

“Formação de Professores: Formar para Transformar a partir de uma Abordagem Lingüístico-Inclusiva”.

Introdução

O presente trabalho, que tem como contexto imediato uma Faculdade particular na grande São Paulo, tem sua origem em minhas indagações enquanto professora de Língua Inglesa para o curso de Letras em uma instituição com características bastante peculiares. O curso tem duração de três anos e é de dupla licenciatura - Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A maioria de seus alunos trabalha durante o dia e são provenientes da escola pública. É importante ressaltar que, grande parte deles está fazendo um curso superior graças a programas de ação afirmativa, seja no âmbito federal ou estadual. Muitos alunos fizeram curso supletivo, outros estão há muito tempo fora da escola e, além disso, não dispõem de tempo e recursos didáticos (livros, dicionários, etc) para estudar.

Para melhor caracterizar e, por conseguinte, entender o aluno, tomo por base a teoria sócio-histórico-cultural e suas contribuições para o entendimento do contexto escolar. De acordo com o princípio vigotskiano, a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sócio-cultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam. Segundo Vygotsky (1934/2002), o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade; assim, o ensino e a aprendizagem são formas universais de desenvolvimento mental.

Para começar a esboçar uma relação entre a teoria e a prática cotidiana de formação de professores em um contexto de inclusão, isto é, o lócus onde se desenvolve essa pesquisa e os pressupostos da teoria sócio-histórico cultural, tomo como exemplo um dos programas de ação afirmativa - *PROUNI*, Programa Universidade Para Todos - criado pela Medida Provisória nº 213/2004 (https://www.presidencia.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm), cujas críticas mais recentes apontam a dificuldade do governo Federal em preencher todas as vagas finais, atribuída ao fato de que muitas das bolsas não são concedidas porque negros, pardos e índios não conseguem atingir a nota de 4,5 exigida pelo programa. Essa constatação aponta para problemas na qualidade do ensino médio, ratificando a necessidade de um maior compromisso do governo principalmente com o ensino básico daqueles que se encontram à margem dos contextos social e educacional brasileiro. Podemos dizer que esses alunos não se apropriaram dos saberes escolares e, portanto, não conseguem realizar muitas das capacidades humanas dadas histórica e socialmente. Não foram 'instrumentalizados' para lidar de maneira hábil com a realidade, isto é, resolver problemas, tomar decisões, formular estratégias de ação, agir com autonomia. Problemas de inúmeras naturezas ocorreram na articulação entre a apropriação do patrimônio cultural e o desenvolvimento mental humano.

Um desses problemas está, por exemplo, na concepção tradicional de aprendizagem, numa visão de conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização e que não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática, gerando, conseqüentemente, os excluídos, grupos minoritários (que são a grande maioria da população...).

No Brasil, a discussão sobre exclusão e a urgente inclusão dos grupos minoritários em várias esferas, tem tido grande destaque. Góes e Laplane (2004) afirmam que a implementação da política inclusiva deve partir do pressuposto de que todas as pessoas têm direito à **plena** participação social, mas não se pode esquecer que ela está intrinsecamente relacionada ao modo como se caracteriza a dinâmica social. Segundo as autoras, são várias as tendências que convivem na sociedade atual:

“O amplo acesso à informação, os avanços tecnológicos, os sofisticados recursos de comunicação, a homogeneização promovida por certos aspectos do processo de globalização, o crescimento da distância entre as parcelas da população incluídas no mundo do consumo e aquelas dele excluídas, o

esfacelamento da vida das comunidades e a emergência do individualismo como valor generalizado que se sobrepõe à solidariedade e à cooperação são alguns desses traços”.

Complementando as idéias de Góes e Laplane, Martins (2000, p. 11), ressalta que *“não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos”*. Podemos considerar, então, que a exclusão e a inclusão são representações¹ dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista. Uma só existe em relação à outra, isto é, a inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão.

Resgatando a idéia de que somos constituídos sócio-histórica e culturalmente, a inclusão só pode ser vista como “possibilidade” para os excluídos em uma sociedade excludente. Da maneira como se apresenta o contexto educacional inclusivo em nossa sociedade, lidamos com a exclusão sem sujeito histórico e, portanto, a possibilidade de mudança e crescimento, esvazia-se.

Retomando o contexto do ensino, *como é possível pensar na formação de professores para trabalharem com alunos que “teimam” em fazer parte daquilo que não os quer senão como vítimas e beneficiários residuais de suas possibilidades?* (idem, p. 11) Qual o papel desempenhado pela escola que assume o papel potencial de transformar a sociedade, sendo que ela é produto e produtora das relações sociais?

Esse quadro remete à intensificação das desigualdades sociais e, fortemente, ao papel determinante que a escola tem no sentido de propiciar concretamente a mudança de tal situação, viabilizando a concretização dos direitos sociais do indivíduo.

Diante desta perspectiva e também de uma séria inquietação é que se configura este trabalho: alunos provenientes da escola pública que não dispõem de algumas importantes ferramentas historicamente construídas para ação no mundo e que, através de políticas inclusivas, fazem um curso universitário voltado para a formação de professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e que terão como local de trabalho, na maioria das vezes, a escola pública, onde irão atuar como agentes de inclusão social e educacional de seus futuros alunos. A pergunta é: Como formar um professor de Língua Inglesa em um contexto **de** inclusão voltado **para** a inclusão? É aqui que está o problema que busco pesquisar.

¹O conceito de representação será discutido na Fundamentação Teórica.

São alunos que apresentam grande dificuldade em relação ao ensino de língua inglesa, atribuindo seu fracasso à escola pública - aliás, há no senso comum a idéia de que na escola pública não se aprende uma língua estrangeira. Portanto, se o ensino desse aluno não for significativo, representando possibilidades de mudança individual e coletiva, o ciclo se perpetua, ou seja, ele retornará ao ensino público e repetirá o mesmo que vivenciou.

O que podemos perceber é que o aluno chega à universidade despreparado e que é papel importante o nosso, professores universitários, repensarmos nossa prática para garantirmos iniciativas socioeducacionais destinadas a ele, que tem necessidades educacionais especiais por não ter tido acesso durante sua vida estudantil ao que consideramos uma base cognitiva elementar. De acordo com Pennycook (1998):

“...precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos.”

Para ampliar o exposto acima, retomo a abordagem vygotskiana no tocante à linguagem que tem o papel de mediadora na passagem das funções psicológicas elementares para as superiores, intervindo no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde que ela vem ao mundo; sozinha a criança não se apropria qualitativa e quantitativamente dos conhecimentos desejáveis que consegue por meio das interações proficientes com os elementos mais experientes do seu grupo social.

A linguagem do seu contexto, do seu momento histórico, que reflete uma forma de perceber o real num dado tempo e espaço, aponta o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, tendo assim, uma dupla função: ao mesmo tempo em que permite a comunicação, organiza e medeia a conduta, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais.

Por conseguinte, o confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos seus pares torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados.

Vygotsky estabelece uma importante distinção entre significado e sentido: aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo lingüístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social.

A negociação é uma valorização das trocas existentes entre os parceiros, que no contexto desta pesquisa é a sala de aula. A partir das interações o professor pode detalhar o conceito científico ao mesmo tempo em que os conceitos cotidianos dos alunos passam a ser enriquecidos, contribuindo para a construção do primeiro, que desta maneira será elaborado historicamente.

Quando a linguagem se dirige aos outros, o pensamento torna-se passível de partilha. Essa acessibilidade do pensamento manifesta-se, pois, na e pela linguagem, expressando, ao mesmo tempo, muitos outros aspectos da personalidade do sujeito.

Buscando novos caminhos e possibilidades de ação em meu contexto, utilizo o trabalho de monitoria em sala de aula, por acreditar que possa ser uma maneira de aprimorar a interação entre os alunos e, que também seja mais um espaço de discussão e, portanto, de crescimento para os envolvidos.

Para Daniels (2003), o trabalho vygostkiano é visto como inspiração para a concepção de espaços sociais de aprendizagem e, para muitos autores, o sistema educacional deveria procurar espaços sociais de aprendizagem fora da sala de aula. No entanto, é preciso encontrar cenários e circunstâncias em que os alunos participem, da melhor forma possível, de experiências de aprendizagem apropriadas.

Segundo Daniels, as pessoas vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva, desenvolver as competências do pensar. A escola tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, em face de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativamente e criticamente na vida social, política, profissional, cultural.

Para que se entenda a importância da monitoria é imprescindível entender o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (1934/2002:112) *“a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais*

capazes”. A implementação do trabalho de monitoria cria uma zona de desenvolvimento proximal constante no ambiente escolar. No âmbito da preparação dos monitores pelos professores para o trabalho a ser realizado, observa-se a atividade de ensino recíproco, pois monitores e professores constroem conhecimento, habilidades e estratégias do que será realizado em sala de aula a partir de sínteses, questionamentos e antecipação de situações. Essa interação professor-monitor-aluno-professor é permeada por conceitos científicos e cotidianos das disciplinas em questões e também mobilizam saberes escolarizados e sociais aprendidos dentro e fora do contexto pedagógico (Daniels, 2003).

Os monitores desta forma serão co-autores na prática docente, isto é, serão colaboradores atuantes em um processo de ensino-aprendizagem almejado por todos os envolvidos: professor, monitor, alunos.

No quadro de pesquisa Formação de Professores no Brasil, podemos elencar vários autores que abordam os mais variados temas, como por exemplo: Magalhães (2000), Celani (2000, 1999, 1996), Ifa (2000 e 2005), Mayrink (2000 e 2007), Cavalcanti (1999), Mazza (1999), Faria (2003), entre outros. Já no âmbito internacional, Perrenoud (1999), Kincheloe (1997), Nóvoa (1995), e Giroux (1997), assim como outros que têm discutido a formação pré-serviço de professores e têm destacado a necessidade de reestruturação dos cursos visando o acompanhamento de todas as mudanças impostas pela sociedade moderna.

No caso específico do curso de Letras, Moita-Lopes (1994) aponta a necessidade da mudança curricular que visa atender às necessidades do mercado, visto que o currículo não corresponde ao que o profissional enfrentará em sua prática cotidiana.

Considero pertinente destacar que a proposta de monitoria não é vista aqui como apenas um paliativo para problemas cognitivos. É sim uma prática colaborativa entre professor, monitor e aluno buscando possibilidade de aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira, mas ao mesmo tempo em que busca ensinar, busca pensar no importante papel do professor que está exercendo sua prática, assim como o que está se formando. Repensar e construir o contexto de formação de professores capazes de atuarem de maneira crítica, reflexiva e participativa.

Dessa forma, acredito que a formação pré-serviço de futuros docentes é de primordial importância, levando-se em consideração a construção conjunta de conhecimento no estabelecimento do diálogo entre teoria e prática e, tenho como objetivo analisar :

- a) o desenvolvimento do aprendizado do docente em formação sobre o que é ser professor;

b) os sentidos atribuídos ao que é ensinar uma língua estrangeira.

Pretendo no decorrer dessa pesquisa, responder às seguintes perguntas:

- 1) Como a prática dos alunos, repensada através da reflexão, contribui para a construção de seu conhecimento sobre o ser professor?
- 2) Quais os sentidos que os alunos/professores atribuem ao ensino/aprendizagem de inglês?

Diante dos fatos acima expostos, acredito que essas questões sejam bastante pertinentes ao tema, tendo em vista que o estudo e reflexões que delas resultarão, poderão indicar um caminho proveitoso, não só no sentido do processo ensino-aprendizagem, mas também, para que, através do desenvolvimento da reflexão seja possível colaborar para a formação comprometida de novos docentes, resgatando a dignidade e identidade do professor assim como o importante papel que a educação tem para a construção de uma sociedade integradora, visto que o passo inicial, na maioria das vezes, se dá no ambiente escolar.

Fundamentação Teórica

A representação de “ser aluno que será, em breve, professor” está marcada por um conjunto de significações que norteiam as ações em contextos particulares de ação e que estão em constante reformulação, ocasionadas pelas interações nos diferentes contextos e pelas reflexões que tais interações podem suscitar. Muitos estudos e publicações têm sido produzidos sobre o conceito de representação. Em Aarão (2003), utilizei o proposto por Moscovici, para quem representação compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma sociedade.

As representações interferem em nossa atividade cognitiva porque criam uma convenção dos objetos, pessoas e eventos que nós encontramos e nós obrigamos esses objetos e pessoas a assumirem uma dada forma, a entrar em uma dada categoria, na verdade a se tornarem idênticos aos outros. Assim, a mente é formada por nossas representações, língua e cultura. Pensamos através da linguagem e organizamos nossos

pensamentos de acordo com um sistema que é condicionado tanto por nossas representações quanto por nossa cultura.

Além disso, as representações são prescritivas, impondo-se de maneira irresistível. Nosso modo de pensar depende das representações, pois estas são entidades sociais que circulam através das várias esferas das atividades humanas. Elas são forçadas sobre nós, transmitidas e são o produto de toda uma seqüência de elaborações e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo, e são a proeza de sucessivas gerações.

A teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico de grande utilidade para o estudo do pensamento e condutas de pessoas e grupos, uma vez que permite a compreensão dos sistemas simbólicos que afetando os grupos sociais e instituições, afetam também as interações cotidianas na sociedade como um todo e em determinados segmentos dessa sociedade.

Desta forma, assumem destaque o processo histórico da produção do sentido e o da construção de significação. As práticas sociais, políticas e discursivas levam a repensar a relação entre o social e as representações que o refletem ou o camuflam.

Como o frame desta pesquisa é o da linha vygotkiana/leontiviana, considero importante resgatar a distinção feita por Vygotsky em relação ao sentido e significado para a introdução do conceito desenvolvido por Spink (2003), que apresenta uma reflexão bastante densa sobre as relações de linguagem, estrutura discursiva, produção de sentidos, suas funções e variações na cultura através da noção de repertório interpretativo. Variações que são de natureza histórica, é claro, mas também simbólica, expressas por meio de linguagem, ancoradas em discursos mais ou menos estruturados, relativos a grupos sociais, a saberes ou mesmo a formas de agir, a práticas. A complexa abordagem implicada na análise da autora supõe uma interdisciplinaridade em que antropologia, psicologia social, sociologia, história, genealogia e lingüística têm que andar de mãos dadas. A produção social de sentidos através da história expressa em metáforas, palavras, conceitos, pode ser uma janela aberta para a compreensão das mudanças da sociedade, de seus momentos de rupturas, de continuidades, bem como da apreensão da direção dessas mudanças. Através da análise da transformação dos termos, dos conceitos, dos lugares comuns, das figuras de linguagem, enfim do que Spink designa como *repertório interpretativo*, é possível abordar, "a partir de um fenômeno específico", as profundas transformações em curso na cultura.

Deste ponto de vista, Spink interroga todas aquelas ciências, tanto do ponto de vista metodológico (como trabalhar em perspectiva interdisciplinar para desvendar surgimentos, evoluções e mutações na produção discursiva de sentidos?) como

conceitual (qual o papel arquetípico das formações discursivas relativas a determinados termos para entender as transformações culturais e sociais em curso?)

Olhando mais uma vez para o conceito de representações, observo que esse conceito foi ampliado, ganhou nova terminologia, mas, além disso, é mais pertinente ao que busco com essa pesquisa. As questões apresentadas são em si mesmo inovadoras, e chamam a atenção para a interação entre a produção de sentidos, o imaginário social e as práticas sociais nas diferentes culturas.

Evidencia-se ao longo da argumentação teórica, o importante papel da linguagem para o desenvolvimento e constituição do indivíduo, assim como sua função de mediadora, podendo ser usada como instrumento de manipulação ou de transformação. Para que possamos utilizar a linguagem como ferramenta de mudança, transformação, apresenta-se bastante relevante a questão da interação e da colaboração, fundamentais para a (re) constituição de identidades, pois segundo Vygotsky (2000, 2002), Freire(2001) e outros não é possível se constituir sozinho, e nem é possível fazer sozinho. A questão da interação, vista aqui como fundamental não apenas para a constituição do indivíduo, mas também para a colaboração numa perspectiva sócio-histórica, tem como aporte teórico Vygotsky (2000/2002), Bakhtin(1929/2002), Scheneuwly(1994), e Wertsch(1985).

Ainda no quadro da interação/colaboração destaco a importância da reflexão para a transformação das práticas pedagógicas, pois segundo Celani (2000) *só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula*. Outros autores corroboram para o entendimento do pensar reflexivo, como Kincheloe (1993/1997), Pérez-Gómez (1992/1995), Schön (1992/1995), Perrenoud (1999).

Para entender a monitoria como ação de intervenção e geradora de transformação, utilizo a teoria da atividade criada por Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), especialmente aplicada à análise da consciência através de seus constitutivos: as significações sócio-históricas (que configuram a consciência social de um determinado momento histórico), e do sentido pessoal (que caracteriza a consciência individual do sujeito particular), duas faces do mesmo processo que, em sua unicidade, configuram o homem na sua integralidade (Leite, 1999:9).

Vygotsky (1987-2000) ao assinalar a “crise da psicologia” - aquela que fica entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo - busca construir uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, na articulação dialética dos aspectos internos com os externos, levando sempre em consideração a relação do sujeito com a sociedade. Da

mesma forma, podemos dizer que Bakhtin (1929/2002) propõe o estudo da língua articulada com o social, numa perspectiva dialógica.

Cada ser particular constrói sua história no processo de vida singular, nas relações familiares e sociais. Na realidade da vida social é que a consciência se manifesta através de atividades que nos foram dominantes num determinado momento de nossas vidas; muitas vezes no conflito entre ações convergentes e/ou divergentes frente a uma determinada finalidade, é que pode ocorrer a aproximação ou distanciamento da singularidade com a generalidade (Leite, 1999).

Assim, a consciência e a atividade não constituem categorias ou unidades diferenciadas; são antes componentes do mesmo processo de vida, que têm como resultado o indivíduo em sua integralidade, particularidade de um sujeito concreto. Cabe destacar que a abordagem leontieviana retém a compreensão da consciência como a forma transformada das significações sócio-históricas em significados, que são reinterpretados pelo sentido pessoal no processo de apropriação, o que gera transformação e movimento.

Há fortes indicativos de que o sentido pessoal, quando dirigido às valorações, contidas no gênero humano, pode transcender esse nível e, portanto, é preciso que consideremos que o sentido pessoal pode revelar-se nas relações sociais, no processo de vida de cada indivíduo, e nas relações entre motivos e necessidade. É preciso pensar na relação de unicidade na diversidade. De qualquer ângulo, a relação entre o indivíduo e o social expressa a inter-relação das categorias dialéticas do universal e do particular. É impossível o advento da consciência individual sem a sociedade. Do mesmo modo, a consciência social não se concebe sem a atividade dos indivíduos pensantes, sem a consciência individual (Leite, 1999).

Para Leontiev (1977) o pensamento dá-se a partir de determinadas operações que estão objetivadas na linguagem, nos conhecimentos humanos, nos objetos, enfim, que estão sintetizadas nas objetivações genéricas das quais os indivíduos se apropriam no seu processo de formação. Desta forma, se a atividade humana material é mediada por instrumentos sociais, a atividade mental intelectual também o é.

Partindo desses pressupostos, a monitoria se insere em um sistema de atividade, que, de acordo com Engeström(1999), apesar de produzir ações e de ser realizado por meio delas, esse sistema não representa apenas um conjunto de ações, uma vez que, enquanto essas ações têm vida curta demarcada ou definida por começo e fim, os sistemas de atividade sofrem desdobramentos e atravessam longos períodos de tempo sócio-histórico. Por conseguinte, o processo de formação de professores, através da

colaboração/reflexão gerada a partir da prática de monitoria, se insere neste sistema de atividades que vão sendo reelaboradas e repensadas tendo como reflexo/conseqüência a reestruturação da atividade da monitoria para a construção de uma outra maneira de agir e se ver professor.

O monitor tem papel de mediador no processo de aprendizagem, propiciando aos colegas a organização de seu processo de construção do saber a partir de temas relacionados às necessidades do aprendiz, possibilitando a criatividade e estimulando a ação e reflexão verdadeira sobre a realidade. Nessa perspectiva, cabe ao professor subverter a visão de “aluno-objeto”, aquele que acredita que aprender é receber conhecimento, como se fossem arquivos que se amontoam, mas que não têm significação social ou mesmo importância”.

Relembrando que o contexto desta pesquisa é o da inclusão, Paulo Freire, Vygotsky, Góes e Laplane , Harry Daniels, entre outros, são autores que contribuirão para o entendimento desta prática inclusiva. É dever lembrar que a inclusão refere-se ao ato de inserir, fazer parte abrangentemente, isto é, como cidadão ter direitos e deveres iguais a todos, porém muitas das ações ditas ‘afirmativas’ acabam por se tornar ações excludentes como destacam Fidalgo e Lessa (2004). O aluno não é considerado como agente co-construtor de sua história e, portanto, não é visto como sujeito e sim como objeto, que, por conseguinte é facilmente manipulado, destituído de consciência crítica. Assim, tais práticas não geram emancipação e sim dependência. Mas, para haver emancipação é preciso que haja confronto com os outros, como afirma Demo (2002) e ainda, corroborando com essa idéia, segundo Engeström , para que haja desenvolvimento é fundamental a existência de conflito, questionamento e insatisfação - a transformação da prática nasce a partir daí.

O trabalho do professor com seus alunos não é, e não pode estar, destituído de um caráter político, pois conforme Freire (1983, 1987) o educador não teme a liberdade, não prescreve, não foge da comunicação, pois sabe que por modelar as almas e recriar o coração, a educação age como uma alavanca para as mudanças sociais.

Metodologia

Partindo da proposta dessa pesquisa que se propõe a intervir no contexto da sala de aula e para a sala de aula, assim como a criação de espaços colaborativos para a construção do conhecimento sobre ensino-aprendizagem, **a pesquisa colaborativa**, como proposta por Magalhães(1998), parece coadunar com os objetivos primeiramente delineados. Visto que a pesquisa colaborativa tem por objetivo propiciar aos participantes o desenvolvimento da consciência crítica em relação à compreensão dos princípios e propósitos que regulam suas ações diárias e, também, das condições contraditórias, muitas vezes presente no contexto da sala de aula, evidencia-se a importância da pesquisa nesse contexto.

Para Kemmis (1987), o processo de reflexão crítica é aquele em que professores e alunos tornam-se sujeitos ao invés de objetos no processo de construção sócio-histórico, ou seja, têm consciência do seu papel e, por conseguinte podem sugerir transformações.

O processo colaborativo implica que todos os participantes tenham a possibilidade de trazer para a discussão e negociação seus conhecimentos, experiências, valores, representações e questionamentos, portanto propiciando crescimento para todos os envolvidos, através do diálogo constante entre teoria e prática.

Contexto da pesquisa: Este trabalho se desenvolve em uma faculdade particular da Grande São Paulo, que tem hoje 18 cursos - período diurno e noturno. Muitos destes cursos são voltados para as licenciaturas (História, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Matemática e Letras), com quase 4.000 alunos. O foco está no curso de Letras, do qual sou professora de Língua Inglesa III, IV e V. No último exame do ENADE, os alunos do curso realizaram a prova pela primeira vez e obtiveram um resultado não satisfatório. As salas têm, em média, 50 alunos (chegando até a 65). A faixa etária também é bastante ampla: dos 17 anos aos quase 60. Após seis semestres (3 anos) os alunos obtêm o diploma de licenciatura dupla: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Além disso, muitos alunos já atuam como professores de EJA (Educação para Jovens e Adultos) assim como professores eventuais na rede estadual de ensino.

Participantes: Participam do desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora, dois monitores - cada um com uma turma de 15 alunos. Os alunos que participam da monitoria são convidados, isto é, não é uma atividade imposta, pois eles precisam ter

comprometimento com a atividade e também terem disponibilidade de horário. São dois encontros semanais (3^a. e 5^a. ou 4^a. e 6^a. das 18:30 às 19:20).

Instrumentos de coleta: Os monitores responderam a um questionário para que fosse possível suscitar questões relativas ao ensino e aprendizagem de uma língua, os sentidos atribuídos a esse processo, assim como outras questões.

As aulas de monitoria são discutidas anteriormente entre pesquisadora e monitores e esses encontros gravados em áudio. Os monitores produzem diários sobre suas aulas. Além disso, gravação em vídeo de algumas aulas para a realização da autoconfrontação. Todo o material dos diários, das gravações em áudio e vídeo estão direcionados mais para a primeira questão desta pesquisa, que tem como foco o repensar a prática a partir da reflexão.

A utilização da autoconfrontação, no nível da intervenção, advém do reconhecimento das suas potencialidades enquanto ponto de partida de alguns métodos de investigação/intervenção e, porque não dizer, formação. Por exemplo, através do método de autoconfrontação, em que o vídeo assume um papel determinante, é possível mostrar os elementos visíveis da atividade de trabalho do professor, os quais podem depois servir de suporte para compreender outros elementos de que ela se reveste e que escapam à simples observação – como o significado das atividades impedidas ou contrariadas. Com efeito, a utilização da autoconfrontação facilita o desenvolvimento de metodologias de observação diferidas. Pode ainda, sedimentar vários traços das mesmas atividades, a fim de que as pessoas filmadas, cuja atividade estamos a analisar, possam passar do estatuto de observados ao de observadores (Clot, 2000), co-atores e também co-autores na produção dos dados recolhidos. A prática da utilização da autoconfrontação, no âmbito da ergonomia, constitui uma ajuda no plano de instrumentalização ao nível da análise da atividade, mas facilita também o contato, reforça a colaboração e enriquece a reflexão em comum com os professores, afirmando-se assim como instrumento de comunicação.

Segundo Clot, podemos falar de três importantes etapas na autoconfrontação, intercorrelacionadas: “o que se faz, o que se diz do que se faz e o que se faz do que se diz” (Clot & Leplat, 2005, p.135). O sentido subjetivo que cada um encontra para adaptar o trabalho prescrito (no caso, as discussões pesquisadora/monitores sobre as aulas de monitoria) à realidade de trabalho (as aulas de monitoria em si) ganha aqui um estatuto privilegiado, comparativamente com a descrição objetiva do que se faz. Ao fazê-lo “muda-

se o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido deve tornar-se meio para viver outras vidas” (Clot, 2000, p.154, tradução livre).

Os dados serão analisados e interpretados de acordo com o arcabouço teórico que embasará esse estudo (Vygotsky, 1934/2002 , 1987/2000; Bakhtin, 1929/2000, 1953/2000; Góes e Laplane, 2004; Harry Daniels, 2001, Engeström, 1987; etc.) com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa citadas anteriormente. Como estou na fase de coleta de dados, o arcabouço teórico de análise ainda não está totalmente definido.

Bibliografia Básica

Aarão, S. A. (2003) O trabalho Interdisciplinar com textos em sala de aula de língua estrangeira: uma pesquisa colaborativa. São Paulo.

Bakhtin, M./Volochínov, V.N. (1929/2002). Marxismo e filosofia da linguagem. 9 ed. São Paulo: Hucitec/Annablume.

_____. (1953/2000). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Cavalcanti, M.C.(1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas do Brasil. DELTA 15, no. Especial: 385-417.

Celani, M.A.A. & Magalhães, M.C.C. (2000) “Reflective sessions: a tool for teacher empowerment.” Texto não publicado.

_____. (1999) “You’ve snatched the carpet from my under feet: courses as contexts for change in in-service language teacher education.” Trabalho apresentado em conferência plenária no Congresso da AILA, Tóquio.

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

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68, 4, 289-316.

_____. (2000). La formation par l’analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Sous la direction). *Manières de penser, manières d’agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris: PUF.

Daniels, H. Vygotsky and Inclusion. (mimeo)

_____. (2001) Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Loyola.

_____. (2001) “Bernstein and Activity Theory”. In A. Morais et al (eds) Towards a Sociology of Pedagogy – The contribution of Basil Bernstein to Research. New York: Peter Lang Publishing.

_____. (2003) *Aplicações das teorias sociocultural e da atividade na educação*.

In: DANIELS, H. Vygotsky e a Pedagogia. Edições Loyola: São Paulo. 2003

Demo, P. (2002). Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez.

Engeström, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em <http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>. Acesso em: 10 out. 2006.

Fidalgo, S.S. e Lessa, A. (2004) A inclusão excludente. Artigo aceito para publicação na Revista do 52º. GEL.

Faria, Joelma P. (2003) A monitoria como prática colaborativa na universidade. São Paulo. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.

Freire, P. (2001). À sombra desta mangueira. Editora Olho d'água.

_____. (2000). Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1987). A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Cortez Editora.

_____. (1983). Educação e mudança. 6ª. Ed. Paz e Terra Editora.

Góes, M.C. e Laplane, A.L.F. (2004). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados.

Giroux, H.A. (1997). Os professores como intelectuais. Artes Médicas.

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

Kemmis, S. (1987) Critical Reflection. In M.F. Wideen e I. Andrews (Eds) Staff Development for School Improvement. The Falmer Press.

Kincheloe, J.L. (1993/1997) A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno. Artes Médicas.

Leite, Ivanise. (1999). Emoções, sentimentos e afetos: J.M. Editora.

Leontiev, A. (1959). O Desenvolvimento do Psiquismo. Cidade: Editora Morales. 1978.

_____. "Activity and Consciousness". In: Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism. Progress Publishers, 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>, Acesso em: 8 jun. 2005.

Magalhães, M.C.C. (2000) O conceito de representação. Texto não publicado.

_____. (1998) Formação Contínua de Professores: Conscientização e Construção da Identidade Profissional. Texto não publicado.

- Martins, José de Souza.** *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.* São Paulo: Hucitec, 2000. Desafios contemporâneos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 105-140.
- Mayrink, M. F.** (2000) Refletindo, Interagindo, Praticando... nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor. Dissertação de Mestrado.PUC/SP.
- Mazza, F.T.** (1997) O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In M.A.A. Celani (org.), *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens.* Educ – São Paulo. Pp. 87-105.
- Moita Lopes, L.P.** (1994) Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: Novos Rumos, Comunicação apresentada no V INPLA, PUC/SP.
- Moscovici, S.** (1984). The phenomenon of social representations. In: R. M. Farr & Moscovici (eds) *Social Representations.* Cambridge University Press.
- Nóvoa, A.** (1995) Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa, (coord.). *Os professores e sua formação.* Pp. 15-33. Dom Quixote.
- Pennycook, A.** (1998) A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In Signorini, I. & Cavalcanti, M.C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.* P. 23-49. Mercado de Letras.
- Pérez-Gómez, A.** (1992/1995) O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa, (coord) . *Os professores e sua formação.* Pp. 91-113. Dom Quixote.
- Perrenoud, P.** (2001) *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação.* ANPED no 12: 08-13.
- Schneuwly. B.**(1994) Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education.* Vol 9, no. 4, 281-191.
- Schön, D. A.** (1992/1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa, (coord.). *Os professores e sua formação.* Pp. 77-91 . Dom Quixote.
- Spink, M. J. P.** (2003) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: abordagens teóricas e metodológicas.* 3a. ed. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L.S.** (1934/2002) *A formação social da mente.* Martins Fontes.
- _____. (1987/2000) *Pensamento e Linguagem.* Martins Fontes.
- Wertsch, J.V.** (1985) *Vygotsky and the social formation of mind.* Harvard University Press.

