

A construção da prática pedagógica do licenciando em inglês. Quando a presença de um interlocutor crítico faz toda diferença...

Raquel Souza de Oliveira*
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo:

Neste trabalho, analiso de que forma a interação entre uma licencianda em inglês e seu professor da Prática de Ensino (PE) contribui para a construção crítico-reflexiva da prática pedagógica daquela. Apresento, ainda, a *pesquisa-ação* como um encaminhamento a professores que anseiam por implementar melhorias em suas respectivas práticas educacionais, ao se engajarem como pesquisadores de suas próprias salas de aula.

Ao virar as páginas de um texto acadêmico que chega às minhas mãos, deparo-me, de repente, com as seguintes linhas:

“A natureza diversa dos trabalhos de ensino e de pesquisa faz com que cada uma dessas duas atividades exija *dons diversos que raramente são encontrados numa única e mesma pessoa* (grifos meus) (Kourganoff, 1990: 54)”.

Qual não seria a minha estupefação ao perceber que idéias tão retrógradas quanto às acima proferidas – destituídas de qualquer respaldo científico – ainda prevaleçam com toda força fora e, o que é mais pungente, dentro do meio acadêmico. Conquanto já tenham surgido estudos sérios que desmitifiquem assertivas de tal natureza, é de se lastimar que ainda se associe a idéia de dom às identidades de professor e de pesquisador e que ambas estejam dissociadas entre si.

O trecho acima, retirado do livro intitulado *A face oculta da universidade*, de Kourganoff (1990), me motiva a trazer a questão do entendimento da profissão *professor* por parte da universidade. Para ela, o que caracteriza este profissional? O que uma instituição de ensino superior – centro de pesquisa por excelência – está fornecendo a seus alunos para que eles possam assumir com competência e autonomia o exercício de suas profissões no mundo lá fora, bem além das fronteiras dos muros da universidade? Estariam os cursos de formação de professores graduando verdadeiros educadores?

No bojo de tais questionamentos, fecho o foco e volto-me para o curso de formação de professores da Faculdade de Letras de uma universidade oficial da cidade do Rio de Janeiro, em especial, do Curso de Inglês. Este interesse se assenta no fato de que faço parte, na condição de bolsista de Iniciação Científica, de um projeto cujo

* Projeto *Pesquisa-ação na Formação do Licenciando em Inglês como Língua Estrangeira*, coordenado pela Prof^a Dr^a Alice Maria da Fonseca Freire (UFRJ).

titulo é *Pesquisa-ação na Formação do Licenciando em Inglês como Língua Estrangeira*¹. Ciente de uma *tendência* das universidades nacionais e internacionais de negligenciar uma formação crítico-reflexiva dos futuros professores (cf. McNiff, 1988; Demo, 1996; Moita Lopes (a) e (b), 1996; Kincheloe, 1997; Schön, 2000; dentre outros), venho, neste estudo, analisar uma questão específica acerca do licenciando em inglês da universidade acima mencionada.

Partindo do princípio de que o trabalho em equipe é essencial na construção da prática educacional do professor em serviço ou em formação (cf. Freire, 1998; Schön, 2000), busco inquirir de que forma a interação entre uma licencianda em inglês e seu professor da Prática de Ensino (PE) contribui para a construção crítico-reflexiva da prática pedagógica daquela. Neste trabalho, pretendo, outrossim, apresentar a *pesquisa-ação* como um encaminhamento a professores que anseiam por implementar melhorias em suas respectivas práticas educacionais, a partir do momento que passam a se olhar também como pesquisadores de suas próprias salas da aula (cf. McNiff, 1988; Moita Lopes (a), 1996; Thiollent, 1996; Kincheloe, 1997; Moita Lopes e Freire, 1998).

Este trabalho, realizado dentro do escopo da Lingüística Aplicada, busca contribuir para a produção de conhecimento na área de formação de professores, juntamente com os demais estudos desenvolvidos por outros bolsistas do projeto a que pertenço. As considerações a serem feitas aqui visam não somente retratar uma realidade, mas, sobretudo, encaminhar propostas que apontem melhorias para os partícipes do contexto que analiso. No que tange a docentes de outros contextos institucionais, anseio por fornecer um estudo que dialogue com os possíveis problemas por eles vivenciados, mormente com aqueles relacionados à condição do licenciando. Com isso, e, *mutatis mutandis*, espero poder estimular uma reconceitualização de outros cursos formadores de professores que ainda estejam alheios à importância de uma prática investigativa na rotina escolar do docente.

INTERLOCUÇÃO CRÍTICA? SÓ RIMA COM REFLEXÃO CRÍTICA

Os objetivos deste estudo, já explicitados na seção anterior, trazem em questão a idéia de que o trabalho em colaboração é essencial na construção da prática pedagógica do professor em serviço ou em formação. Vale afirmar, portanto, que há sempre a necessidade de um outro olhar no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro de uma visão sócio-interacionista da aprendizagem (cf. Cazden, 1988; Santos, 1994; Mercer, 1995; Fabrício, 1996; dentre outros), o *locus* do processo dinâmico de ensino-aprendizagem não poderia ser outro senão o espaço igualmente dinâmico da interação. As relações interpessoais, sob a forma de diálogos, negociações, conflitos etc., responderiam pela construção do conhecimento e do significado em um determinado contexto social. Neste esforço coletivo, constata-se um desenvolvimento cognitivo dos agentes interacionais, promovendo a autonomia dos envolvidos na aprendizagem (cf. Santos, 1994: 32).

No bojo deste processo intersubjetivo, em que “seres humanos (...) se esforçam

¹ Este projeto pertence ao Projeto SALÍNGUAS (Sala de Aula de Línguas) da Faculdade de Letras da UFRJ, que conta, ainda, com os trabalhos desenvolvidos pelo Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes.

numa ação global na procura de um ajuste de diferentes perspectivas" (cf. Fabrício, 1996: 28), cabe destacar o papel de suma importância que a linguagem tem enquanto mediadora na negociação dos significados e na co-construção do conhecimento em sala de aula. De acordo com Mercer (1995: 04), "a linguagem não é apenas um meio por que indivíduos podem formular e comunicar idéias; ela é também uma forma de pessoas pensarem e aprenderem juntas". *Pensar e aprender juntos*, por sua vez, pressupõem um trabalho reflexivo acerca da prática educacional. Opta-se por postergar esta discussão para um momento mais adiante desta mesma seção, a fim de que se possa agora voltar o foco para o tipo de interação que interessa a este estudo.

Desde já, registra-se o reconhecimento da coexistência de vários tipos de interação no processo de formação de professores. Abordar todas elas significaria ir além do escopo do presente trabalho e é por isso que o foco de interesse doravante se concentra na relação entre o Professor da Prática de Ensino (PE)² e o licenciando. Esta escolha, por sua vez, não é aleatória, mas se motiva, principalmente, por dois aspectos levantados por Davis e Hall (1998: 93) sobre tal interação. Segundo estas autoras, a relação entre o licenciando e o professor que colabora com a construção de sua prática é crucial para aquele ir assumindo o papel de professor, a partir do momento em que se libera da identidade de aluno. Além disto, a forma como o licenciando entende e desenvolve sua prática pedagógica depende significativamente desta relação.

Nesta interação, assim como em qualquer outra cujo objetivo velado ou deliberado é a construção social do conhecimento, faz-se necessária a presença de um par mais competente. É a partir da atuação deste par mais competente que se poderá efetuar o desenvolvimento do outro par menos desenvolvido, uma vez que este passa, então, a se sentir autônomo para realizar atividades que, outrora, não era capaz de fazê-las sem o auxílio de outrem³.

No que concerne à interação aqui enfocada, a expectativa fica em torno da assunção do papel de par mais competente por parte do professor da PE, frente à própria função social associada à identidade de professor, que é a de ajudar outras pessoas a desenvolver conhecimento (cf. Mercer, 1995: 02). É justamente por possuir um papel de significativa importância que se faz "indispensável que o educador possua uma sólida base teórica em sua área de formação, a fim de que suas opções pedagógicas coadunem-se melhor com as necessidades de seus alunos e com os avanços da pesquisa na disciplina" (cf. Santos, 1994: 36). Em outros termos, para que haja uma aprendizagem deveras significativa é necessário que o professor da PE desenvolva autonomia em seus alunos. Desta forma, poderá ajudá-los a adquirir competência para dar conta das condições incertas que são inerentes à realidade prática de suas futuras salas de aula (cf. Schön, 2000: 22).

Mas de que forma se poderia promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa? De que maneira os agentes de sala de aula estariam aprendendo e pensando juntos, indo para além do lugar-comum das aulas receituárias, em que se

² Também professor de Didática Especial.

³ Este momento se refere mais especificamente à noção de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), concebida pelo psicólogo russo L. S. Vygotsky. Para maiores informações, cf. Santos, 1994: 32; Fabrício, 1996: 29 e Freitas, 1999.

transmitem fórmulas prontas e acabadas de como se dar aula? Retorna-se, então, à questão da *reflexão*, que foi momentaneamente abandonada.

Ao se afirmar que a *reflexão* é o elemento responsável para um maior desenvolvimento do professor, convém que se esclareça em que sentido este termo está sendo pensado. Romero (1998: 48) afirma que “embora o termo tenha se tornado freqüente nos trabalhos de formação de professores e desenvolvimento profissional em geral, a acepção a ele atribuída é por vezes divergente”. Segundo esta autora, esta divergência é fruto da abordagem teórica da qual o pesquisador se vale ao desenvolver seu estudo e os conflitos eclodem quando “um único termo acaba por ser bandeira de variações conceituais distintas, muitas vezes inconciliáveis no tocante ao seu arcabouço teórico” (p. 49).

No final da década de setenta, VanManen vem nos falar sobre três tipos de reflexão, a saber: *técnica*, *prática* e *crítica* (apud Romero, 1998; Liberali, 1999). Faz-se mister tecer algumas considerações acerca de cada tipo de *reflexão*, no intuito de se apontar aquela que levará à autonomia do docente.

Segundo Romero (1998: 54), a *reflexão técnica* “objetiva a eficiência dos meios para se conseguir os resultados desejados”. Ao se apropriar de descobertas científicas em bibliografia especializada, congressos e seminários e aplicá-las indiscriminadamente em sua prática docente, o professor estaria desenvolvendo uma *reflexão técnica*. Não se analisa, no entanto, até que ponto este conhecimento pré-concebido seria adequado ao contexto em que atua o professor.

A *reflexão prática*, por um outro lado, seria o “exame aberto dos meios utilizados, dos propósitos e premissas que embasam os resultados, valorizando a negociação” (Romero, 1998: 55). Embora esta reflexão já conte com a intersubjetividade ao longo do processo, as análises carecem de um estudo mais sistemático. Isto ocorre porque estas normalmente se pautam em experiências passadas do professor, ficando com um cunho muito impressionista.

Por fim, cabe falar sobre a *reflexão crítica*, “que englobaria as duas ênfases anteriores” (cf. Liberali, 1999: 12), tendo uma ação de caráter informado, resultante de um comprometimento político do indivíduo. É a primazia desta reflexão a responsável pelo aspecto diferencial da prática educacional de um professor de fato autônomo e desenvolvê-la significa envolver o docente em uma prática epistemológica. Neste trabalho, aponta-se a *pesquisa-ação* como uma forma de ampliação da *reflexão crítica*, tanto do licenciando como de seu professor da PE.

Vários estudiosos preocupados com a formação crítico-reflexiva dos professores apontam os benefícios da *pesquisa-ação* para a ampliação da consciência dos participantes quanto às implicações – políticas, sobretudo – do ato de educar (cf. McNiff, 1988; Moita Lopes (a) e (b), 1996; Thiollent, 1996; por exemplo). Ao definir *pesquisa-ação*, Davis e Hall (1998: 98) afirmam ser

“um processo que começa com questionamentos acerca da prática pedagógica, avança para reflexões sobre uma ação à luz daqueles questionamentos, implementa a ação propriamente dita e leva a novas reflexões”.

Ao fundir três atividades distintas – porém complementares – como o *agir*, o

observar e o refletir, a *pesquisa-ação* traria vários outros benefícios, tais como a coadunação teoria e prática e o embate entre reflexões grupais e individuais. Estes aspectos fazem com que a *pesquisa-ação* já seja uma forma de desenvolver a interação entre o licenciando e o seu professor da PE. Uma vez mais, paira sobre este último a expectativa de que assuma para si o papel de interlocutor crítico na construção da prática pedagógica do licenciando, atuando ele próprio como professor-pesquisador de sua prática.

No que tange à potencialidade da *pesquisa-ação* de promover não só um maior entendimento sobre as estruturas do microcosmo da sala de aula, mas, mormente, do macrocosmo da sociedade em que esta sala de aula está inserida, valem as considerações feitas pelo educador americano Joe L. Kincheloe (1997) no capítulo 9 de seu livro *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-moderno*. De acordo com ele, a *pesquisa-ação crítica*⁴ é aquela que, em seus pressupostos mais básicos, analisa uma questão à luz de aspectos políticos. Trata-se da conscientização sobre os valores sociais operantes em qualquer contexto, que contribuem por moldar a forma de pensar dos agentes e que, na maioria das vezes, impede a tão almejada emancipação. Este cunho heurístico, que extravasa as problemáticas mais imediatistas da sala de aula para atingir as instâncias mais profundas, relacionadas ao social, é o primeiro passo de um processo que visa mudanças para além dos portões das instituições educacionais. Mudanças estas que podem, e devem, levar o professor a se desconstruir como técnico altamente treinado para, então, se reconstruir como profissional emancipado. A reconceitualização deste educador resulta em um professor que é também pesquisador de sua prática.

Enquanto o docente se mantiver alheio à implementação efetiva da pesquisa em sua rotina escolar, ele ainda estará longe de se configurar como um profissional crítico-reflexivo. E é necessário que se esclareça que o contato com textos e parâmetros que falem sobre *reflexão crítica*, *pesquisa-ação* e *construção do conhecimento* não é segurança para a formação de um professor crítico.

A inserção destes termos à retórica dos agentes educacionais pode, sob um certo ponto de vista, ser entendida como um progresso. É possível, ao menos, entender que o professor e o aluno já ouviram falar em uma visão educacional que confere maior poder político e maior autonomia aos integrantes de sala de aula, sendo este espaço, inclusive, também redefinido como o *locus* para uma socioconstrução dos significados ali negociados. Contudo, convém frisar que a mera presença dos termos que traduzem uma prática crítico-reflexiva não garante que se estabeleça uma relação coerente com as respectivas práticas destes mesmos agentes. Há, ainda, o risco de se utilizar um significante que não pressupõe aquele significado concebido por uma determinada abordagem teórica. Portanto, a verdadeira *reflexão crítica* só se efetua quando professores e alunos se engajam em uma investigação sistemática de suas respectivas práticas pedagógicas. Apenas abordar questões teóricas de pesquisa, sem vivenciá-las na realidade do dia-a-dia, não deixa de ter também um caráter peremptório,

⁴ O adjetivo *crítica* adjungida à palavra *pesquisa-ação* se faz imprescindível aqui porque este autor atesta a existência de um tipo de pesquisa-ação denominada *não-crítica*. Esta última segue parâmetros positivistas, em que não se busca a implementação de uma ação transformadora da realidade.

com ares de reflexão técnica, e não crítica.

Finalmente, não se pode deixar de alertar para o fato de que a responsabilidade da formação de professores não cabe exclusivamente ao professor da PE. Embora se saiba que na interação entre professor da PE e licenciando, o peso de ser o par mais competente e de interlocutor crítico esteja sobre aquele, a questão da formação de professores deve ser analisada sob uma perspectiva holística. Ela deve perpassar os mais diversos níveis, do institucional – a universidade – ao discente – o licenciando, cabendo a todos a partilha da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do curso que visa formar futuros educadores (cf. Davis e Hall, 1998).

Ao que se refere às instâncias superiores, urge a necessidade de um trabalho interdisciplinar entre as faculdades da universidade – neste estudo, em especial, entre as Faculdades de Letras e Educação. A linha mestra que nortearia este diálogo seria a preocupação em formar sujeitos críticos, atuantes no mundo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso que, conforme Lüdke e André (1986), está voltado para a análise de um aspecto particular e dinâmico de um determinado contexto. Diz-se *análise* porque o estudo de caso deve ir além de uma mera observação. Assim como a etnografia, ele tem que ter um cunho interpretativista e ser provido de dados suficientes, a fim de permitir ao leitor considerações outras além daquelas feitas pelo pesquisador (cf. Nunan, 1992: 77).

Os sujeitos de pesquisa deste estudo de caso foram dois: Ana, a licencianda, e Antônio, seu professor da Prática de Ensino⁵.

Ana

- licencianda em Português-Inglês de uma instituição oficial do Rio de Janeiro;
- atuava como professora de inglês em cursos particulares desde o início da década de setenta;
- aluna de mestrado em Lingüística Aplicada da mesma instituição em que era licencianda. Tanto o seu curso de mestrado como o de licenciatura começaram no ano de 2000.

Antônio

- professor substituto de Prática de Ensino e Didática Especial, contratado por uma instituição oficial do Rio de Janeiro. O seu contrato foi de tempo limitado, tendo início em 1999 e se estendendo por mais um ano;
- atuava como professor de inglês por aproximadamente dezoito anos;
- era aluno de mestrado em educação de uma instituição particular da cidade do Rio de Janeiro.

O contexto de pesquisa foram as aulas de Didática Especial, que ocorriam às sextas-feiras no turno da manhã em uma instituição oficial do Rio de Janeiro. Tive total apoio e permissão do Professor Antônio para que assistisse e gravasse as suas aulas.

⁵ Os nomes são fictícios, por questões de ética de pesquisa.

Quanto aos instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados, encontram-se a seguir:

- entrevistas e seqüências de aula gravadas em áudio;
- diários de pesquisa confeccionados por mim e pela licencianda.

ANÁLISE DOS DADOS

A premissa de que se parte para analisar os dados que se seguem é o entendimento do curso de formação de professores como o espaço para *reflexão crítica*. Neste sentido, destaca-se a importância da interação do professor da PE e o licenciando, por se tratar de ser aquele a pessoa a quem ficará a incumbência de ensinar o futuro professor a investigar a sua própria prática. Se a *reflexão crítica* for a espinha dorsal do processo de formação de professores, foge-se, por conseguinte, da rotina dos processos tradicionais de educação de professor, que são de “natureza meramente conteudística e dogmática” (cf. Moita Lopes (b), 1996).

Estes dados, e outros que se seguem, evidenciam que o curso de formação de professores é ainda pensado por Antônio e Ana como o espaço para reflexão técnica e prática. Eles não quebram a expectativa do outro quanto à configuração do curso de formação de professores oferecido pela instituição a que pertencem. E é justamente por isso que o ciclo não se rompe e a pesquisa acerca da prática do professor (em serviço ou em formação) não se transforma em uma realidade a ser experimentada.

Observe-se, por exemplo, a importância dada à *reflexão técnica* por ambos nesta seqüência da entrevista de Ana do dia 28/07/00.

Ana: Bom / o papel dele [de Antônio] é... / é... / colocar / né / pra gente / as várias... / acho que as várias tendências / as várias correntes / né / de... / de ensino / de educação / e isso tem sido feito / tem sido discutido / tem sido colocado (...) fala sobre as teorias / né? Fala sobre as teorias / eh... / de / de ensino / né? De educação / eh... / e dentro das teorias / as / as visões / os desdobramentos / técnicas / aquilo que você tem que usar em sala de aula (...)

(1ª entrevista de Ana do dia 28/07/00)

Não se questiona a contribuição que a reflexão técnica tem na formação pedagógica do licenciando. Todavia, ela, por si só, tem um campo de ação muito limitado, porque está alheia ao contexto em que a prática educacional do licenciando se efetua. Além disso, pode, ainda, levá-lo a ser conduzido cegamente por teorias que tolhem o despertar da consciência crítica do professor e de sua tomada de decisão política.

A reflexão prática acaba conferindo um tom diferenciado à prática de ambos. Para Antônio, o que lhe vai permitir orientar a prática de seus alunos são os anos de experiência que tem na docência.

Antônio: (...) o que vocês pensam é tão importante quanto o que eu penso / muitas vezes é MAIS importante do que eu penso / entendeu? *A não ser que a voz da experiência de dezoito anos / quase a idade de vocês / né? Me diga: “não / esse caminho não é o mais adequado / pelo o que eu tenho visto nestes anos o mais certo é aqui” / entendeu?*

(aula do dia 18/08/00)

Ana, por sua vez, acredita também que são os seus anos de experiência de

professora que fazem com que o seu perfil de licencianda fuja ao perfil do licenciando-padrão (que normalmente tem pouca ou nenhuma experiência), fazendo com que metade do curso seja praticamente sem importância para sua formação.

Ana: (...) eu até talvez possa diferenciar um pouco (...) de um licenciando que está realmente se formando agora (...) o que falta / eh... / no sentido que ele ainda não tem / porque não teve experiência de vida / não teve tempo de vida ainda / né? Eu já tenho / que é prática em sala de aula / então um pouco daquela dinâmica que é você estar ali na sala de aula (...) então eu já tenho uma visão / vamos dizer assim... / em termos mais prático / o que funciona / o que não funciona (...)

Entrevistadora: (...) como é que você analisa este espaço que é a Didática Especial e a Prática de Ensino?

Ana: Olha / no caso que eu vi por exemplo como uma... uma volta / como se fosse uma revisão de... eh... / em termos da didática / principalmente no primeiro semestre foi discussões de textos teóricos falando de metodologias / (...) acho que isso aí foi interessante / foi enriquecedor / esta parte principalmente esta parte da revisão /

Entrevistadora: E o que não foi?

Ana: Não... / o que não adiantou muito eh... / foi esta parte / por exemplo / que a gente tá passando agora / de preparar aula / seminário e tal / pra mim não está... acrescentando mas eu sinto / por exemplo / que no grupo onde eu participei / o trabalho / as colegas se apoiaram um pouco nesta minha experiência (...)

(2ª entrevista de Ana do dia 20/10/00)

Uma vez mais, reconhece-se o valor da reflexão prática do professor, principalmente por contar com a inserção da criatividade docente frente à realidade educacional. Contudo, as ações implementadas pelo professor ficam depauperadas quando são ignoradas pesquisas sistemáticas que poderiam contribuir com interpretações mais elucidativas e menos simplistas. A contribuição deste tipo de reflexão fica restrita a ações imediatistas. O porquê de situações problemáticas fica alijado e o professor continua dependendo de um saber docente que não pode dar conta dos aspectos multifatoriais de realidades complexas como o são o microcosmo da sala de aula e o macrocosmo da sociedade em que está inserida.

A partir das discussões por mim levantadas e das seqüências de aula que mostrei a ambos no momento da entrevista, tive a oportunidade de falar-lhes sobre os benefícios de um curso de formação de professores assentado em uma prática epistemológica de todos os agentes envolvidos no processo.

Na entrevista do dia 06/10/00, Antônio afirma pesquisar de forma informal sua prática.

Entrevistadora: (...) você pesquisa a sua prática / essa sua prática como professor...?

Antônio [um pouco hesitante]: Informalmente / entendeu?

[

E: O que é "informalmente"?

[

A: "Informalmente" é... / às vezes eu paro / converso com eles / faço uma pergunta que me dê uma resposta como essa / enten...? Mas não tenho uma preocupação formal / tá? Eu não tenho a

questão “agora eu vou pesquisar a minha prática” (...)

(1ª entrevista com Antônio do dia 06 /10/00)

Cabe esclarecer que, embora Antônio afirme pesquisar informalmente sua prática, as atividades que realiza não chegam a configurar uma pesquisa, posto que determinados aspectos imprescindíveis se fazem ausentes, tais como uma pergunta de pesquisa, o rigor metodológico e, sobretudo, um comprometimento político. Assim sendo, a reflexão crítica não se faz presente em sua rotina escolar.

Ana, na qualidade de aluna do mestrado em Linguística Aplicada, está em contato constante com os textos que defendem a adição da identidade de pesquisador à de professor, bem como com professores-pesquisadores que defendem veementemente a formação crítico-reflexiva do docente. No entanto, diz se sentir incapaz de desenvolver uma pesquisa sobre sua prática de licencianda, não reconhecendo, inclusive, o papel que eventualmente Antônio, na condição de seu professor, poderia assumir de par mais competente e interlocutor crítico.

Entrevistadora: (...) se o curso fosse organizado de uma outra maneira que viabilizasse vocês pesquisarem a própria prática / o que você pensa sobre esta proposta?

Ana: Ah... / eu penso que seria uma proposta interessante / mas eu não saberia como fazer /

E: Não saberia?

A: Não / eu acho que... / como eu / como que eu vou pesquisar a minha própria prática / no caso / eu teria que gravar aulas comigo / (é isso)?

(...)

E: Então você precisaria de uma orientação?

R: Certo

E: E você acha que esta orientação seria como? Você acha que o problema é que não teria orientação?

A: É... / é... / seria assim / como encaminhar / como é que eu faria...

[

E: É / mas você não esta sozinha / né?! Não existem outras pessoas neste processo?

A: [silêncio]

E: Por exemplo / o próprio Antônio?

A: É / ele...

E: Se acha que ele poderia encaminhar? Ou não?

A: Bom / ele também está fazendo mestrado / ele faz mestrado em educação / então talvez ele... pudesse / mas eu / eu não sei / eu não sei te dizer / talvez sim / talvez ele teria / digamos assim... / condições técnicas / digamos assim / pra fazer isso / mas eu não tenho certeza / mas nunca conversei sobre isso com ele /

(2ª entrevista de Ana do dia 20/10/00)

Assim sendo, o aspecto diferencial de minha presença foi lhes falar da viabilidade de colocar aquilo que eles escutam, lêem ou ensinam na prática. Desta forma, ambos beneficiar-se-iam, uma vez que Antônio poderia ter acesso mais próximo da prática efetiva de seus alunos e Ana não invalidaria metade deste curso, uma vez que estaria diante de um outro tipo de reflexão – crítica – que promoveria um novo olhar sobre sua prática pedagógica. Novo olhar este que levaria a mudanças informadas

e comprometidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises desenvolvidas no presente estudo, pôde-se observar que a licencianda e o seu professor da Prática de Ensino ainda estão alheios à implementação efetiva da pesquisa em suas práticas pedagógicas.

Constatou-se que o espaço desta disciplina é entendida por ambos como o *locus* para a *reflexão técnica e prática*, onde a *reflexão crítica* ainda não teve poder de penetração.

Volta-se à premissa inicial de que o trabalho em equipe se faz necessário quando se pensa em um curso de formação de professores. Assim sendo, cabe situar Ana e Antônio em um contexto maior (a universidade), em que ainda é operante a noção tradicional de ensino, uma vez que a pesquisa sobre a própria prática pedagógica não norteia o desenvolvimento do docente.

Se este trabalho for capaz de fazer com que Ana e Antônio revejam suas respectivas práticas, já terá cumprido com uma boa parte de sua missão. Mas como já dizia uma bela canção do compositor maranhense Zeca Baleiro, “mesmo que não venha o trem não posso parar”. Não se pode abdicar de um desenvolvimento da categoria profissional dos professores (que, há anos, vem se desqualificando), sob a desculpa de uma ausência de estímulo institucional. Não se nega a necessidade de a universidade repensar – e, sobretudo, refazer – o curso de formação de professores, de maneira a incentivar a introdução da prática investigativa na rotina acadêmica dos professores em serviço e em formação. No entanto, a imposição de cima para baixo da *reflexão crítica* não surtirá efeitos produtivos se professores universitários e licenciandos permanecerem indiferentes como sujeitos crítico-reflexivos no mundo social. A *pesquisa-ação* está aí para engajá-los no universo de suas próprias práticas e levá-los a enxergar pontos relacionados ao mundo social que ainda passam despercebidos.

Este estudo, sem grandes pretensões, é a primeira linha acerca de um aspecto da prática de Ana e de Antônio. De agora em diante, que cada um escreva a sua própria história...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAZDEN, Courtney B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- DEMO, Pedro (1996). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Cortez.
- FABRÍCIO, Branca Fallabela (1996). *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras. 222 fl. Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca (1998). Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Espaço*. (9): 46-52.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (1999). *Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação:*

um intertexto. São Paulo, Ática.

- KINCHELOE, Joe. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-moderno*. Trad. Nize Maria C. Pellada. Porto Alegre, Artes Médicas.
- KOURGANOFF, Wladimir (1990). As diferenças entre ensino e a pesquisa. *A face oculta da universidade*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista. pp. 35- 56.
- LIBERALI, Fernanda Coelho (1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo, PUC. 163 fl. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D.(1986). *A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- McNIFF, Jean (1988). *Action research: principles and practice*. London, Macmillan Educational Ltd.
- MERCER, Neil (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996a). *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996b). Linguagem/Interação e Formação do(a) Professor(a). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. pp. 179-181.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da, FREIRE, Alice Maria da Fonseca (1998). Looking Back into an Action-research Project: Teaching/Learning to Reflect on the Language Classroom. *The ESPECIALIST*: 145-167.
- NUNAN, David (1992). Case study . *Research methods in language learning*. Cambridge, C.U.P. pp. 74-90.
- ROMERO, Tânia Regina de Souza (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* São Paulo, PUC. 211 fl. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada.
- SANTOS, Gisele A. dos (1994). *Ensino-aprendizagem de leitura em aulas de inglês na escola pública: um enfoque sócio-interacional*. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras. 220 fl. Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.
- SCHÖN, Donald A.(2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- THIOLLENT, Michel (1996). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez.

