo.

1- SALA DE AULA: ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Em contextos educacionais existem, basicamente, dois papéis a serem exerci-

*Trabalho realizado no projeto "Pesquisa-ação na formação do licenciando em inglês como língua estrangeira", que é coordenado pela Profa Dra Alice Maria da Fonseca Freire, e que é parte integrante do Projeto SALÍNGUAS (Pesquisa em Sala de Aula de Línguas) da UFRJ.

dos pelos seus participantes: o papel de professor e o papel de aluno. A caracterização destes papéis, no entanto, poderá sofrer alguma variação dependendo das relações estabelecidas entre os envolvidos na realidade em questão.

Segundo Demo (1996: 47), o papel desempenhado pelo professor nas instituições definidas como de *ensino tradicional* caracteriza-se por uma "*visão empobrecida do ministrador de aulas*". Neste caso, o professor é compreendido como um "*simples repassador de conhecimento alheio*" (Demo, 1996: 47), exercendo uma função extremamente limitada e um papel tipicamente burocrático em sala de aula. Dessa forma, ele se limita a ser um mero instrutor que acredita "passar o conteúdo" para seus alunos, esquecendo-se de que nenhum conhecimento pode ser "passado" ou "transmitido". Na verdade, "*...conhecimento não é acumulado nem descoberto pelos alunos: ele é construído/ moldado por meio da ação comunicativa entre as pessoas*"¹ (Mercer, 1995: 19).

Ao assumir a postura de mero repassador de conhecimentos, o professor acaba por também delimitar severamente o papel do aluno, tolhendo suas possíveis e espontâneas contribuições e impedindo-o de elaborar um raciocínio mais crítico e autônomo. Assim, ao lado do simples instrutor, tem-se, então, o "*discipulo que indigere pacotes instrutivos*" (Demo, 1996: 53). Ao lado do burocrático ministrador de aulas, tem-se, portanto, o aluno passivo e domesticado que apenas decora e nada mais faz do que compactuar com a atitude de seu professor-instrutor. Nesta realidade, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido a uma atividade mecânica de repetição de respostas e estruturas que, muitas vezes, encontram-se vazias de significação tanto para o professor como para o aluno. Não há reflexão, nem diálogo. Não há construção de conhecimento e nem aprendizagem.

Reconhecendo, portanto, a necessidade de uma reformulação dos papéis supracitados, Demo (1996: 48) afirma que o professor deve ser um: "*pesquisador, (...); socializador de conhecimentos, (...); e alguém "capaz de motivar o novo pesquisador no aluno (...)." Assumindo a identidade de pesquisador, o professor estará dando o primeiro passo no seu processo de transformação para alcançar uma emancipação e autonomia que lhe permitirá, posteriormente, fazer julgamentos críticos relativos a questões educacionais e elaborações próprias a partir de sua realidade de ensino (cf. Ferreira, 1998). Adotando essa postura, o professor estará trazendo benefícios a si mesmo e a seus alunos, uma vez que também os motivará a uma atitude mais crítica e reflexiva diante dos assuntos que lhes são apresentados.*

Sabendo que alunos e professores encontram-se em constante processo de interação, repensar ou modificar o papel de um implica rever o papel do outro no processo interacional. Assim, o papel do aluno também passará por um processo de transformação: ele deixará de ser subestimado e considerado uma simples "tábula rasa" (cf. Freire, 1998: 48), para se tornar um aluno questionador e participativo nos processos de construção de conhecimento.

A partir do momento em que professor e aluno tornam-se sujeitos ativos na construção do saber, a noção de conhecimento também é reestruturada, uma vez

¹ A tradução desta citação é de minha responsabilidade.

que este passa a ser entendido como “*uma construção social*” (Moita Lopes, 1996: 96), e não mais como um “atributo” que é passado de geração em geração, para os indivíduos, sem o menor questionamento ou reflexão. A noção de conhecimento não é, contudo, a única que passa por um processo de revisão. O conceito de sala de aula também é reformulado visto que, estimulando seu aluno à maior participação, o professor permite que o espaço da sala de aula se torne um espaço para a socialização do conhecimento (cf. Demo, 1996: 54) e não mais o espaço para as certezas e verdades pré-concebidas (cf. Moita Lopes, 1996: 184).

Faz-se mister salientar, no entanto, que a existência de um “espaço livre” durante as aulas, para troca de experiências, não é garantia de qualidade do processo de construção de conhecimento (cf. Mercer, 1995: 29). Mais do que este “espaço”, é preciso que haja um equilíbrio entre as oportunidades de contribuição e discussão oferecidas aos alunos e a produtiva utilização dessas contribuições, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados e a aprendizagem se torne realmente significativa. Sabe-se, no entanto, que alcançar este equilíbrio na interação professor / aluno não é tarefa simples de se conseguir (cf. Mercer, 1995: 29; Moita Lopes, 1996: 97), e para que os objetivos educacionais sejam realmente alcançados, muitas vezes, é necessário paciência e dedicação. Contudo, estes dois últimos elementos não são suficientes para que se obtenha sucesso em tal iniciativa. Mais do que isso, é necessário um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática que aponte o que ainda precisa ser mudado. É necessário que se observe e analise o que realmente está acontecendo em sala de aula (cf. Edwards e Mercer, 1987: 2). É neste momento, então, que se apresenta ao professor um instrumento de grande valia para seu crescimento e desenvolvimento profissional: *a pesquisa-ação*.

A *pesquisa-ação*, consiste, em linhas gerais, numa proposta de pesquisa que permite ao professor (1) se envolver total e completamente com sua própria prática; (2) se tornar mais profissional e capacitado; (3) encontrar justificativas racionais para o que está fazendo (cf. McNiff, 1988: xviii). Esta reflexão sobre a própria prática é deveras relevante, porque valendo-se deste olhar crítico o professor terá como buscar as respostas e soluções para seus problemas educacionais, dentro de sua própria realidade. Cabe salientar, neste momento, que a “busca de soluções” dentro da própria sala de aula não vem anular conhecimentos e estudos outros já reconhecidos por sua validade e relevância. Contudo, esta busca representa uma das principais vantagens oferecidas pela pesquisa-ação - o total envolvimento do professor com a própria prática pedagógica.

McNiff (1988: 4) aponta outro grande benefício da pesquisa-ação, visto que, segundo a autora em questão, a pesquisa-ação “*é pesquisa COM, ao invés de pesquisa EM*”. Em outras palavras, na pesquisa-ação o professor pesquisa a sua sala de aula *com o auxílio do seu aluno*. Assim, conforme anteriormente dito, ao adotar a prática da pesquisa-ação, o professor traz inúmeros benefícios ao seu aluno, uma vez que deixa de entendê-lo como um ser passivo, domesticado e tipificado, para compreendê-lo como um indivíduo ativo, reflexivo e crítico que tem muito a oferecer para a compreensão e construção de um processo interacional cooperativo em sala de aula. Dessa forma, além de viabilizar o aperfeiçoamento da prática educacional, a pesqui-

sação vem apontar para a relevância do crescimento e desenvolvimento de todos os envolvidos, num trabalho em conjunto. A pesquisa-ação ratifica, mais uma vez, então, a necessidade de (1) se compreender o aluno como um indivíduo reflexivo; e (2) se fazer ouvir a voz desse aluno, visto que ela o convida e o envolve, no processo investigativo, de maneira atuante, participativa e cooperativa.

2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste estudo de caso o sujeito de pesquisa é uma licencianda (nome fictício de Fernanda) que concluía seu bacharelado em inglês da Faculdade de Letras (UFRJ) e cursava a licenciatura na Faculdade de Educação (UFRJ). Os dados foram coletados em turmas de 5ª e 6ª série no CAp da UFRJ, e para tanto foram utilizados: gravações em áudio, notas de campo, diários de pesquisa e entrevistas com o sujeito de pesquisa.

3 - ANÁLISE DE DADOS

Nesta fase do presente estudo, pretende-se analisar o entendimento que Fernanda tem acerca do papel do aluno no processo interacional de sala de aula, e de que maneira esse entendimento é refletido na sua Prática de Ensino. Assim, num primeiro momento, procura-se estabelecer uma relação entre o *discurso / intenção* e a *prática* de Fernanda, para posteriormente, então, procurar compreender que fatores poderiam influenciar ou explicar tal relação e sugerir encaminhamentos que auxiliem o licenciando no como melhor lidar com tais situações.

Observando, pois, a resposta, i.e., o *discurso* de Fernanda quando questionada, em uma das entrevistas, acerca da postura que deve ser adotada pelo aluno em sala de aula, recebe-se dela o seguinte comentário:

“ eu acho que o aluno tem que ter uma postura reflexiva / e eu acho que é o professor / que tem que levar o aluno / né / (...) / é o professor que dá essa abertura para o aluno de ser reflexivo / ” Entrevista dia 03. 09.99

No trecho supracitado pode-se perceber duas noções importantes sobre a compreensão que Fernanda tem, no que concerne os papéis de professor e de aluno em sala de aula. Verifica-se, então, que de acordo com o *discurso* de Fernanda (1) o aluno deve assumir um posicionamento crítico e reflexivo em sala de aula; e (2) é o professor quem deve dar essa oportunidade ou “essa abertura” (cf. entrevista) para que o aluno se posicione de tal maneira no contexto já referido. Em outras palavras, na opinião de Fernanda, é o professor quem incentiva, estimula ou mesmo viabiliza a reflexão no aluno.

No entanto, quando a *prática* desta licencianda é analisada, o que se estabelece é uma contradição com o discurso anteriormente proferido. Observando a seqüência abaixo, referente a uma aula em que Fernanda co-participou aplicando uma atividade, verifica-se que ela não oferece “aquela abertura” ou oportunidade, anteriormente mencionados, para que o aluno possa refletir e pensar criticamente sobre o que está sendo ensinado. É interessante ressaltar que a atividade aplicada por Fernanda consistia em fazer perguntas à turma sobre as profissões de alguns personagens de textos que haviam sido lidos naquela aula.

F: *ok / and what about Jean Keats? /*

André: *guia de turismo! /*

Paulo: *travel agent! /*

F: *yes / Paulo / yeah / can you speak louder? /*

Paulo: *travel agent /*

F: *yeah / travel agent //*

L: *why can't she be a tourist guide? // why / it's not possible? / this profession / tourist guide? /*

Beth: *look at the text / look at the text and see /*

L: *she's a travel agent / but why not a tourist guide?*

Paulo: *porque (inint)*

L: *u-hum / and she makes plane / hotel and car reservations / the guide doesn't do this / ok? / the guide just goes on the trip and shows the places / ok? /*

A: *(inint)*

Aula do dia 25. 08. 99

No início da seqüência destacada, verificamos que Fernanda pergunta à turma qual a profissão de Jean Keats - uma das personagens dos textos - e, logo a seguir, Paulo, um dos alunos, verbaliza a resposta correta esperada pela licencianda - "travel agent". Convém ressaltar, no entanto, que antes de Paulo se manifestar com a resposta certa, um outro aluno da turma, André, havia se dirigido à Fernanda com uma resposta diferente. Fernanda, todavia, não procura saber porque André acreditava ser aquela ("guia de turismo") a resposta certa, e nem explicar-lhe o porquê daquela resposta estar incorreta. O que se verifica neste momento é que Fernanda estabelece basicamente uma estrutura discursiva interacional do tipo I - R - A (Incentivo - Resposta - Avaliação) apenas com Paulo. Tal interação é muito válida quando estimula ou incentiva o aluno à reflexão. Contudo, o que se observa na seqüência referida é que Fernanda supervaloriza, simplesmente, a resposta de Paulo, voltando toda a sua atenção para ele e ignorando quaisquer outras participações. Esse tipo de procedimento pode até ser involuntário, sendo, no entanto, bastante recorrente neste tipo de interação discursiva (cf. Mercer, 1995: 38). Ao voltar seu foco de atenção somente para a resposta certa e para quem a fornece, Fernanda acaba promovendo uma "pseudo - aprendizagem" (cf. Moita Lopes, 1996: 98), ou seja, ela acaba reduzindo o processo de ensino-aprendizagem ao mero alcance do conhecimento ritualístico, enquanto que deveria orientar e cooperar para que seu aluno alcançasse, também, e principalmente, o conhecimento de princípio, que *a priori* deveria ser o objetivo principal e último do professor (cf. Moita Lopes, 1996: 99). O que se observa nesta seqüência é que a prática de Fernanda vai de encontro ao que ela havia dito anteriormente, uma vez que, embora tencionasse desenvolver o raciocínio reflexivo e o conhecimento de princípio com os alunos, na verdade, quem suscita os questionamentos e induz estes à reflexão é a outra estagiária - "L" - com quem Fernanda realizava a Prática de Ensino.

Este exemplo de contradição aqui apontado, no entanto, não é uma experiência

exclusiva à Fernanda. Segundo Britzman (1989), o papel do licenciando é caracterizado por uma dualidade - ele é meio professor e meio aluno. Ou seja, esta dualidade característica do licenciando faz com que ele ora se posicione como professor da turma em que estagia, ora se posicione como aluno da licenciatura, nem sempre consciente de todas as complexidades do seu processo de formação. Assim, o licenciando, muitas vezes, acaba experimentando conflitos, dificuldades e contradições, que por não serem diagnosticados e acompanhados, acabam não sendo adequadamente trabalhados.

O desconhecimento do que acontece na sala de aula, como consequência dessa visão pouco consciente e clara da realidade, vem, por sua vez, comprometer o entendimento que o licenciando teria acerca do papel do aluno em sua prática pedagógica. Assim, o que pôde ser observado foi que embora Fernanda tivesse, no nível teórico, a intenção de promover uma maior participação dos alunos durante as aulas, aproveitando suas contribuições, na prática, ela, sem ter consciência do que fazia, não estimulava os alunos ao questionamento ou discussão que lhes permitissem alcançar uma maior autonomia reflexiva e um papel mais participativo no processo educativo. A pesquisa-ação seria, portanto, uma forma de viabilizar uma melhor conscientização desta licencianda, bem como de outros licenciandos que experimentam conflitos e dificuldades semelhantes aos de Fernanda.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de definição mais específica sobre o papel do licenciando em sala de aula acaba gerando, além de um posicionamento híbrido (cf. Britzman, 1989), uma visão confusa sobre a realidade de ensino na qual ele se insere. No caso de Fernanda, tal confusão pode ser observada pela tomada de atitudes contraditórias, sem o reconhecimento desse fato por parte de mesma. Todavia, conforme mencionado anteriormente, a prática aqui analisada não caracteriza uma experiência que pudesse ser considerada peculiar apenas à Fernanda. Diversos outros estudos que fazem parte da tradição de trabalhos do Projeto SALÍNGUAS (cf. Henrique, 1997; Machado, 1997; Rocha, 1997; Ferreira, 1998; Oliveira, 1998; Rocha, 1998; Rocha, Ferreira e Oliveira, 1999; Oliveira, 1999; Rocha, 1999) vêm demonstrando que os conflitos experimentados por esta licencianda, bem como dificuldades outras geradas por diferentes razões, são circunstâncias bastante comuns também a outros licenciandos. No entanto, mais do que apontar contradições na prática de um profissional ou de um licenciando, é necessário sugerir e orientar encaminhamentos para que se possa reconhecer tais incoerências e superá-las da maneira mais adequada possível. A pesquisa-ação surge, assim, como proposta de investigação crítica e reflexiva sobre a própria prática, para auxiliar o licenciando a melhor compreender as relações estabelecidas no contexto da sala de aula, superar possíveis dificuldades e construir uma prática mais consciente, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITZMAN, Deborah P. (1989) Who has the floor? Curriculum, Teaching, and the English student's teacher's struggle for voice. In.: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (eds.). *Principle and practice in Applied Linguistics: studies in the honour of H. G. Widowson*. Oxford,

- Oxford University Press. pp. 143-162.
- BUENO, Francisco da Silveira (1980) *Dicionário escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, FENAME.
- CUNHA, Celso, CINTRA Lindley (1985) *Nova gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- DEMO, Pedro (1996) *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Cortez.
- EDWARDS Derek, MERCER Neil (1987) *Common knowledge - the development of understanding in the classroom*. London and New York, Routledge.
- FERREIRA, Maria Aparecida Gomes (1998) Professor-Pesquisador: a questão da conciliação entre esses dois papéis na prática educacional. In.: *Estudos da Linguagem: Renovação e Síntese. Anais do VIII Congresso da Assel-Rio* (1999). Rio de Janeiro, ASSEL-RIO. pp.551-554.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca (1998) *Aquisição de Português como segunda língua: uma proposta de currículo*. *Informativo técnico científico do INES*. INES. (09):46-52
- HENRIQUE, Luciana Cavalcanti (1997) "Pesquisa-ação em contexto educacional: a presença de um olhar crítico no processo de reflexão da prática do professor-pesquisador". Trabalho apresentado na XIX Jornada de Iniciação Científica. Rio de Janeiro - FL /UFRJ.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ Marli E.D.A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- MACHADO, Tatiana Ramos (1997) "A formação reflexiva do licenciando de inglês na UFRJ: uma experiência de pesquisa-ação". Trabalho apresentado na XIX Jornada de Iniciação Científica. Rio de Janeiro - FL /UFRJ.
- McNIFF, Jean (1988) *Action research: principles and practice*. London, Macmillan Education Ltd.
- MERCER, Neil (1995) *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996) *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo, Mercado de Letras.
- OLIVEIRA, Raquel Souza de (1998) Uma abordagem sobre a conciliação dos valores institucionalizados e dos não-institucionalizados na formação do licenciando. In.: *Estudos da Linguagem: Renovação e Síntese. Anais do VIII Congresso da Assel-Rio* (1999). Rio de Janeiro, ASSEL-RIO. pp.559-562.
- OLIVEIRA, Raquel Souza de (1999) "Reprodução de modelos ou construção da prática pedagógica? Um estudo sobre a formação do licenciando em Inglês da UFRJ". Trabalho apresentado na XXI Jornada de Iniciação Científica. Rio de Janeiro - FL /UFRJ.
- ROCHA, Luciana Lins (1997) "Consciência crítica na formação do futuro professor: a dificuldade do licenciando em se desvincular do papel de aluno". Trabalho apresentado na XIX Jornada de Iniciação Científica. Rio de Janeiro - FL /UFRJ.
- ROCHA, Luciana Lins (1998) "É possível aprender a ensinar? - a visão do ensino-aprendizagem enquanto processo na formação do futuro professor". Trabalho apresentado na XX Jornada de Iniciação Científica. Rio de Janeiro - FL /UFRJ.

ROCHA, Luciana Lins (1999) "O professor em formação e o conflito de currículos: uma experiência de pesquisa-ação". Trabalho apresentado na XXI Jornada de Iniciação Científica. Rio de Janeiro - FL /UFRJ.

ROCHA Luciana Lins, FERREIRA, Maria Aparecida Gomes e OLIVEIRA, Raquel Souza de (1999) "Professor em formação: a importância da reflexão crítica na sua prática educacional" . Trabalho apresentado no 9º InPLA. São Paulo - PUCSP.