

Simone Telles Martins Ramos

**AS AÇÕES DA REFLEXÃO CRÍTICA NA ATIVIDADE  
*SESSÃO REFLEXIVA***

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2003

Simone Telles Martins Ramos

**AS AÇÕES DA REFLEXÃO CRÍTICA NA ATIVIDADE  
*SESSÃO REFLEXIVA***

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2003

Ficha Catalográfica

**RAMOS**, Simone Telles Martins, *As Ações da Reflexão Crítica na Atividade Sessão Reflexiva*. São Paulo: s.n., 2003.

**Dissertação** (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Área de Concentração:** Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

**Orientador:** Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

Reflexão Crítica, Pesquisa Interpretativista.

**Palavras-chave:** Formação de Professor de Inglês, Reflexão Crítica, Ações Reflexivas, Linguagem na Construção do Conhecimento, Capacidades de Linguagem

Dedico este trabalho à minha família.

Aos meus pais, Roldão Telles e Eneide Telles, que me ensinaram que o segredo da felicidade está no amor.

Ao meu marido, Rodrigo Martins Ramos, que acredita na beleza dos meus sonhos e que faz com que meus dias sejam mais felizes.

Agradecimento especial,

À Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, que durante dois anos me orientou e compartilhou comigo sua experiência de educadora e que se transformou em uma grande companheira.

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, que teve paciência comigo durante minhas crises de ZPD e que tem sido uma grande amiga.

Obrigada.

## ***AGRADECIMENTOS***

À CAPES, pelo apoio financeiro, que possibilitou meus estudos e pesquisas.

A todos os professores do LAEL, em especial, à Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, à Profa. Dra. Anna Rachel Machado, à Profa. Dra. Heloisa Collins, à Profa. Dra. Sumiko Nishitani Ikeda e à Profa. Dra. Ângela Brambilla Cavenaghe T. Lessa, por suas contribuições para meu processo de aprendizagem sobre como fazer uma pesquisa e, sobretudo, como ser uma educadora. Obrigada sempre.

À colaboradora, amiga e par competente Profa. Ms. Otilia Ninin, pelo respeito, carinho e incentivo nos momentos mais difíceis.

Às amigas inseparáveis, Andrea Miranda (Rhanya) e Ivonne Bezerra (Rhanya), que compartilharam comigo todas as alegrias e conflitos vivenciados durante estes dois últimos anos, ao amigo Fran Stefogo, companheiro de leitura e discussão, e à amiga Cristina Santos que motivou meu ingresso no mestrado.

Aos meus amigos do LAEL, que compartilharam suas experiências e amizade durante estes dois últimos anos, e funcionários do LAEL, especialmente Maria Lucia, Marcia e Rosangeles por serem tão queridas e especiais.

Ao meu irmão, Fernando, que viveu comigo os melhores momentos das minhas experiências e que sempre acreditou nos meus sonhos, à sua esposa, Cida, e às minhas duas sobrinhas, Isabelle e Giovanna, que me fazem acreditar em uma educação melhor.

À tia Hermelinda, minha segunda mãe, à prima Mônica e à Maria Rachel, por serem pessoas importantes em minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida no quadro de formação contínua de professores com base na perspectiva crítica, ou seja, na formação de profissionais crítico-reflexivos. Os participantes deste trabalho são professores de Inglês da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo que fizeram parte do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, oferecido pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, no período de 1998 a 2000. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é analisar as formas de ação da reflexão crítica (Smyth, 1992) na atividade Sessão Reflexiva, realizada pelos professores-alunos no período de 1998 a 2000, para investigar como as ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) se materializaram na discussão dos professores. Com o objetivo de construir um conjunto de parâmetros teóricos que embasem as discussões sobre a organização discursiva dos diálogos nas *Sessões Reflexivas*, a fundamentação teórica deste trabalho está centrada em três teorias principais: (1) a discussão sobre os conceitos de reflexão (Schön) e reflexão crítica (Kemmis, Van Manen, Smyth, Magalhães e Liberali) ; (2) a linguagem na constituição do profissional crítico-reflexivo (Bronckart, Dolz e Schneuwly, Magalhães e Liberali); (3) a *Sessão Reflexiva* como uma atividade que promove a reflexão (Zeichner, Magalhães e Liberali). De cunho perspectiva interpretativista, pois os dados foram selecionados do banco de dados do projeto do curso. Assim, todo trabalho foi desenvolvido voltado à compreensão das ações da reflexão crítica na atividade *Sessão Reflexiva* por meio de intensa observação sobre os dados coletados sem a intervenção do pesquisador. As Sessões Reflexivas foram analisadas discursivamente, ou seja, como unidades comunicativas que se desenvolveram por meio de situação de comunicação com base em suas capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, Bronckart e Liberali). Os resultados apontam a importância da linguagem na promoção da reflexão crítica em contexto de formação contínua de professores, como uma forma de operacionalizar as ações da reflexão e, assim, contribuir com a desconstrução e a construção das ações realizadas sem sala de aula por meio de um diálogo constante que permita a negociação na construção do conhecimento.

## ABSTRACT

This is a research whose framework follows a critical perspective to teacher continuous education, i.e., it is based on the idea of education of critical-reflective professionals. The participants are teachers of the public sector in the state of São Paulo who took part in the course: *Reflection on action: English teachers learning and teaching*, provided by the Programme of Applied Linguistics and Language Studies of the Pontifical Catholic University of São Paulo, in partnership with Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa - São Paulo, between 1998 and 2000. The main objective of this research is, therefore, to analyze the means by which critical reflection (Smyth, 1992) takes place during the reflective sessions carried out by the teacher-students in the same period, and thus investigate how actions of critical reflection become effective during the discussions held by the same participants. Aiming at constructing a set of theoretical parameters that may support discussions on the discursive organization of dialogues in those reflective sessions, this research is sustained by three main theories: (1) discussions pertaining to the concepts of reflection (Schön) and critical reflection (Kemmis, Van Manen, Smyth, Magalhães and Liberali); (2) language that constitutes the critical-reflective professional (Bronckart, Dolz e Schneuwly, Magalhães and Liberali); (3) the reflective session, understood as an activity that may promote reflection (Zeichner, Magalhães and Liberali). Since the data for the research were selected from the course databank, one must consider this research to be interpretive. The work shown here was, therefore, developed with a view to understand the actions that constitute critical reflection in the reflective session, and were analyzed by careful observation of data collected. There were no interventions from the part of the researcher. The reflective sessions were analyzed in terms of the discourse that they compose, i.e., analyzed as communicative units developed by means of the communicative situation in which they are inserted, and based on language capacities (Dolz and Schneuwly, Bronckart and Liberali). Results highlight the importance of language in the promotion of critical reflection in contexts of continuous teacher education so as to make actions of reflection feasible, thus contributing to deconstruct and re-construct classroom actions by means of a continuous dialogue that may allow for negotiation in the process of knowledge construction.

---

## ÍNDICE

---

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	6
1.1. Reflexão e Educação .....	6
1.1.1. Os Conceitos de Reflexão e Reflexão Crítica .....	7
1.1.2. A Formação de Professores Crítico-Reflexivos .....	8
1.1.2.1. Níveis de Reflexão .....	10
1.1.2.2. Formas de Ação da Reflexão Crítica .....	11
1.2. O Conceito de Linguagem na Constituição do Profissional Reflexivo .....	14
1.2.1. Os Discursos no Contexto Educacional .....	17
1.3. Sessão Reflexiva: uma atividade para promover a reflexão crítica .....	21
1.3.1. A Sessão Reflexiva no Módulo O Papel do Multiplicador .....	22
1.3.2. Contexto de Produção das Atividades do Módulo O Papel do Multiplicador .....	23
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA .....	27
2.1. Definição da Linha Metodológica .....	27
2.2. Contexto de Pesquisa.....	28
2.3. Banco de Dados e Seleção dos Dados .....	29
2.4. Procedimentos para Análise dos Dados .....	31
CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	35
3.1. A Organização Discursiva dos Diálogos nas Sessões Reflexivas .....	35
3.1.1. Ação do Descrever .....	37
3.1.1.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000 .....	37
3.1.1.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos.....	39
3.1.1.3. Tipos de Reflexão .....	47
3.1.2. Ação do Informar .....	48
3.1.2.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000 .....	48
3.1.2.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos.....	51
3.1.2.3. Tipos de Reflexão .....	55
3.1.3. Ação do Confrontar.....	55
3.1.3.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000 .....	55
3.1.3.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos.....	59
3.1.3.3. Tipos de Reflexão .....	63
3.1.4. Ação do Reconstruir.....	64
3.1.4.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000 .....	64
3.1.4.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos.....	66
3.1.4.3. Tipos de Reflexão .....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	75

## **QUADROS**

Quadro 1 – Síntese de Perguntas .....	13
Quadro 2 – Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem .....	20
Quadro 3 – Panorama das mudanças ocorridas no contexto de produção do módulo O Papel do Multiplicador .....	26
Quadro 4 – Estrutura Curricular do Curso no período de 1998 a 1999 .....	28
Quadro 5 – Estrutura Curricular do Curso no ano de 2000 .....	28
Quadro 6 – Categorias de Análise da Ação do Descrever .....	32
Quadro 7 – Categorias de Análise da Ação do Informar .....	32
Quadro 8 – Categorias de Análise da Ação do Confrontar .....	32
Quadro 9 – Categorias de Análise da Ação do Reconstruir .....	33
Quadro 10 – Tipos de discurso .....	33
Quadro 11 – Sequências Prototípicas .....	34
Quadro 12 - Ação do Descrever .....	37
Quadro 13 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999 .....	38
Quadro 14 – Ação do Descrever .....	39
Quadro 15 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000 .....	39
Quadro 16 – Ação do Informar .....	48
Quadro 17 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999 .....	49
Quadro 18 – Ação do Informar .....	49
Quadro 19 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000 .....	50
Quadro 20 – Ação do Confrontar .....	56
Quadro 21 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999 .....	57
Quadro 22 – Ação do Confrontar .....	58
Quadro 23 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000 .....	59
Quadro 24 – Ação do Reconstruir .....	64
Quadro 25 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999 .....	65
Quadro 26 – Ação do Confrontar .....	65
Quadro 27 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000 .....	66

## **ANEXOS**

Sessões Reflexivas realizadas no de 1998 .....	80
Sessões Reflexivas realizadas no de 1999 .....	84
Sessões Reflexivas realizadas no de 2000 .....	87

---

## **INTRODUÇÃO**

---

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire, 1996:20).

Esta pesquisa está inserida no quadro de formação contínua de professores com base na perspectiva crítica, ou seja, na formação de profissionais crítico-reflexivos. Conforme salienta Kemmis (1987), o conceito de profissional reflexivo se tornou praticamente um *slogan* na educação devido à emergente necessidade de à democratização do saber e com a velocidade das mudanças sociais.

Como professora de língua inglesa do curso de letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo, tenho vivenciado a pressão que as instituições de ensino superior têm imposto aos professores com relação ao desenvolvimento de um trabalho, até então chamado de diferenciado, que possa formar um aluno crítico capaz de lidar com situações de incerteza e emergência em sala aula. No entanto, ao mesmo tempo que nós professores temos consciência de que o trabalho em sala de aula deve ser mudado, deparamos-nos, então, com uma questão muito complexa: como fazer as mudanças?, ou seja, como mudar estratégias de ensino que estão cristalizadas em nossa prática?

A resposta parece ser simples, pois o desenvolvimento profissional do professor, sobretudo do professor universitário, está atrelado à formação contínua por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Mas, pela troca de experiências com colegas que cursam mestrado e doutorado em diversas instituições de São Paulo, pude perceber que nem todos os cursos estão diretamente direcionados à formação reflexiva de profissionais. Além disso, existem colegas que, embora tenham se apropriado de uma concepção de profissional reflexivo, em seus discursos, não o fizeram quanto à prática em sala de aula. Em geral, as instituições de ensino superior ainda não apreenderam a complexidade do conceito de reflexão do e as contribuições que esse conceito pode trazer à solução de problemas práticos das ações realizadas.

Com o objetivo de compreender o significado da formação de um profissional reflexivo e, conseqüentemente, buscar caminhos que pudessem colaborar com mudanças em minha prática docente, ingressei no curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP), no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL). Como aluna do programa tive a oportunidade de compreender que uma mudança na perspectiva de ensino-aprendizagem envolve muito mais do que simples discussões pautadas em teorias com base no senso comum. Uma transformação na prática docente envolve conhecimentos teóricos que possam embasar a prática em sala de aula e em repensar da teoria à luz da prática. Envolve uma consciência de que teoria e prática são indivisíveis e de que não existem fórmulas prontas para serem aplicadas no dia-a-dia, uma vez que os contextos – alunos, objetivos – e, portanto, escolhas de conteúdos e de como agir, nunca são os mesmos.

Assim, pude iniciar uma compreensão acerca do vem a ser um profissional reflexivo, ou seja, pude compreender que o professor necessita examinar criticamente os valores que embasam sua ação e o contexto de que faz parte, conforme salienta Kemmis (1987). Além disso, conforme salienta Schön (1998), a reflexão deve permear o processo de ensino-aprendizagem antes, durante e depois das ações realizadas em sala de aula, pois o professor deve se permitir compreender e enfrentar os desafios diários de sua prática com o objetivo de contribuir com as constantes mudanças sociais que demandam a formação de profissionais reflexivos.

Com base nesse contexto, optei por compreender como alguns professores ligados ao Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP trabalham a formação contínua de professores em língua inglesa. Isso foi possível ao participar do programa de formação contínua de docentes de Inglês da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo – *A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática* - que vem se desenvolvendo há alguns anos por uma parceria realizada entre Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (SBCISP), financiadora do programa, e a equipe de professores vinculados ao LAEL - PUC-SP. O programa em foco se constitui em três componentes: (a) aprimoramento lingüístico, a cargo da SBCISP; (b) aprimoramento da formação profissional, a cargo da equipe de professores, coordenada pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da PUC-SP; (c) formação do multiplicador, a cargo de ambas as instituições.

A formação do multiplicador é o contexto principal desta pesquisa, pois é nesse terceiro componente do programa que se realiza o curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*. O curso é ministrado pela equipe de professores da PUC-SP e liga o aprimoramento lingüístico ao aprimoramento da formação profissional com o

objetivo de formar multiplicadores, estabelecendo a reflexão como forma de transformação e possibilitando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos professores refletir sobre sua prática.

Conforme salienta a equipe de professores do curso na época deste trabalho (Shimoura, Lessa, Liberali, Collins, Penna, Vallim, Damianovic, Fontes, Freire, Ramos, Romero, Duarte), o curso foi criado devido à crescente necessidade na colaboração para o aprimoramento da formação do professor de inglês da escola pública em direção à melhoria da educação no país. A equipe acredita, também, que no contexto atual faz falta uma abordagem reflexiva que não se baseie somente no conhecimento de conteúdos, mas também na formação de um profissional que possa entender seu papel como multiplicador do conhecimento, acelerando o desenvolvimento de um número cada vez maior de profissionais.

Um dos módulos oferecidos pelo curso, tem como objetivo propiciar contextos para que os professores especificamente trabalhem com a descrição, compreensão, análise e reconstrução das ações realizadas em sala de aula: *O Papel do Multiplicador*. Assim, objetivando promover a reflexão crítica, o trabalho realizado no módulo tem focado o desenvolvimento de duas principais atividades: a *Escritura de Diário* e a *Sessão Reflexiva*. Conforme salienta Magalhães (no prelo), nesse contexto do módulo, a *Escritura de Diário* é uma atividade que tem como objetivo desenvolver a percepção dos agentes sobre a importância, dificuldade e a organização linguístico-discursiva da descrição de uma aula.

Por sua vez, a *Sessão Reflexiva* se constitui como uma nova organização discursiva que tem como objetivo propiciar contextos para a continuidade da formação de um professor reflexivo informado em uma prática crítica, iniciada com o diário. Para isso, no contexto do módulo, os professores-alunos<sup>1</sup> trabalham com o formador<sup>2</sup> no grupo maior e/ou com colegas, a análise de aulas vídeo gravadas com base nas formas de ação que promovem a reflexão crítica (Smyth, 1992<sup>3</sup>), tendo como base principal a compreensão da linguagem (Bronckart, 1997/1999, Dolz e Schneuwly, 1998) como um instrumento que permeia o desenvolvimento da formação discursiva em cada forma de ação.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é analisar as formas de ação da reflexão crítica (Smyth, 1992) na atividade Sessão Reflexiva, realizada pelos professores-alunos no

---

<sup>1</sup> No contexto do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* é chamado de professor-aluno o professor da rede pública de ensino que é aluno do curso.

<sup>2</sup> No contexto do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* é chamado de formador o professor do módulo. No caso específico do contexto desta pesquisa, durante o período de 1998 a 2000, a professora era Dra. Fernanda C. Liberali.

<sup>3</sup> A ser discutido no Capítulo 1 como todos os teóricos mencionados.

período de 1998 a 2000, para investigar como as ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) se materializaram na discussão dos professores.

Vários estudos que também tiveram como objetivo a formação contínua do educador crítico-reflexivo já foram realizados pelo grupo de pesquisa do LAEL com foco na *Sessão Reflexiva* e/ou desenvolvidos no contexto do curso em questão. Entre eles pode-se citar Magalhães (no prelo, 2002, 2001, 2000, 1998, 1996, 1994, 1992, 1990), Magalhães e Celani (2001, 2000), Liberali (no prelo, 2003, 2000, 1998, 1996, 1994), Romero (1998), Estefogo (2001), Melão (2001), Ninin (2002), Pepe (2003) e outros ainda em andamento como o de Silva (LAEL-PUCSP) e Damianovic (LAEL-PUCSP), abrangendo aspectos referentes à condução da reflexão crítica, à organização discursiva e lingüístico-discursiva e à função dessas organizações na constituição de profissionais crítico-reflexivos.

O que diferencia esta pesquisa das demais é o fato de que ela teve como objetivo examinar a *Sessão Reflexiva* longitudinalmente durante 3 anos de curso, para investigar como as professoras se organizavam para discutir suas aulas e as das colegas com base nos conceitos de reflexão crítica e colaboração discutidos durante o curso e, sobretudo, durante o módulo. O foco está na *Sessão Reflexiva* como uma atividade educacional em que professores, em formação contínua, procuram trabalhar a compreensão acerca do conceito reflexão crítica. Os professores de Inglês da Rede Pública de Ensino, vivenciando, assim, contextos em que são confrontados conceitos espontâneos e científicos, conforme salienta Au (1990) com base em Vygostky (1930), no limite de tempo de cada aula.

Especificamente, esta pesquisa objetiva investigar como se materializam lingüisticamente as ações da reflexão crítica na atividade *Sessão Reflexiva*. Assim, procuro responder às seguintes perguntas de pesquisa.

1. Como se organizam os diálogos nas *Sessões Reflexivas* ao longo dos três anos?
  - 1.1. Como as diferenças entre as *Sessões* podem ser percebidas?
  - 1.2. O que caracteriza essas diferenças?
2. Que tipo de reflexão está sendo focado em cada agrupamento de *Sessões*?

Com o objetivo de responder a tais perguntas, discuto no primeiro capítulo deste trabalho questões teóricas relativas à formação de educadores reflexivos, linguagem na construção do conhecimento e *Sessão Reflexiva* como uma atividade que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem da reflexão crítica. Com relação à formação de educadores, numa perspectiva crítica traço um panorama acerca da necessidade da promoção

da formação de educadores reflexivos, dos conceitos de reflexão e encerro as discussões deste tema por meio das formas de ação que promovem a reflexão crítica. Em seguida, abordo a linguagem na construção do conhecimento iniciando a discussão com base na definição de atividade e linguagem como instrumento semiótico que permeia a formação discursiva de agentes envolvidos numa situação de comunicação e encerro esse tópico com uma discussão voltada à constituição do discurso em contexto escolar. Finalizando esse capítulo, discuto a *Sessão Reflexiva* como uma estratégia de ensino e a *Sessão Reflexiva* no módulo *O Papel do Multiplicador*.

No segundo capítulo discuto a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa por meio de: (a) definição da linha metodológica, com base nas concepções da pesquisa interpretativista (Cumming, 1984 e Erickson, 1986); (b) contexto de pesquisa por meio da descrição do contexto do curso, referente ao período de 1998 a 2000; (c) seleção dos dados com base em informações sobre o banco de dados do projeto do curso e nas sessões reflexivas selecionadas; (d) procedimentos para categorização e análise de dados, fundamentados por Bronckart (1997/1999) e Liberali (no prelo).

No terceiro capítulo, descrevo e discuto a organização discursiva dos diálogos dos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, enfocando os principais resultados obtidos em relação ao domínio das capacidades de linguagem nas ações do descrever, informar, confrontar e do reconstruir, bem como o tipo de reflexão enfocado. Portanto, inicio as discussões traçando um panorama geral sobre os principais resultados obtidos em relação ao domínio das capacidades de linguagem no período de 1998 a 1999 e no período de 2000, em seguida faço uma descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças reveladas em relação ao domínio das capacidades de linguagem de cada ação e o tipo de reflexão enfocado.

Em seguida, encerro este trabalho apresentando as reflexões finais a partir dos resultados obtidos. Inicialmente discuto a conclusão a que cheguei sobre a operacionalização das formas de ação da reflexão crítica na atividade *Sessão Reflexiva*, realizada pelos professores alunos do módulo *O Papel do Multiplicador*, bem como o tipo de reflexão enfocado. Em seguida, aponto as contribuições deste trabalho para meu desenvolvimento profissional.

---

## ***CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS***

---

Neste capítulo organizo um conjunto de parâmetros teóricos que possam contribuir para a constituição de compreensões acerca das ações que promovem a reflexão crítica dos professores-alunos do módulo *O Papel do Multiplicador* com foco na *Sessão Reflexiva* como uma atividade escolar para o ensino e avaliação do processo reflexivo na relação com o colega. O quadro teórico que permeia as discussões deste trabalho está subdividido em três seções: (a) Reflexão e Educação; (b) Conceito de Linguagem na Constituição do Profissional Reflexivo; (c) *Sessão Reflexiva* como uma atividade que promove a reflexão crítica.

Com o objetivo de aprofundar compreensões sobre a formação contínua do professor reflexivo, discuto na primeira seção a definição sobre os conceitos de reflexão (Schön, 1998) e reflexão crítica (Kemmis, 1987) e a formação de educadores reflexivos: operacionalização da reflexão crítica (Van Manen, 1977 e Smyth, 1992). Na segunda seção, discuto a importância da linguagem na constituição do professor reflexivo ao focar atividade e linguagem na construção do conhecimento (Bronckart, 1997/1999) e os discursos no contexto escolar (Dolz e Schneuwly, 1998). Por fim, na terceira seção, discuto a *Sessão Reflexiva* como uma atividade cuja organização discursiva tem contribuído com o ensino-aprendizagem da reflexão crítica no contexto de formação contínua de professores (Magalhães no prelo, 2002a, 2000b, 2001, 1999, 1996; Magalhães e Celani, 2001, 2000; Celani, 2003; Liberali, no prelo, 2003, 2000, 1999, 1994).

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

### ***1.1. Reflexão e Educação***

Pesquisadores como Smyth (1992), Kincheloe (1993), Zeichner (1993), Giroux (1997), Pérez Gomes (1998), Donald Schön (1998), Perrenoud (1999), McLaren e Giroux (2000), Fullan e Hargreaves (2000), Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001, 1999, 1996), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães e Machado (2001), Machado e Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003, 2000, 1999, 1994), Liberali e Zyngier (2000), entre outros, discutem a transformação da escola e ressaltam a necessidade de mudanças na formação de profissionais crítico-reflexivos que possam contribuir com o acesso à democratização do saber e com a velocidade das mudanças sociais.

Todavia como aponta Zeichner (1993), os termos *reflexão* e *ensino reflexivo* tornaram-se um *slogan* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo, mas não há um consenso quanto às significações atribuídas a esse conceito. Como salienta Zeichner

(1993), sob a bandeira da reflexão, há uma concordância de que os professores não podem ser considerados como técnicos que se limitam a cumprir, passivamente, o que outros lhes ditam de fora da sala de aula. A perspectiva reflexiva implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação dos propósitos e objetivos de seu trabalho.

Magalhães (no prelo) ressalta a importância na proposição de métodos e práticas de linguagem que permitam que professores em formação contínua negociem suas *agendas* na construção do conhecimento, enquanto descrevem suas ações de linguagem nas escolhas diárias, interpretam e repensam compreensões que, muitas vezes, estão distorcidas ou escondidas pelo senso comum (cultura popular); salienta, ainda, que esse procedimento pressupõe um conceito bem definido de reflexão crítica. Compartilhando o mesmo pressuposto, discuto a seguir os conceitos de reflexão (Schön, 1998) e reflexão crítica (Kemmis, 1987) com objetivo de fundamentar e aprofundar as discussões sobre o termo *reflexão*, conforme salienta Zeichner (1993).

### ***1.1.1. Os Conceitos de Reflexão e Reflexão Crítica***

Com base em Dewey (1933), Schön (1998) sublinha em sua interpretação a *reflexão* como uma forma de compreensão e reconstrução das ações. Criticando o enfoque na formação de profissionais com base no **modelo de racionalidade técnica**, Schön (1998) salienta que esse tipo de modelo prevê a constituição de um currículo universitário baseado na competência prática e na resolução de problemas com base no conhecimento sistemático já construído. Os problemas da prática cotidiana não se apresentam como estruturas bem formadas, que desafiam soluções técnicas e sim como situações indeterminadas da prática. Assim, para o autor, é necessário ensinar os alunos a lidarem com situações de incerteza por meio de atividades que possibilitem a arte de implementar, improvisar, de estruturar um problema, enfim, ensinar. Schön (1998) salienta as seguintes ações:

- **Conhecer na ação**, isto é, o conhecimento que os professores demonstram na execução da ação, ou seja, é o componente que orienta o saber fazer. É o conhecimento tácito.
- **Reflexão na ação** que ocorre quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está fazendo, enquanto está realizando a ação, ajustando-se, assim, às situações novas que vão surgindo.

- **Reflexão sobre a ação** é o momento de reflexão pós-aula. Nesse momento, o professor pensa no que aconteceu, no que observou, no significado que atribuiu às ações realizadas em sala de aula. Pérez Gómez (1992:105) salienta que **a reflexão sobre ação** analisa o conhecimento e a reflexão na ação em relação a uma situação problemática em contexto particular.
- **Reflexão sobre a reflexão na ação** também pode ser definida como meta-reflexão, pois é o momento que leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender, agir e buscar soluções para os problemas.

Pérez Gómez (1992:106), ao discutir os tipos de reflexão apontados por Schön (1998), salienta que “*quando o professor reflete na e sobre a ação, ele converte-se num investigador na sala de aula: afastando a racionalidade como instrumento, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar*”.

Avançando nas discussões de Schön (1998), Kemmis (1987) direciona seu trabalho à formação de professores crítico-reflexivos. Com base na perspectiva crítica, o autor explica que o conceito de *reflexão* envolve colocar o professor no exame *crítico* dos valores que embasam sua ação e do contexto de que faz parte, para entender a ideologia que sua prática docente serve. Kemmis (1987) ainda salienta que falar em *reflexão crítica* envolve a compreensão do contexto histórico, político e social em que a prática se dá, ou seja, é importante compreender o papel instituição e de uma relação com a sociedade. Discuto a seguir a reflexão crítica na formação de professores com objetivo de aprofundar a compreensão acerca do ensino-aprendizagem da reflexão crítica.

### ***1.1.2. A Formação de Professores Crítico-Reflexivos***

Fullan e Hargreaves (2000) salientam que o conceito de profissional reflexivo popularizou-se em educação como uma possibilidade de conduzir a formação de professores para além do foco do treinamento, mas para um processo educativo e reflexivo que possa unir a reflexão à prática docente. Compartilhando o mesmo pressuposto, Pérez Gómez (1992) explica que o ensino reflexivo entra em oposição direta às concepções da racionalidade técnica, pois cada situação de ensino possui características únicas, não podendo assim depender de uma determinada teoria científica que objetiva abranger problemas variáveis que

são inerentes à singularidade da experiência humana. Perrenoud (1999) ressalta ainda que o ensino da prática reflexiva não pode se limitar à resolução de crises, problemas ou dilemas atozes, pois ele deve promover a formação de um profissional que seja capaz de refletir sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder e com as instituições.

Por sua vez, Giroux (1997:124), inspirado em Paulo Freire, discute a problemática sobre como teorizar e desenvolver uma pedagogia crítica que incorpore formas de experiências nas quais professores e alunos mostrem um sentido de agência<sup>4</sup> e fortalecimento do poder. Assim, o pesquisador argumenta que este é um desafio a ser vencido e para isso deve contar com a formação de professores críticos capazes de desenvolver um discurso cujo objetivo é questionar as escolas como corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relação de cultura e de poder e como locais socialmente construídos para contestação com base na produção de experiências vividas.

Compartilhando a mesma perspectiva, Fullan (1996) ressalta que é necessária uma mudança radical nas formas como são criados espaços para que os professores redefinam suas identidades, papéis e seus discursos para que o desafio seja vencido. Nessa direção, Magalhães (no prelo) salienta a importância do papel da linguagem na constituição do professor crítico-reflexivo. McLaren e Giroux (2000) e Liberali (2003) também salientam que conhecer os discursos que informam as ações de linguagem em contextos educacionais pode possibilitar a ressignificação de práticas sociais e institucionais e a constituição de professores e alunos crítico-reflexivos. Ao tornarem-se conscientes dos interesses a que suas práticas servem, para manter ou transformar práticas de exclusão em manutenção de desigualdades, os professores podem reconstruí-las para a constituição de alunos crítico-reflexivos.

Conforme pudemos observar nas discussões acima, há uma emergente necessidade na transformação da formação de professores, para que esses profissionais sejam capazes de agir em contextos diversificados com o objetivo de contribuir significativamente com a promoção do desenvolvimento social. A perspectiva que ressalta o contexto da mudança é a formação de profissionais crítico-reflexivos que possam desconstruir e construir sua prática docente com base na compreensão da linguagem como um instrumento que propicia uma compreensão da própria prática e permite a transformação dessa prática.

**Comentário:** Verificar artigo da FÊ no prelo sobre o módulo o papel do multiplicador

---

<sup>4</sup> Proveniente da concepção de Paulo de Freire, Giroux (1997) explica que a expressão agência crítica evoca tanto imagens de crítica como de possibilidade.

Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001, 1999, 1996) e Liberali (no prelo, 2003, 2000, 1999, 1994) ressaltam que formar professores crítico-reflexivos é uma tarefa complexa, porém possível de ser realizada, desde que o curso de formação seja organizado de forma a permitir a desconstrução e construção acima apontados. Com o objetivo de operacionalizar a prática da reflexão crítica, em contexto de formação de professores, as autoras têm discutido na elaboração de seus trabalhos os conceitos de compreensão dos níveis de reflexão (Van Manen, 1977), as formas de ação que operacionalizam a reflexão crítica (Smyth, 1992), bem como a organização de atividades como a escritura de diário e sessão reflexiva que possibilitem a criação de espaços para o trabalho com a reflexão crítica (Liberali, 2003). Discuto a seguir a proposta de Van Manen (1977), Smyth (1992) e Liberali (2003) para a promoção da reflexão crítica.

### *1.1.2.1. Níveis de Reflexão*

Baseado em estudos de Habermas (1987) sobre a construção do conhecimento, Van Man (1977) propõe uma divisão da prática reflexiva, na formação de professores, em três níveis: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica. A **reflexão técnica** baseia-se no conhecimento técnico, que enfatiza o controle sobre o mundo natural e a teoria serve como meio para prever e controlar os eventos, ou seja, como manter a disciplina na aula, como conseguir criar um propósito para uma atividade, como manter a atenção e interesse dos alunos, etc. Conforme salienta Romero (1988:52), esse nível de reflexão estaria ligado às necessidades das pessoas em obterem controle sobre o mundo natural focando como objetivo principal a eficiência e eficácia dos meios para atingir fins determinados. Van Manen ressalta que a preocupação do educador técnico foca o alcance dos objetivos pré-estabelecidos por outros<sup>5</sup>.

Por sua vez, a **reflexão prática** enfatiza o tipo de conhecimento que contribui para a resolução dos problemas nas ações rotineiras, ou seja, a reflexão prática revela a preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e conseqüências aos quais as ações estão ligadas. Segundo Romero (1988:52), esse nível de reflexão refere-se ao entendimento interpessoal e à interpretação da prática social, focando o conhecimento como facilitador do entendimento com outros. Van Manen aponta que a preocupação do educador prático foca o

---

<sup>5</sup> Nesse quadro, podemos entender por outros a escola como instituição que determina papéis de organização e elaboração de planos de ensino a diretores e coordenadores.

conhecimento da prática educacional para justificar suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados.

Por fim, a **reflexão crítica** associa às reflexões técnica e prática na análise das ações em contextos sócio-históricos, ou seja, a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos das ações no contexto em questão e na eficácia da prática docente. Romero (1988:52) ressalta que o interesse da reflexão crítica consiste em regular possíveis conflitos entre ações anteriores com o objetivo de assegurar uma utilização adequada que possa ser mais autônoma considerando as implicações éticas e morais do contexto sócio-histórico em que está inserido.

Compartilhando o mesmo pressuposto teórico de reflexão, Smyth (1992) propõe a operacionalização do conceito de reflexão crítica com foco nas quatro ações que a compõem: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas questões serão discutidas a seguir.

#### ***1.1.2.2. Formas de Ação da Reflexão Crítica***

Com base no trabalho de Freire (1970), Smyth (1992) propõe quatro formas de ação, já citadas acima, que propiciam ao professor refletir criticamente. Conforme ressalta Romero (1998), a proposta do autor procura entender a prática docente como um texto que é descrito e posteriormente estudado quanto aos seus significados por meio da informação, confrontação, o que propicia a reconstrução das ações. Em suas discussões sobre o desenvolvimento da reflexão, Smyth (1992) ressalta que, apesar de não haver uma obrigatoriedade hierárquica quanto à realização das ações, conforme indica a seqüência apresentada em seu trabalho (descrever-informar-confrontar-reconstruir), elas não podem ser entendidas como separadas umas das outras, pois há maiores possibilidades e oportunidades de reflexão se houver um trabalho consciente acerca da importância de cada uma delas. Isso porque todas as questões levantadas pelo autor são responsáveis pela reflexão crítica. Discuto, a seguir, a definição de cada uma das ações, com base nos pressupostos do autor.

A **ação do descrever** procura compreender os eventos concretos da prática docente. Em suas palavras, Smyth (1992:296) explica que *“na essência, o propósito é que os princípios da prática educacional sejam articulados adequadamente, os professores devem começar a considerar sua prática em curso como ponto de partida para obtenção de*

*‘conhecimento, crenças, e princípios que (eles) empregam ao descrever sua prática e decidir o que deve ser feito’*” (tradução minha)<sup>6</sup>.

A descrição textual da prática docente torna-se essencial para a compreensão da prática em curso, pois o ensino é um tipo de atividade que só pode ser explicado e criticado após a concretização das ações. Além disso, Magalhães (2002:18) ressalta que esse é um espaço fundamental em contextos de formação crítica, pois leva o agente a se distanciar de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas. Conforme salienta Smyth (1992:296), a pergunta que poderia resumir essa ação seria: *“O que faço?”*<sup>7</sup>.

**A ação do informar** envolve o questionamento das razões sobre as escolhas feitas, os professores se engajam na atividade de analisar a descrição de suas ações com o objetivo de obter um entendimento de sua prática com base em princípios teóricos que a sustentam. Liberali (2002) ressalta que nessa ação há uma *“visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações”*. Em suas palavras, Romero (1988:55) ainda ressalta que *“essa ação permite o ‘desmascaramento’ das premissas que regem o ato de ensinar, constituindo-se em um passo decisivo para se questionar ações rotineiras adquiridas com base em senso comum (Luckesi, 1994) e identificar princípios que orientam a ação pedagógica”*. Segundo Smyth (1992:296), a pergunta que poderia resumir essa ação seria: *“O que agir desse modo significa?”*<sup>8</sup>.

**A ação do confrontar** é o momento em que o professor questiona as concepções de ensino-aprendizagem que embasam suas ações na relação com o contexto cultural, político e social com o objetivo de compreender quais os interesses que regem sua prática educacional: a transformação ou a manutenção da desigualdade social. Liberali (2002) ressalta que no confrontar as visões e ações adotadas pelos professores devem ser percebidas não como preferências pessoais, mais sim como resultantes de normas culturais e sociais que foram sendo absorvidas. Em suas palavras, a pesquisadora diz que *“o confrontar envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir”* (Liberali, 2002:3). As perguntas que podem contribuir com o desenvolvimento dessa ação, conforme salienta Smyth (1992:296), são: *“Como eu me tornei assim?; O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e crenças sobre o ensino?; De onde vieram essas idéias?; Quais práticas*

<sup>6</sup> Excerto de texto em inglês, (Smyth, 1992:296): “In essence, the claim is that to articulate adequately the principles that lie behind teaching, teachers must start with a consideration of current practice as the way of gaining entrée to the ‘knowledge, beliefs, and principles that [they] employ in both characterizing that practice and deciding what should be done.”

<sup>7</sup> Tradução minha da frase: What do I do? (Smyth, 1992:295).

<sup>8</sup> Tradução minha da frase: What does this mean? (Smyth, 1992:295)

*sociais estão expressas nessas idéias?; Quais são os motivos que me fazem manter minhas teorias?; Que visão de poder elas embasam?; A interesse de quem minhas práticas estão servindo?; Quais ações restringem minha visão sobre o que pode ser ensinado?*<sup>9</sup>

**A ação do reconstruir** é o momento em que o professor passa por uma redefinição de conceitos e valores pessoais e profissionais. Assim, ele começa a ser capaz de compreender sua prática de fazer conexões conscientes sobre suas ações com base no contexto cultural, político e social em que está inserido. Desta forma, o professor começa a perceber que a realidade não é imutável e que ele pode agir diferente, ou seja, ele começa o desenvolvimento de um processo reflexivo que objetiva a reconstrução de suas ações. Liberali (2002) afirma que no reconstruir os professores buscam alternativas para suas ações e acabam voltando à sua própria ação por meio de uma redescritção dessa ação embasada e informada, assumindo assim maior poder de decisão sobre como agir e pensar as práticas de ensino.

Seguindo na mesma direção, Liberali (comunicação verbal) relata que trabalha a operacionalização da prática da crítica por meio das quatro formas de ações propostas por Smyth (1992). Assim, com base em contextos diversos de formação contínua de professores de língua inglesa, Liberali (no prelo) elabora questões complementares às propostas por Smyth (1992), para cada uma das ações do processo crítico-reflexivo, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 1 – Síntese de Perguntas**

<i>Descrever</i>	<i>Informar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descreva sua aula. Quantos alunos havia na aula?</li> <li>• Qual a faixa etária? Série? Conte um sobre essa turma.</li> <li>• Qual foi o assunto da aula? Como você escolheu?</li> <li>• Como a apresentação do conteúdo ocorreu?</li> <li>• Como você apresentou o item da aula?</li> <li>• Que atividades foram desenvolvidas?</li> <li>• Como os alunos participaram das atividades?</li> <li>• Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc?</li> <li>• Como você trabalhou com o erro?</li> <li>• Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X? Como trabalhou com o livro?</li> <li>• Como os alunos responderam às questões? Dê exemplos.</li> <li>• O que os alunos disseram/você disse?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o foco da apresentação do conteúdo?</li> <li>• Como foi a postura do professor?</li> <li>• Que visões de aprender-ensinar você relaciona sua aula/ essa atividade? Por quê?</li> <li>• Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?</li> <li>• Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?</li> <li>• Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?</li> <li>• Qual foi o objetivo das interações?</li> <li>• Como os processos foram trabalhados?</li> </ul>

<sup>9</sup> Tradução minha das frases: How did I become like this? (Smyth, 1992:295); What do my practices say about my assumptions, values, and beliefs about teaching?; Where did these ideas come from?; What social practices are expressed in these ideas?; What causes me to maintain my theories?; What views of power do they embody?; Whose interests seem to be served my practices?; What acts to constrain my views of what is possible in teaching? (Smyth, 1992:299).

<b>Confrontar</b>	<b>Reconstruir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como essa aula contribui para a formação de seu aluno?</li> <li>• Qual a relação entre o conhecimento e a realidade do contexto de ensino?</li> <li>• Como o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno?</li> <li>• Que visão de homem, sociedade, etc. sua forma de trabalhar ajudou a construir?</li> <li>• Para que serviu a aula?</li> <li>• Como sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão?</li> <li>• Qual o papel social da aula?</li> <li>• Como sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos?</li> <li>• Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiam?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?</li> <li>• Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima a seus objetivos?</li> <li>• Que outra postura você adotaria nessa aula/atividade? Por quê?</li> <li>• Que papéis você trabalharia em você e com os alunos? Por quê?</li> </ul>

*Quadro adaptado com base em Liberali (no prelo).*

Liberali (2003) ainda ressalta que a promoção da reflexão crítica envolve também a compreensão das ações que permeiam a prática ensino em sala de aula com base no contexto histórico, político e social em que está inserida. Bronckart (1997/1999) ressalta que a ação é produto da socialização dos participantes em situações de comunicação que se utilizam da linguagem como instrumento de mediação. Esses participantes, por sua vez, mobilizam representações acerca dos mundos representados, conforme salienta Habermas (1987), na medida em que se envolvem no uso da língua orientado para a comunicação no tempo histórico e sobre o espaço social. Portanto, discuto na próxima seção algumas concepções acerca da importância da linguagem na constituição do professor reflexivo.

### **1.2. O Conceito de Linguagem na Constituição do Profissional Reflexivo**

A discussão do conceito de linguagem na construção do conhecimento na formação de profissionais reflexivos tem como base o Interacionismo Sócio Discursivo (Bronckart, 1997/1999) que discute: (a) o papel da atividade social e da linguagem como instrumento semiótico que medeia a interação dos agentes em situação de comunicação, com base em Vygotsky (1915, 1925, 1927, 1934); (b) a organização dos textos em gêneros e em tipos de discurso, com base em Bakhtin (1970, 1977, 1978, 1984).

Bronckart (1997/1999) ressalta que os conhecimentos coletivos e/ou sociais são construídos por meio da atividade social mediada pela linguagem. Apoiado na concepção de Anscombe (1957), o autor define **atividade social** como um sistema de **ações** de natureza

sócio-histórica, que caracteriza a intervenção humana no mundo dos eventos, envolvendo um *agente*<sup>10</sup>, um *motivo* (uma razão para agir) e um *propósito* (plano ou intenção para a ação). Apoiando-se também na Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 1987), o autor argumenta que na espécie humana a colaboração dos indivíduos, engajados em uma atividade, é regulada e mediada por interações verbais. Diferentemente de Leontiev (1979), Bronckart (1997/1999) salienta que as ações nem sempre estão articuladas a motivos e propósitos, mas são orientadas por objetivos intermediários provenientes de uma vontade consciente de cooperar e interagir socialmente.

Com base em Vygotsky (1915, 1925, 1927, 1934) e Bakhtin (1970, 1977, 1978, 1984), Bronckart (1997/1999) salienta a importância do papel da linguagem como uma produção interativa associada às atividades sociais, que serve como instrumento semiótico pelo qual os agentes emitem pretensões à validade, relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. Portanto, a linguagem é um produto da interação social que semiotiza a interação. A semiotização, por sua vez, é uma representação das interações, ou seja, é uma representação das representações individuais e coletivas, realizadas por meio da atividade de linguagem que se concretiza em textos e discursos.

Nesse quadro, o texto é definido como unidades de produção de linguagem que se articulam às diversas situações de comunicação, quer sejam de forma escrita ou oral. Na medida em que o texto se constitui, ele se diversifica quanto ao gênero por sua relação a interdependência das atividades. Bronckart (1997/1999) explica que os gêneros são múltiplos e até mesmo infinitos, porém os segmentos<sup>11</sup> que entram em sua composição são finitos e podem ser identificados por suas características lingüísticas específicas, ou seja, pelo tipo de discurso em que se constitui. Em seus trabalhos, o autor reconhece quatro tipos de discurso: discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narrativo.

Sendo produtos da interação social, os significados dos signos que organizam os textos e definem os tipos de discurso não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, pois suas significações são sempre moventes e constroem os mundos representados (Habermas, 1987) – objetivo, social e subjetivo - definidores do contexto das atividades humanas. Esses mundos, por sua vez, se transformam permanentemente. Com base ainda nas discussões de Habermas (1987:391), o autor salienta que, nas atividades de linguagem, os

---

<sup>10</sup> Bronckart (1997/1999) define agente como um organismo humano capaz de agir.

<sup>11</sup> Bronckart (1997/1999) define segmento de texto às diversas formas de planificação em que ele se constitui, ou seja, argumentação, descrição, narração, etc.

interagentes<sup>12</sup> expressam avaliações, julgamentos das ações dos outros em relação às suas **representações** de mundo. Neste trabalho, a definição do conceito de representação está embasada nas concepções de Magalhães (2002:7), que entende o conceito de representação como uma “cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, ‘verdades’, referentes às teorias do mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (sobre seu saber, saber fazer e poder para agir), que são colocados, avaliados, desconstruídos e revistos”.

No processo avaliativo, o ser humano se constitui como “*agente responsável pelo seu dizer*” (Bronckart, 1997/1999:11), capaz de agir com base nos conhecimentos apropriados nas interações sociais e verbais. Nesse quadro, as representações possuem um papel fundamental acerca da significação das ações, pois seus agentes precisam estabelecer um nível mínimo de concordância para transformar um evento em uma ação significativa. Assim, com base na Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 1987, apud Bronckart, 1997/1999), o autor explica que as representações de mundo se desenvolvem com base em conhecimentos coletivos acumulados, referentes a: (a) aspectos físicos do ambiente, que se relaciona com a concepção de mundo objetivo<sup>13</sup>, pois os signos remetem, primeiramente, aos aspectos do meio físico; (b) à maneira de organizar a tarefa que, conseqüentemente, refere-se ao mundo social<sup>14</sup>, pois os signos incidem na maneira de organizar a tarefa; (c) e às características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa que está associada à concepção do mundo subjetivo<sup>15</sup>, pois os signos incidem na característica individual de cada um participantes engajados em uma tarefa, implicando assim características como habilidade, eficiência, coragem entre outras. Sob efeito do agir comunicativo (Habermas, 1987), o homem transforma o meio em mundos representados, ou seja, a estrutura do conhecimento se forma com base nos conhecimentos que os agentes possuem acerca dos mundos objetivo, social e subjetivo que constituem o contexto específico de sua atividade.

Assim, Bronckart (1997/1999) ressalta a importância da compreensão das condições de produção textual<sup>16</sup> durante uma ação comunicativa, pois as representações dos agentes

---

<sup>12</sup> Agentes envolvidos na atividade de linguagem.

<sup>13</sup> Habermas (1987, apud Bronckart, 1997/1999).

<sup>14</sup> Habermas (1987, apud Bronckart, 1997/1999).

<sup>15</sup> Habermas (1987, apud Bronckart, 1997/1999).

<sup>16</sup> Bronckart (1997/1999) define produção textual como formas verbais produzidas por meio das interações dos agentes em uma atividade de linguagem.

estão diretamente relacionadas à constituição do contexto físico, sócio-subjetivo em que desenvolvem. O autor salienta que no contexto físico a situação de ação de linguagem está situada nas coordenadas do espaço e do tempo (mundo objetivo), ou seja, há um local de produção, um momento de produção, um emissor e um receptor. Com relação ao contexto sócio-subjetivo, o autor salienta que a situação de ação de linguagem implica representações acerca do mundo social e subjetivo, ou seja, o lugar social da produção, a posição social do receptor e do emissor e o objetivo da ação.

Seguindo a mesma perspectiva, Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001, 1999, 1996), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães e Machado (2001), Machado e Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003, 2000, 1999, 1994), entre outros, vêm discutindo a importância da organização da linguagem na formação discursiva em contextos de formação de professores como forma de promover um espaço para a formação de profissionais crítico-reflexivos. Com objetivo de aprofundar a discussão sobre a formação discursiva no contexto educacional, mais precisamente na operacionalização da prática da reflexão crítica, discuto a seguir o conceito sobre as capacidades de linguagem fundamentado por Dolz e Schneuwly (1998) e a proposta de Liberali para a organização discursiva das quatro formas de ação propostas por Smyth (1992).

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

**Comentário:** ver se estão todos na bibliografia

### ***1.2.1. Os Discursos no Contexto Educacional***

Nesta seção discuto, em primeiro lugar, a proposta de Dolz e Schneuwly (1998) com relação às capacidades de linguagem que permeiam o desenvolvimento de uma organização discursiva que possa contribuir com a informação das ações de linguagem em contextos educacionais e a reconstrução da significação de práticas sociais e institucionais na formação de professores crítico-reflexivos. Em seguida, discuto o trabalho que tem sido realizado por Liberali (no prelo, 2003, 2000, 1999, 1994), no que se refere à organização discursiva das quatro formas de ações (Smyth, 1992) que promovem o desenvolvimento do processo crítico-reflexivo.

Como discutem Dolz e Schneuwly (1998), a apropriação dos discursos em contexto escolar aponta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem como domínio de conhecimentos necessários para a compreensão e/ou produção de um gênero textual em situação de comunicação. Os autores salientam que três ordens de capacidade estão envolvidas na produção textual: (1) a capacidade de ação: conhecimento do contexto para domínio da produção textual; (2) a capacidade discursiva: a mobilização de modelos

discursivos e (3) a capacidade lingüístico-discursiva: domínio das operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas.

Magalhães (no prelo) salienta que, no caso da formação de professores, deve ser criado um contexto que possibilite que cada uma dessas capacidades seja trabalhada em cada uma das ações, isto é, na descrição, na compreensão e na análise crítica das práticas discursivas em sala de aula para que haja a reconstrução das ações. Com base nas discussões da autora sobre o emprego das capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998) em eventos de formação de professores, discuto a seguir a noção de capacidade de ação, discursiva e lingüístico-discursiva:

**Comentário:** Esse é o texto em francês por um ensiggnente de loral – verificar na bibliografia

- **A capacidade de ação** está relacionada ao conhecimento, ou seja, ao domínio de conhecimentos necessários para a compreensão e/ou produção de texto em situação de comunicação, portanto, torna-se fundamental pensar nos objetivos das ações (explicação, avaliação e/ou reconstituição dessa ação); no contexto particular do evento (curso para formação reflexiva, reunião pedagógica, etc.); nos participantes/agentes (colegas de classe, coordenadores, etc.); no conteúdo da reflexão (a descrição de aula em um diário, Sessão Reflexiva etc.). Esses fatores envolvem tomadas de decisões sobre como agir com o colega, portanto, eles serão responsáveis pela determinação do tipo de texto que os agentes do processo reflexivo utilizarão.
- **A capacidade discursiva** está relacionada à infra-estrutura geral do texto<sup>17</sup>, ou seja, a forma como texto se organiza para alcançar objetivos enunciativos no contexto específico em que está sendo produzido. No caso de formação de professores (essa capacidade estaria relacionada à forma de organização de um evento reflexivo), o texto se organizaria pelo relato de ações concretas seqüenciadas e de diálogos que representassem as principais interações ocorridas na aula.
- **A capacidade lingüístico-discursiva** está relacionada ao conhecimento das características sistêmicas de um texto em um determinado contexto. Assim, a compreensão das operações de construção das enunciações, bem como as escolhas lexicais tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dessa capacidade.

<sup>17</sup> Infra-estrutura geral do texto é considerada por Bronckart (1997/1999) o nível mais profundo de análise textual, que se subdivide em: plano geral do texto, tipos de discurso e seqüências prototípicas.

Compartilhando o mesmo pressuposto, Liberali (no prelo) ressalta a necessidade de os professores compreenderem a organização textual das ações de linguagem realizadas em sala de aula e as confrontarem com o contexto social em que estão inseridas. Assim, com o objetivo de promover o desenvolvimento da reflexão crítica, Liberali (no prelo) elaborou uma proposta de ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem e de sua relação com as ações da reflexão crítica, isto é, uma proposta que contempla a compreensão da organização discursiva das quatro formas de ações (Smyth, 1992) com base nas capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998) e nas características da formação discursiva (Bronckart, 1997/1999), conforme ilustra o *Quadro 2 – Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem* (na próxima página).

Magalhães (no prelo) e Liberali (2003) ainda ressaltam que o objetivo do desenvolvimento das capacidades de linguagem, na formação contínua de professores, é promover a construção de um discurso novo na escola e que, a análise da linguagem, em sua materialidade, propicia que os professores compreendam os significados das escolhas feitas na sala de aula e os interesses a que servem em relação ao contexto particular de trabalho. Magalhães (no prelo) ainda ressalta que para que “*uma linguagem que seja crítica a respeito das práticas discursivas entre formador e professor é uma ferramenta crucial para a compreensão e transformação dos contextos os escolares*”.

**Comentário:** Ficar atenta à conexão das idéias. Será que posso chamar de seção?

No quadro de formação contínua de professores de inglês no módulo O Papel do Multiplicador, do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, contexto desta pesquisa, dois tipos de atividades têm centralizado o trabalho com a linguagem, conforme salienta Magalhães (no prelo): a Escrita de Diário e a Sessão Reflexiva.

Retomando o objetivo principal desta pesquisa, discuto na próxima seção o conceito de *Sessão Reflexiva* como uma atividade que possibilita a promoção da reflexão crítica no módulo *O Papel do Multiplicador*.

*Quadro 2 – Reflexão Crítica e Capacidades de Linguagem*

Situação histórica da ação de linguagem	DESCREVER	INFORMAR	CONFRONTAR	RECONSTRUIR
* Contexto físico * Contexto sócio-subjetivo * Conteúdos <b>Contexto de produção:</b> * Participantes * Local/tempo * Objetivos	* Professor e orientador * Curso de Formação * Aula Dada * Visualizar a ação que será analisada	* Professor e orientador * Curso de Formação * Teorias presentes nas ações * Explicar/generalizar as ações	* Professor e orientador * Curso de formação * Opiniões sobre aula descrita e * Avaliar as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos	* Professor e orientador * Curso de formação * Aula ou atividades reformuladas * Visualizar outras formas de ação possíveis e suas razões
<b>Infra-estrutura do texto</b> * Plano global do texto * Tipos de discurso * Tipos de seqüência	* Relato detalhado do contexto e das ações:  Apresentação Contexto Ações Concretas Diálogos	* Explicações teóricas de ações e definições conceituais:  Explicação ou definição de conceitos com apresentação de suas características (papel do professor e do aluno, tipos de tarefas, abordagem dos erros, visão de construção de conhecimento)	* Argumentação:  Apresentação pontos de vista relacionados às ações descritas  Colocação de razões sociais, políticas e históricas para avaliações (realidade do aluno, identidade construída, aspectos de poder, desenvolvimento de características críticas para o aluno)	* Relato explicado de ações:  Ações concretas Explicações para ações
<b>Mecanismo de textualização:</b>  * Conexão e segmentação nominal * Conexão e segmentação verbal <b>Mecanismos Enunciativos:</b> * Distribuição de Vozes * modalização	* Uso de Verbos Materiais ou Verbais * Uso do passado * Conectivos temporais e seqüenciais * Transcrição de falas * Evitar uso de expressões avaliativas	* Uso do presente * Conectivos explicativos * Léxico de teorias de ensino-aprendizagem * Evitar uso de rotulação (Isso=isso) * Referências explícitas a eventos descritos	* Uso do presente * Conectivos explicativos * Uso de expressões avaliativas * Conectivos de justificação e contraposição * Referências explícitas a eventos descritos	* Uso de verbos materiais ou verbais * Uso do futuro do pretérito * Conectivos temporais, seqüenciais e explicativos * Léxico de teorias de ensino-aprendizagem

*Elaborado por Liberali (no prelo), com base em Smyth (1992), Dolz e Schneuwly (1998), Bronckart (1997/1999)*

### 1.3. *Sessão Reflexiva: uma atividade para promover a reflexão crítica*

A situação de ação de linguagem que permeia o contexto desta pesquisa é a *Sessão Reflexiva*. Portanto, discuto, inicialmente, nesta seção a definição de *Sessão Reflexiva* como uma atividade escolar que se estrutura como uma nova organização discursiva (Magalhães, no prelo) com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da reflexão crítica em contexto de formação contínua de professores. Em seguida, discuto a *Sessão Reflexiva* como atividade no módulo *O Papel do Multiplicador*, que é foco deste trabalho.

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

A *Sessão Reflexiva* teve início com a necessidade de propiciar contextos para formação do professor reflexivo informado em uma prática crítica (Magalhães, no prelo). Liberali (no prelo) ressalta essa atividade como uma estratégia utilizada para contribuir com a compreensão das ações realizadas em sala de aula, ou seja, é um momento em que os professores olham para suas ações com distanciamento, com objetivo de desconstruir e construir ações que permeiam a prática docente por meio de um diálogo constante. Assim, conforme salientam Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003) a *Sessão Reflexiva* possui um duplo objetivo:

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

- O trabalho com a organização argumentativa para a discussão do trabalho do professor em sala para o aprendizado dos alunos;
- A apropriação do processo reflexivo na avaliação do conhecimento e a negociação colaborativa de novos, com base nas discussões de Vygostky e Bakhtin.

Magalhães (1994,1998) salienta que dois conceitos são fundamentais para a organização e condução da *Sessão Reflexiva*: reflexão crítica e colaboração. Magalhães (no prelo) explica que o “*conceito de colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros participantes e ao seu próprio*”. Para a pesquisadora, essa é uma questão complexa, uma vez que envolve as representações dos participantes sobre suas identidades e papéis de domínio do conhecimento em um contexto particular. O conceito de colaboração desta pesquisa está embasado na concepção de Magalhães (2002a), que explica que colaborar significa agir com o objetivo de capacitar os interagentes a entender seus processos mentais, descrevendo-os e explicando-os, criando, assim, contextos para a negociação de significados. Vejamos a seguir como a atividade *Sessão Reflexiva* tem sido trabalhada no módulo *O Papel do Multiplicador*.

### **1.3.1. A Sessão Reflexiva no Módulo O Papel do Multiplicador**

O trabalho que tem sido realizado no módulo *O Papel do Multiplicador* trabalha a autocompreensão e a transformação das escolas, conforme salienta Kemmis (1987) por meio da compreensão e reconstrução das ações realizadas em sala de aula. Magalhães (no prelo) ressalta que, tradicionalmente, o formador é apontado como a pessoa que vai dar o diagnóstico das práticas mal sucedidas e das que obtiveram sucesso. Diferentemente disso, o contexto proposto para o desenvolvimento da reflexão, no módulo, pressupõe que os participantes assumam riscos nas negociações, passando a questionar a compreensão tradicional do modo como o conhecimento é construído e veiculado, os papéis atribuídos ao professor, alunos, pesquisador e coordenador.

Embasada na proposta de Smyth (1992), conforme discutido anteriormente, a *Sessão Reflexiva* se subdivide em três momentos: (a) análise de aulas anônimas; (b) análise de aulas vídeo gravadas dos professores-alunos do módulo; (c) análise da *Sessão Reflexiva* realizada pelos professores-alunos. No primeiro momento, os alunos têm a oportunidade de analisar aulas ministradas por professores anônimos com o formador<sup>18</sup>. Já no segundo momento, os professores se dividem em duplas ou trios, trocam aulas vídeo gravadas e planejam possíveis questões a serem feitas para colaborar com o colega, professor da aula que será analisada. Em seguida, os professores que trocaram aulas se reúnem para análise crítica de suas ações em sala de aula, com base nos momentos e nas questões que querem discutir. Com a permissão dos participantes, o formador filma a *Sessão Reflexiva* realizada com o objetivo de compor o terceiro momento da atividade. Portanto, no terceiro momento, os professores-alunos têm a oportunidade de assistir ao vídeo da *Sessão Reflexiva* realizada e analisar suas ações com o apoio do formador. Assim, todos os participantes têm a oportunidade de trabalhar a reflexão sobre ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, conforme salienta Schön (1998). É importante ressaltar que cada momento da *Sessão Reflexiva* conta uma variedade de atividades que objetivam atingir o principal objetivo da atividade: a reflexão crítica.

Esta pesquisa objetiva compreender as ações que permeiam a reflexão crítica durante as sessões reflexivas realizadas pelos professores-alunos no período de 1998 a 2000, mais precisamente no segundo momento da atividade, ou seja, no momento em que os professores-alunos discutem com seus colegas suas próprias ações sem a participação do formador. Assim, com o objetivo de aprofundar a discussão do desenvolvimento do segundo momento da atividade, torna-se necessário, conforme salienta Bronckart (1997/199) a compreensão do

---

<sup>18</sup> Neste contexto entende-se por formador o professor do módulo.

contexto de produção do módulo no período de 1998 a 2000. Nesse período, modificações foram introduzidas. A seguir discuto as principais mudanças realizadas no período em foco.

### ***1.3.2. Contexto de Produção das Atividades do Módulo O Papel do Multiplicador***

Com base na avaliação das atividades desenvolvidas, nos depoimentos dos alunos durante e após o curso, nas filmagens das aulas do módulo, nas pesquisas realizadas por Magalhães e Celani (2001, 2000) e também nos depoimentos dos professores do programa<sup>19</sup>, Liberali<sup>20</sup> (2003) desenvolveu um trabalho que objetivou a reestruturação e a reculturação das atividades desenvolvidas no módulo em foco. Assim, conforme salienta a autora, o trabalho realizado no módulo, no período de 1998 a 2000, pode ser subdividido em duas fases: **fase 1** que contempla os anos de 1998 e 1999 e **fase 2** a partir do ano 2000.

Para ilustrar essa subdivisão e reconstituir o panorama do contexto de produção do módulo, elaborei um quadro (*Quadro 3 – Panorama das mudanças ocorridas no contexto de produção do módulo O Papel do Multiplicador*) que sintetiza as principais mudanças ocorridas no módulo, no que se refere a: (a) ordem do módulo; (b) conteúdo; (c) perspectiva de reflexão; (d) perspectiva do papel do multiplicador; (e) perspectiva da relação para a condução da reflexão; (f) perspectiva de estratégias; (g) atividades desenvolvidas.

**Mudanças realizadas na ordem do módulo.** *O Papel do Multiplicador* era o último módulo do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* na fase 1. Essa ordem devia-se ao fato de que as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos professores-alunos demonstravam que eles teriam mais condições de desenvolver um trabalho reflexivo com os seus colegas após o término do curso. Liberali (2003) relata que pôde perceber que se o conceito de reflexão e as formas de refletir fossem trabalhados desde o início do curso, os professores-alunos poderiam perceber o processo que havia sido desenvolvido ao longo do curso e minimizar parte dos sentimentos de ansiedade, angústia e sofrimento frente à observação de aula, a auto-avaliação e a necessidade de transformação. Então, na fase 2, o módulo passou a ser dividido em dois momentos: um no início do curso e outro no término do curso. Com essa divisão, a pesquisadora explica que os professores-alunos teriam, logo ao início, a oportunidade de discutir: (a) os tipos de reflexão,

<sup>19</sup> Nesse contexto, refiro-me aos professores do programa *A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática*.

<sup>20</sup> Liberali além de ser professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUC-SP e pesquisadora do programa de formação contínua de docentes de Inglês – *A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática*, foi professora do módulo *O Papel do Multiplicador* no período de 1997 a 2002.

relacionando as situações do dia-a-dia; (b) a prática da reflexão e seus objetivos, com análise de diários de cursos passados; (c) as características lingüísticas (Bronckart, 1997/199) de cada forma de ação (Smyth, 1992), relacionando aos três tipos de conhecimento (PCN-LE); (d) propostas de reconstrução com foco nos três tipos de conhecimento (PCN-LE). E, no segundo momento, os professores-alunos teriam a oportunidade de discutir: (a) as características lingüísticas das questões para conduzir a reflexão; (b) as características lingüísticas das formas para criar um ambiente para reflexão (modelo I e II, Schön, 1998); (c) análise de dramatizações (vídeo gravadas) entre professores sobre aulas observadas ou relatadas em diário.

**Mudanças na ordem do conteúdo.** Na fase 1, a ênfase no conteúdo do curso era o conceito de reflexão antes de discutir as características do papel e ação do multiplicador. Com objetivo de preparar os professores-alunos para iniciar o processo de reflexão, na fase 2, o foco recaiu sobre o papel do multiplicador e formas mais específicas de conduzir reflexão e estratégias mais apropriadas ao contexto dos professores-alunos, sempre realçando aspectos lingüísticos das estratégias e formas de condução de reflexão.

**Mudanças na perspectiva de reflexão.** Houve uma mudança de perspectiva de reflexão, pois na fase 1, o desenvolvimento da reflexão baseava-se na compreensão e discussão sobre o desenvolvimento da reflexão crítica com base no descrever, informar, confrontar e no reconstruir (Smyth, 1992). No entanto, a partir da fase 2, a compreensão sobre os aspectos da reflexão passou a ser discutida com base em sua relação com suas características discursivas, isto é, as ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) passaram a ser explicadas e trabalhadas com base nos três tipos de conhecimento abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (conhecimento de mundo, textual e sistêmico).

A autora explica que a necessidade de uma mudança na perspectiva de reflexão foi decorrente de sua avaliação com relação ao desenvolvimento das quatro ações (Smyth, 1992), pois as ações eram trabalhadas com ênfase no descrever (diferenças entre julgar e relatar) e no informar (teorias de ensino-aprendizagem). O trabalho do confrontar e reconstruir enfatizava avaliações superficiais sobre a pertinência das atividades, sem abranger aspectos mais amplos como as perspectivas sociais, a construção de identidades por trás das formas de agir.

**Mudanças na perspectiva do Papel do Multiplicador.** Liberali (2003) relata que a perspectiva do papel do multiplicador é trabalhada dentro de uma abordagem vygotskiana (Vygostky, 1930) que enfoca o parceiro mais experiente auxiliando o outro na construção do conhecimento. Na fase 1, a partir da discussão das características da ação mediadora do

multiplicador, os professores-alunos eram levados a discutir seu papel como questionadores do senso comum, que auxiliará o parceiro a tornar-se consciente de suas ações em sala de aula (Liberali, 1996). Com o objetivo de estabelecer um tipo de relação entre os participantes para a condução da reflexão, na fase 2 o conceito passou a ser particularizado e desenvolvido com base em discussões do papel que cada professor assumia ao conduzir o olhar do colega professor na assistência a aulas vídeo gravadas.

**Mudanças de perspectiva da relação para a condução da reflexão.** Liberali observou que as discussões realizadas durante as aulas enfocavam as relações percebidas pelos professores-alunos (Modelos I e II de Schön 1998) e as conseqüências para a reflexão sem que fosse discutido o papel da linguagem. Então, na fase 2, as discussões passaram a versar sobre os tipos de relação (Modelos I e II de Schön, 1998) e as conseqüências para a reflexão passaram a ser discutidos com ênfase nas características lingüísticas de cada tipo de relação e sobre a análise das interações entre os professores-alunos do curso. Com ênfase na linguagem os participantes envolvidos na interação podem perceber que as avaliações não são de caráter pessoal, mas que elas funcionam como forma para conduzir o processo reflexivo. |

Comentário: usar na discussão

**Mudanças de perspectiva de estratégias.** Na fase 1, as estratégias como análise/planejamento de aulas/cursos, observação de aulas, reuniões pedagógicas, sessões reflexivas, diários e pesquisa ação eram trabalhadas para o desenvolvimento do processo crítico-reflexivo no módulo. | Na fase 2 foram selecionadas as seguintes estratégias: observação de aulas vídeo gravadas, o diário reflexivo e as sessões reflexivas. Conforme salienta Liberali (2003), as observações propiciam o exame da realidade por trás das aparências. Já os diários propiciam uma forma de refletir mais individualizada que poderá ser usada ao término do curso. E as sessões reflexivas, por sua vez, propiciam o estabelecimento de uma relação entre o que os professores-alunos aprenderam no curso e como trabalhar esse aprendizado com colegas (multiplicar a transformação).

Comentário: usar na discussão

**Mudanças nas atividades desenvolvidas.** Na fase 1, o foco das atividades era a discussão mais genérica dos conceitos fundamentais do módulo e, conforme salienta Liberali (2003), embora os aspectos práticos fossem trabalhados, eram usados para discutir ou apresentar características teóricas. A partir da fase 2, as atividades desenvolvidas no módulo passaram a ter um enfoque mais prático voltado para discussões de situações trazidas pelos professores-alunos sobre suas ações. Além disso, o módulo passou a contar com a colaboração da professora Ms. Maria Cristina Damionovic ministrando aulas no mesmo módulo em uma segunda turma.

**Quadro 3 – Panorama das mudanças ocorridas no contexto de produção do módulo O  
Papel do Multiplicador**

Mudanças	Fase 1 1998 a 1999	Fase 2 2000
<b>A ordem do módulo</b>	<i>O Papel do Multiplicador</i> constava como último módulo do curso	<i>O Papel do Multiplicador</i> passou a ser dividido em dois momentos: um no início do curso e outro ao final
<b>O conteúdo</b>	<b>Conteúdo:</b> processos de reflexão (Freire, 1970 e Smyth, 1992), o papel do multiplicador (Vygotsky, 1930 e Liberali, 1996), formas de conduzir a reflexão (Schön, 1997, Magalhães, 1991, Romero, 1998), formas de conduzir a reflexão (Zeichner e Listopn, 1987)	<b>Novo enfoque:</b> ênfase no papel do multiplicador e formas mais específicas de conduzir a reflexão, estratégias mais apropriadas ao contexto dos professores-alunos, sempre alcançando aspectos lingüísticos das estratégias e formas de condução de reflexão.
<b>Perspectiva de reflexão</b>	<b>Objetivo:</b> compreensão e discussão sobre o desenvolvimento da reflexão crítica a partir das 4 formas de ação (Smyth, 1992).	<b>Novo enfoque:</b> ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) passaram a ser trabalhadas com base nos três tipos de conhecimento abordados no PCN-LE .
<b>Perspectiva do Papel Multiplicador</b>	<b>Objetivo:</b> os professores-alunos eram levados a discutir seu papel como questionadores do senso comum que auxiliará o parceiro a tornar-se consciente de suas ações em sala de aula (Liberali, 1996).	<b>Novo enfoque:</b> discussão sobre o papel de mediador, enfocando as atividades mais freqüentes do curso: observação de aulas vídeo gravadas, diários, autobiografia.
<b>Perspectiva da relação para a condução reflexão</b>	<b>Objetivo:</b> Discussão tipo de relação (Modelo I e II, Schön, 1998 ) com base nos eventos de condução reflexão realizados pelos professores-alunos.	<b>Novo enfoque:</b> discussão sobre tipos de relação (Modelo I e II, Schön, 1998 ) com ênfase nas características lingüísticas (Bronckart, 1997/1999).
<b>Perspectiva de estratégias</b>	<b>Objetivo:</b> Utilização de várias estratégias para desenvolver reflexão (Zeichner e Liston, 1987): análise/planejamento de aulas/ cursos; observação de aulas; reuniões pedagógicas; sessões reflexivas; diários; pesquisa ação.	<b>Novo enfoque:</b> com base nos mesmos autores houve a seleção de três estratégias para desenvolver reflexão: observação de aulas (vídeo gravadas), o diário e as sessões reflexivas.
<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Objetivo:</b> discussão genérica dos conceitos fundamentais do módulo.	<b>Novo enfoque:</b> maior presença de enfoque prático, pois as discussões partem das situações e/ou dados trazidos pelos professores-alunos.

*Com base em Liberali (2003)*

Discuto a seguir a metodologia de pesquisa.

---

## ***CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA***

---

Neste capítulo discuto a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa com base na definição da linha metodológica, na descrição do contexto de pesquisa e do banco de dados do curso e os procedimentos análise de dados. Na primeira seção, defino a metodologia adotada com base nas concepções da pesquisa interpretativista fundamentada por Cumming (1994) e Erickson (1986). Na segunda seção, discuto o contexto mais da pesquisa por meio da descrição da estrutura curricular do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, referente ao período de 1998 a 2000. Na terceira seção discuto a seleção dos dados com base em: (a) informação sobre o banco de dados do projeto do curso; e (b) as sessões reflexivas selecionadas. E, na quarta e última seção descrevo os procedimentos utilizados para a categorização e análise dos dados com base em Bronckart (1997/1999) e Liberali (no prelo).

### ***2.1. Definição da Linha Metodológica***

Esta pesquisa foi realizada com dados selecionados de um banco de dados, portanto, esta é uma pesquisa de base na perspectiva interpretativista (Cumming, 1994 e Erickson, 1986), pois todo o trabalho foi desenvolvido voltado à compreensão das ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) na atividade *Sessão Reflexiva*, realizadas por professores-alunos durante as aulas do módulo *O Papel do Multiplicador* sem a intervenção do pesquisador. Conforme salienta Cumming (1994), toda pesquisa que se preocupa, essencialmente, com os interesses práticos voltados à compreensão de aspectos institucionais dentro de seus contextos culturais deve ser inserida no paradigma interpretativista. Além disso, conforme salienta Erickson (1986), uma característica peculiar da pesquisa interpretativista é a intensa observação sobre os dados coletados. Assim, o enfoque reside no propósito de sala de aula como contexto sócio-cultural voltado à aprendizagem, sem a intervenção do pesquisador.

Os resultados obtidos serão avaliados pela equipe de professores do projeto a *Formação Contínua do Professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática* e, conseqüentemente, pelos professores do módulo em foco, podendo, assim, contribuir com transformações no conhecimento no curso como um todo e no módulo em foco.

Com base nessa perspectiva, discuto a seguir o contexto de pesquisa, a seleção dos dados e os procedimentos de categorização e análise.

## 2.2. Contexto de Pesquisa

Nesta seção discuto, primeiramente, o contexto físico (Bronckart, 1997/1999) desta pesquisa, ou seja, a estrutura curricular do curso e, em seguida, discuto o contexto sócio-subjetivo (Bronckart, 1997/1999) focando na descrição do perfil dos professores-alunos e seus papéis nesse contexto.

**Contexto Físico.** Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mais precisamente nas aulas do módulo *O Papel do Multiplicador* do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*. O curso em questão é oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) aos professores de língua inglesa da Rede Pública de Ensino de São Paulo e sua estrutura curricular sofreu algumas alterações referentes ao período desta pesquisa, ou seja, referentes aos anos de 1998, 1999 e 2000, conforme podemos observar nos quadros a seguir:

**Quadro 4 – Estrutura Curricular do Curso no período de 1998 a 1999**

1998 e 1999	
Carga horária de cada turma oferecida: 150 horas - duração 1 ano (subdivido em 2 semestres)	
1o. Semestre	2o. Semestre
<b>Módulo I - carga horária 30 horas</b>	<b>Módulo III - carga horária 30 horas</b>
Aprendendo a aprender	Refletindo sobre a prática social da fala
Necessidade e priorização de habilidades	Auto-avaliação no processo reflexivo I
<b>Módulo II - carga horária 30 horas</b>	<b>Módulo IV - carga horária 30 horas</b>
A Reconstrução da teoria a partir da prática	Refletindo sobre textos e gramática
Repensando a Fonologia	Auto-avaliação no processo reflexivo II
	<b>Módulo V - carga horária 30 horas</b>
	O Papel do Multiplicador

**Quadro 5 – Estrutura Curricular do Curso no ano de 2000**

2000		
Carga horária de cada turma oferecida: 225 horas - duração 1 1/2 ano (subdivido em 3 semestres)		
PUC A	PUC B	PUC C
O Papel do Multiplicador no processo reflexivo	Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar	Oficinas
Refletindo sobre as necessidades dos alunos da escola pública: que habilidades priorizar	Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação	
Refletindo sobre reconstrução da teoria a partir da prática	A auto-avaliação no processo reflexivo	
Refletindo sobre a prática social da fala	Refletindo sobre o texto e a gramática	
A auto-avaliação no processo reflexivo	O papel do multiplicador	

*Com base nos documentos do curso*

No período de 1998 a 1999 o curso era subdividido em 5 módulos, distribuídos em 2 semestres, perfazendo uma carga horária total de 150 horas e o módulo *O Papel do*

*Multiplicador* era o último módulo do curso. A partir do ano de 2000, sua estrutura curricular foi modificada, ou seja, o curso passou a ser distribuído em 3 semestres, com um total de 10 módulos e oficinas que objetivam a criação de contextos para elaboração, implementação e avaliação de unidades de ensino, perfazendo, portanto, uma carga horária total de 225 horas e o módulo *O Papel do Multiplicador* passou a ser dividido em dois momentos: um no início e outro ao término do curso.

**Contexto Sócio-Subjetivo.** O corpo discente é composto por professores de inglês, dedicados ao ensino fundamental e médio de escolas da Rede Pública de Ensino de São Paulo e de outras cidades do estado. A experiência destes profissionais varia de 2 a mais de 20 anos de exercício. Quanto à formação acadêmica, todos têm licenciatura plena ou curta em Letras, obtidas, na sua grande maioria, em faculdades particulares. Alguns poucos possuem curso de extensão e aperfeiçoamento. Antes de ingressarem no curso, os professores passaram pelo aprimoramento lingüístico oferecido pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo (SBCISP), cuja duração variou de 1 a 3 anos.

No contexto do curso, os professores assumem o papel de alunos, em contexto de formação contínua, e vivenciam contextos em que são confrontados conceitos espontâneos e científicos, conforme salienta Au (1990) com base em Vygotsky (1930), no limite de tempo de cada aula do módulo. Discuto a seguir os procedimentos de coleta e seleção de dados.

### **2.3. Banco de Dados e Seleção dos Dados**

Esta pesquisa trabalhou com *Sessões Reflexivas* vídeo gravadas, realizadas pelos professores durante as aulas do módulo *O Papel do Multiplicador*, no período de 1998 a 2000, que estavam à disposição no banco de dados do projeto do curso. Conforme relata Liberali (comunicação verbal), as *Sessões Reflexivas* foram coletadas de forma colaborativa (Magalhães, 1994), ou seja, elas foram vídeo gravadas com o objetivo de compor o terceiro momento da atividade *Sessão Reflexiva*, conforme mencionado no Capítulo 1. Assim, foi realizada uma investigação acerca do desenvolvimento das ações da reflexão (Smyth, 1992) por meio de um diálogo constante entre os professores-alunos e o formador com o objetivo de construir uma explicação sobre a compreensão destes participantes e possíveis contradições entre intenções e ações.

Constava do banco de dados um total de nove *Sessões Reflexivas*, vídeo gravadas e transcritas: (a) seis delas eram referentes ao segundo momento da atividade, ou seja, discussão realizada pelos professores alunos sobre a aula do colega, com base nas ações do descrever,

informar, confrontar e reconstruir (Smyth, 1992); e (b) três referentes ao terceiro momento da atividade, ou seja, a avaliação da *Sessão Reflexiva* realizada no segundo momento da atividade.

Com base no objetivo principal desta pesquisa, a avaliação das ações da reflexão crítica realizada pelos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, selecionei as seis *Sessões Reflexivas* referentes ao segundo momento da atividade. Assim, fazem parte do corpus deste trabalho as seguintes discussões:

#### **1998 – duas Sessões Reflexivas**

##### **Dupla 1 – 27 de novembro de 1998<sup>21</sup>:**

Ângela e Beth discutem a aula de Beth. Sendo assim, é dado à Ângela o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

##### **Dupla 2 – 28 de novembro de 1998:**

Kelly e Jill discutem a aula de Jill. Sendo assim, é dado à Kelly o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

#### **1999 – duas Sessões Reflexivas**

##### **Dupla 1 - 29 de outubro de 1999:**

Beatriz e Andréa discutem a aula de Andréa. Sendo assim, é dado à Beatriz o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

##### **Dupla 2 – 29 de outubro de 1999:**

Débora e Carla discutem a aula de Carla. Sendo assim, é dado à Débora o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

#### **2000 - duas Sessões Reflexivas**

##### **Dupla 1 - 07 de dezembro de 2000:**

Bia e Carla discutem aula de Carla. Sendo assim, é dado à Bia o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

---

<sup>21</sup> Os nomes dos professores-alunos, participantes da Sessão Reflexiva, são fictícios.

**Dupla 2 – 07 de dezembro de 2000:**

Carla e Bia discutem aula de Bia. Sendo assim, é dado à Carla o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

É importante ressaltar que documentos sobre a estrutura curricular do curso e artigos sobre principais mudanças no módulo (Liberali, 2003) e análise de sessões reflexivas do módulo (Magalhães e Celani 2001, 2000), referentes ao período de 1998 a 2000, também contribuíram com a reconstituição do contexto de produção do curso e do módulo.

Após ter selecionado os dados e ter reconstituído o contexto de produção do curso e do módulo, organizei os procedimentos para análise com base no objetivo principal da pesquisa, conforme discussão realizada na próxima seção.

**2.4. Procedimentos para Análise dos Dados**

A análise teve como princípio investigar como as ações da reflexão crítica se materializaram durante a realização da atividade *Sessão Reflexiva* no período de 1998 a 2000. Todo trabalho foi desenvolvido com o objetivo de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se organizam os diálogos nas *Sessões Reflexivas* ao longo de três anos?
  - 1.1. Como as diferenças entre as *Sessões* podem ser percebidas?
  - 1.2. O que caracteriza essas diferenças?
2. Que tipo de reflexão está sendo focado em cada agrupamento de *Sessões*?

Como o objetivo de compreender como se organizaram os diálogos nas *Sessões Reflexivas*, analisei cada forma de ação da reflexão com base na compreensão de três ordens de capacidade que estão envolvidas na produção de um gênero textual: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (Dolz e Schneuwly, 1998). Assim, as ações do descrever, informar, confrontar e do reconstruir foram analisadas como unidades comunicativas que se desenvolveram com base nos objetivos propostos pela atividade *Sessão Reflexiva*, conforme ilustram os quadros a seguir:

**Quadro 6 – Categorias de Análise da Ação do Descrever**

Capacidade de Ação	Categorias de Análise
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender como se materializou a descrição das ações concretas e sua relação com a situação histórica da ação de linguagem.	<b>Situação histórica da ação de linguagem</b>
	* Contexto físico : participantes, local e tempo
	* Contexto sócio-subjetivo: participantes, local e tempo
<b>Capacidade Discursiva</b>	<b>Infra-estrutura do texto</b>
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender como foi a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos.	* Plano geral do texto : conteúdo temático
	* Tipos de discurso
<b>Capacidade Lingüístico -Discursiva</b>	<b>Mecanismo de textualização:</b>
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender a articulação do conteúdo temático do diálogo realizado pelos professores-alunos.	* Uso de verbos no passado
	* Transcrição de falas
	* Ausência de expressões avaliativa

**Quadro 7 – Categorias de Análise da Ação do Informar**

Capacidade de Ação	Categorias de Análise
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender como ocorreu a explicação das ações com base nas teorias de ensino-aprendizagem e sua relação com a situação histórica da ação de linguagem.	<b>Situação histórica da ação de linguagem</b>
	* Contexto físico : participantes, local e tempo
	* Contexto sócio-subjetivo: participantes, local e tempo
<b>Capacidade Discursiva</b>	<b>Infra-estrutura do texto</b>
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender como foi a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos.	* Plano geral do texto : conteúdo temático
	* Tipos de discurso
<b>Capacidade Lingüístico -Discursiva</b>	<b>Mecanismo de textualização:</b>
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender a articulação do conteúdo temático do diálogo realizado pelos professores-alunos.	* Uso de verbos no presente
	* Léxico de teorias de ensino-aprendizagem
	* Referências explícitas à eventos descritos

**Quadro 8 – Categorias de Análise da Ação do Confrontar**

Capacidade de Ação	Categorias de Análise
<b>Objetivo da Análise:</b> Compreender como ocorreu a avaliação das ações com base no contexto sócio-histórico da prática de ensino e sua relação com a situação histórica da ação de linguagem.	<b>Situação histórica da ação de linguagem</b>
	* Contexto físico : participantes, local e tempo
	* Contexto sócio-subjetivo: participantes, local e tempo
<b>Capacidade Discursiva</b>	<b>Infra-estrutura do texto</b>
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender como foi a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos.	* Plano geral do texto : conteúdo temático
	* Tipos de discurso
<b>Capacidade Lingüístico -Discursiva</b>	<b>Mecanismo de textualização:</b>
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender a articulação do conteúdo temático do diálogo realizado pelos professores-alunos.	* Tipos de seqüência
	* Uso de verbos no presente
	* Conectivos de justificação e justaposição
	* Léxicos de teorias de ensino-aprendizagem
	* Referências explícitas a eventos descritos

**Quadro 9 – Categorias de Análise da Ação do Reconstruir**

Capacidade de Ação	Categorias de Análise
<b>Objetivo da Análise:</b> compreender como ocorreu a avaliação das ações com base no contexto sócio-histórico da prática de ensino e sua relação com teorias de ensino-aprendizagem.	<b>Situação histórica da ação de linguagem</b>
	* Contexto físico : participantes, local e tempo
	* Contexto sócio-subjetivo: participantes, local e tempo
<b>Capacidade Discursiva</b>	<b>Infra-estrutura do texto</b>
	* Plano geral do texto : conteúdo temático
	* Tipos de discurso
<b>Capacidade Lingüístico -Discursiva</b>	<b>Mecanismo de textualização:</b>
	* Uso de verbos no futuro do pretérito
	* Léxicos de teorias de ensino-aprendizagem

A análise da infra-estrutura do texto, bem como dos tipos de discurso e das seqüências prototípicas foram realizadas com base em suas principais características lingüísticas (Bronckart, 1997/1999), conforme demonstram os quadros a seguir:

**Quadro 10 – Tipos de discurso**

<p><b>Mundo do Expor – conjunto-implicado</b>  <b>Discurso Interativo – Características Lingüísticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presente na forma de diálogo ou monólogo</li> <li>• frases interrogativas, imperativas, exclamativas</li> <li>• verbo no presente (simultaneidade)</li> <li>• verbo no pretérito perfeito (anterioridade)</li> <li>• verbo no futuro pretérito (posteridade)</li> <li>• dêiticos espaciais e temporais</li> <li>• 1ª e 2ª pessoas do singular e plural</li> <li>• presença de anáforas pronominais</li> <li>• auxiliares (poder, querer, dever)</li> </ul>	<p><b>Mundo do Narrar – disjunto-implicado</b>  <b>Relato Interativo – Características Lingüísticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presente na forma de diálogo ou monólogo</li> <li>• frases declarativas</li> <li>• verbo no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associados às formas do mais-que-perfeito e futuro do pretérito.</li> <li>• Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas, etc.)</li> <li>• 1ª e 2ª pessoas do singular e plural</li> <li>• Anáforas pronominais às vezes associadas a anáforas nominais</li> </ul>
<p><b>Mundo do Expor - Disjunto</b>  <b>Discurso Teórico – Características Lingüísticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presente na forma de monólogo</li> <li>• frases declarativas</li> <li>• verbo no presente (simultaneidade)</li> <li>• verbo no pretérito perfeito (anterioridade)</li> <li>• verbo no futuro do pretérito (posteridade)</li> <li>• organizadores com valor lógico e argumentativo</li> <li>• referência dêitica</li> </ul>	<p><b>Mundo do Narrar - Disjunto</b>  <b>Narração – Características Lingüísticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presente na forma de monólogo</li> <li>• frases declarativas</li> <li>• verbo no pretérito imperfeito</li> <li>• verbo no pretérito perfeito</li> <li>• verbo no futuro do pretérito</li> <li>• anáforas pronominais e nominais</li> <li>• organizadores temporais</li> </ul>

Com base em Bronckart (1997/1999).

**Quadro 11 – Seqüências Prototípicas**

Seqüências	Fases/Níveis	Características Discursivas	Tipos Discurso
<b>Narrativas</b> 7 fases	1) situação inicial 2) complicação 3) ações 4) resoluções 5) situação final 6) avaliação 7) moral	* presente histórico, pretérito perfeito e imperfeito * presença de verbos materiais (fazer, comprar, etc.) * presença de verbos mentais (ouvir, ver). * pretérito-mais -que-perfeito * forma contínua - congelamento da ação.	* Relato interativo * Narração
<b>Descritivas</b> 4 fases	1) ancoragem 2) aspectualização 3) colocação em relação 4) reformulação	* presente simples (com verbos materiais e mentais) * pretérito perfeito * verbos que exprimem existência - haver, ter, existir	* Relato Interativo * Discurso Interativo * Narração
<b>Descritivas</b>	1) contextualização 2) ações 3) avaliação	* presente simples, pretérito perfeito, futuro pretérito * verbos que exprimem existência - haver, ter, existir * verbos no infinitivo e/ou imperativo (manuais)	* Relato Interativo * Discurso Interativo * Narração
<b>Argumentativas</b> 4 fases	1) premissas (tese) 2) apoio argumentativo 3) contra-argumentação 4) negociação/conclusão	* Uso de formas pessoais * Verbos de opinião * Expressões que representam oposição e dúvida * Uso termos avaliativos pejorativos e depreciativos	* Discurso Interativo * Discurso Teórico
<b>Explicativas</b> 4 fases	1) constatação inicial 2) problematização 3) resolução 4) conclusão/avaliação	* Organizadores da ordem do por quê * Uso do presente simples	* Discurso Interativo * Discurso Teórico
<b>Dialogais</b> 3 níveis	1) abertura 2) operação transaccional 3) encerramento	*Uso de grande variedade de tempos verbais	* Discurso Interativo

*Com base em Bronckart (1997/1999).*

Ao término da análise, pude verificar que as *Sessões* realizadas no período de 1998 a 1999 possuíam características discursivas semelhantes, diferenciando-se do período de 2000. Portanto, a investigação e a caracterização das principais diferenças na organização discursiva foram organizadas com base na comparação dos resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000. Por fim, após a compreensão da organização discursiva dos diálogos, foi possível identificar o tipo de reflexão focado em cada período.

---

### ***CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS***

---

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar a descrição e a discussão dos resultados obtidos conforme os critérios explicitados no capítulo metodológico. A análise teve como princípio básico a compreensão das ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) na atividade *Sessão Reflexiva* no período de 1998 a 2000 com base nas capacidades de linguagem e, conseqüentemente, responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se organizam os diálogos nas Sessões Reflexivas ao longo dos três anos?
  - 1.1. Como as diferenças podem ser percebidas?
  - 1.2. O que caracteriza essas diferenças?
2. Que tipo de reflexão está sendo focado?

Neste capítulo descrevo e discuto a organização discursiva dos diálogos dos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, enfocando os principais resultados obtidos em relação ao domínio das capacidades de linguagem nas ações do descrever, informar, confrontar e do reconstruir, bem como o tipo de reflexão enfocada. Portanto, inicio as discussões traçando um panorama geral sobre os principais resultados obtidos em relação ao domínio das capacidades de linguagem no período de 1998 a 1999 e no período de 2000, em seguida faço uma descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças reveladas em relação ao domínio das capacidades de linguagem de cada ação e o tipo de reflexão enfocada.

#### ***3.1. A Organização Discursiva dos Diálogos nas Sessões Reflexivas***

Nesta seção descrevo e discuto a organização discursiva dos diálogos dos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, enfocando os principais resultados em relação ao domínio das capacidades de linguagem do descrever, informar, confrontar e do reconstruir nos períodos de 1998 a 1999 e no período de 2000.

Os resultados da análise revelaram que a organização discursiva das ações da reflexão – descrever, informar, confrontar e reconstruir – diferenciam-se nos períodos de 1998 a 1999 e no período de 2000 no que se refere ao domínio das capacidades de linguagem, conforme salientam os trabalhos realizados por Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003). No período de 1998 a 1999, pude observar que o diálogo realizado pelos professores-alunos revela sentimentos de ansiedade e angústia frente à observação, avaliação, auto-avaliação da prática docente. Os

assuntos foram discutidos com base na freqüente introdução e desvio de temas, não proporcionando uma compreensão detalhada e aprofundada sobre as ações concretas realizadas em sala de aula. Diferentemente, o diálogo realizado no período de 2000 revela uma diminuição nos sentimentos de angústia e ansiedade frente à avaliação, pois os assuntos foram discutidos com base na freqüente introdução e manutenção de temas, proporcionando, assim, discussões e compreensões mais detalhadas sobre as ações concretas realizadas em sala de aula.

Com base nas discussões de Liberali, pude constatar que no período de 1998 a 1999 os professores-alunos demonstravam um sentimento de angústia, ansiedade e sofrimento frente à observação da aula, a auto-avaliação e à necessidade de transformação. Nesse período, *O Papel do Multiplicador* era o último módulo do curso, ou seja, o tema avaliação havia sido discutido em outros momentos do curso, mas ele não havia sido praticado com base na proposta de reflexão crítica.

Em relação aos resultados obtidos no período de 2000, pude verificar que houve uma diminuição nos sentimentos de angústia, ansiedade e sofrimento frente à observação da aula, a auto-avaliação e à necessidade de transformação. Esse fato pode ser atribuído às principais mudanças ocorridas na reestruturação do módulo. Liberali (2003) relata que a partir do ano de 2000 houve mudanças quanto ao posicionamento do módulo (um no início e outro ao término do curso), ao conteúdo, à perspectiva de reflexão, à perspectiva do papel do multiplicador, à perspectiva da relação para a condução da reflexão, à perspectiva de estratégias e às atividades desenvolvidas. No primeiro momento do módulo os professores-alunos tiveram a oportunidade de discutir: os tipos de reflexão em sua relação às situações do dia-a-dia; a prática da reflexão e seus objetivos por meio da análise de diários de cursos passados; as características lingüísticas de cada forma de ação da reflexão crítica e sua relação com três tipos de conhecimento (PCN-LE); propostas de reconstrução com foco nos três tipos de conhecimento (PCN-LE). E, no segundo momento, os professores-alunos tiveram a oportunidade de discutir as características lingüísticas das questões para conduzir a reflexão, as características lingüísticas das formas para criar um ambiente para reflexão (modelo I e II, Schön, 1998) e análise de dramatizações (vídeo gravadas) entre professores sobre aulas observadas ou relatadas em diário.

Discuto a seguir as principais diferenças e semelhanças referentes à organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos, durante a atividade *Sessão*

*Reflexiva*, bem como o tipo de reflexão enfocada ação do descrever, informar, confrontar e do reconstruir.

### 3.1.1. Ação do Descrever

Nesta seção descrevo e discuto a organização discursiva dos diálogos dos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, enfocando os principais resultados obtidos em relação ao domínio das capacidades de linguagem da ação do descrever, bem como o tipo de reflexão enfocada. Portanto, inicio as discussões traçando um panorama geral sobre os resultados obtidos em relação ao domínio das capacidades de linguagem no período de 1998 a 1999 e no período de 2000, em seguida faço uma descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças reveladas no domínio das capacidades entre os períodos, e, por fim, discuto o tipo de reflexão enfocada.

#### 3.1.1.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000

Na ação do descrever os professores-alunos se organizaram com o objetivo compreender os eventos concretos da prática docente bem como os princípios que agem sobre ela por meio da descrição textual<sup>22</sup> das ações realizadas em sala de aula, conforme salienta Smyth (1992). Assim, o professor do módulo e os professores-alunos procuraram criar contextos que propiciassem o distanciamento das ações e o questionamento sobre as escolhas feitas, conforme salienta Magalhães (2002). Essas questões podem ser verificadas nos exemplos que serão discutidos nesta seção.

Conforme discutido anteriormente, com base nas discussões de Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003), o período de 1998 a 1999 diferencia-se do período de 2000 em relação ao domínio das capacidades de linguagem.

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

Das quatro *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 1998 a 1999 pude constatar que três *Sessões* descreveram as ações realizadas em sala de aula, conforme ilustram o quadro e os exemplos a seguir:

**Quadro 12 - Ação do Descrever**

1998	1999
<i>Dupla 1</i> não descreveu ações concretas	<i>Dupla 1</i> descreveu ações concretas
<i>Dupla 2</i> descreveu ações concretas	<i>Dupla 2</i> descreveu ações concretas

A dupla 1 (1998) não descreveu as ações concretas realizadas em sala de aula, pois o diálogo dos professores-alunos foi organizado com base na freqüente introdução e desvio de temas, utilização de expressões avaliativas e ausência na exemplificação das ações com base em transcrições de fala. Smyth (1992) salienta que as formas de ação da reflexão crítica não podem ser compreendidas como ações independentes que podem ou não ser realizadas, pois as questões que embasam a reflexão estão intimamente ligadas. Assim, a não realização da ação do descrever na *Sessão* de 1998, pode implicar na diminuição de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica.

Em relação à constituição dos diálogos, no período de 1998 a 1999, a descrição das ações realizadas em sala de aula não propiciou uma compreensão detalhada sobre os eventos concretos da prática docente, bem como do contexto de produção da ação de linguagem (contexto físico e sócio-subjetivo: participantes da interação, escola e série). Conforme revelam os resultados obtidos nas capacidades discursiva e lingüístico-discursiva, o diálogo dos professores-alunos foi organizado com base na freqüente introdução e desvio de temas, utilização de expressões avaliativas e rara exemplificação das ações com base em transcrições de fala, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 13 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999**

Capacidades de Linguagem	Período de 1998 a 1999
Capacidade de ação	Descrição das ações sem referências ao contexto de produção de linguagem.
Capacidade Discursiva	Freqüente introdução de temas. Exposição dos fatos por meio de descrição e explicação.
Capacidade Lingüístico Discursiva	Predominância de tempos verbais no presente. Utilização de expressões avaliativas. Rara exemplificação das ações com base em transcrições de fala.

Das duas *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 2000 pude constatar que todas descreveram as ações realizadas em sala de aula, conforme ilustram o quadro e os exemplos a seguir:

<sup>22</sup> Neste trabalho a definição de texto refere-se à produção de um texto oral ou escrito, conforme salienta Bronckart (1997/1999).

**Quadro 14 – Ação do Descrever**

2000	
<i>Dupla 1</i>	descreveu ações concretas
<i>Dupla 2</i>	descreveu ações concretas

Conforme salienta Smyth (1992) as formas de ação da reflexão crítica não podem ser compreendidas como ações independentes que podem ou não ser realizadas, pois as questões que embasam a reflexão estão intimamente ligadas. Assim, a realização da ação do descrever em todas as *Sessões* pode implicar em maiores oportunidades e possibilidades no desenvolvimento da reflexão crítica.

Em relação à constituição dos diálogos, o período de 2000 diferencia-se, pois a descrição das ações realizadas em sala de aula propiciou uma compreensão mais detalhada sobre os eventos concretos da prática docente, bem como do contexto de produção da ação de linguagem (contexto físico e sócio-subjetivo: participantes da interação, escola e série). Conforme revelam os resultados obtidos nas capacidades discursiva e linguístico-discursiva, o diálogo dos professores-alunos foi organizado com base na freqüente introdução e manutenção de temas, rara utilização de expressões avaliativas e exemplificação das ações com base em algumas transcrições de fala, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 15 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000**

Capacidades de Linguagem	Período de 2000
Capacidade de ação	Descrição das ações concretas com referências ao contexto de produção da ação de linguagem.
Capacidade Discursiva	Freqüente introdução e manutenção de temas. Exposição e Narração dos fatos por meio de descrição e explicação.
Capacidade Linguístico Discursiva	Uso de tempos verbais no pretérito perfeito, imperfeito, presente, e pretérito mais-que-perfeito. Rara Utilização de expressões avaliativas. Exemplificação das ações com base em transcrições de fala.

**3.1.1.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos**

Com o objetivo de descrever e discutir com detalhes as principais diferenças reveladas em relação ao domínio das capacidades de linguagem da ação do descrever, conforme

apontado, discuto a seguir a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos, iniciando pelo período de 1998 a 1999, conforme ilustra o exemplo abaixo:

### Dupla 1 – 27 de novembro de 1998

Angela e Beth discutem a aula de Beth. Sendo assim, é dado à Angela o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

Tabela de cores				
Pretérito Perfeito,	Presente,	Pretérito Imperfeito,	Futuro do Pretérito,	Expressões Avaliativas

#### [Introdução do tema: como começou a aula]

A1: *Como que você começou a aula. Assim, como você decidiu começar a sua aula?*

[Manutenção do tema: descrição com base em julgamento de valores (aula boa, legal, alunos, todos começaram a se empolgar) e descrição genérica (começaram a entender, houve interação, eu perguntava eles respondiam, comecei a introduzir a aula, a falar, lembrar algumas coisas)].

B1: **Describe:** [Olha para cima, parece piscar] Como eu comecei [pausa] Bom, eu achei que a aula começou a ficar boa, assim ah... começou a ficar legal, quando eles começaram aaaaa entender e houve aquela interação. Quando eu perguntava e eles respondiam. [A: Certo. Concordando com a cabeça]. Chegou um momento em que todos começaram a se empolgar, né? mais do meio por final, né? Então eu comecei a introduzir a aula, a falar, a lembrar algumas coisas e aí chegou uma hora que eles pegaram [fez um gesto com a mão estalando os dedos para cima]

#### [Retomada do tema: como sentiu que apresentou a matéria]

A2: *Como, então, você sentiu que apresentou essa matéria pra eles?*

#### [Não responde e questiona: como eu me senti]

B2: *Como eu me senti?*

#### [Contra argumenta e retoma o tema: como sente que apresentou]

A3: *Não. Como você sente que você apresentou?*

#### [Não responde, introduz tema e questiona: se fez sucesso?]

B3: *Sim, se fez sucesso, é isso? Se foi bem?*

#### [Contra argumenta e retoma o tema: a participação dos alunos]

A4: *Não, não seria exatamente isso. Você disse que foi da metade da aula que eles começaram a participar, não é isso?*

#### [Não responde]

B4: *Hum, hum [afirmando com a cabeça]*

#### [Retomada do tema: como começou apresentando]

A5: *Então, como que você acha que você começou apresentando?*

#### [Não responde, introduz tema e questiona: como foi a aula toda?]

B5: *Como foi a aula toda?*

#### [Contra argumenta e retoma o tema: como foi apresentando...]

A6: *Não, não é isso. Como você acha que foi apresentando, como você começou mesmo a falar, eles a participar, foi antes?*

**[Mantém tema: descreve com base em julgamento de valores (*início meio morno*)]**

B6: **Descreve:** *Ah, eu acho que tem que ter início, esse início meio morno. [ênfatizando com uma caneta, rindo]*

**[Introduz tema: objetivos da aula]**

A7: *Quais foram os objetivos que você teve ao apresentar aquela aula?*

**[Manutenção do tema: explicação do objetivo (*revisão tópicos gramaticais e oralidade*) e descrição do tipo de atividade (*chat em dupla*)]**

B7: **Explica:** *Uma revisão dos tópicos gramaticais, pegando em pouquinho da oralidade. Eu trabalho pouco com a oralidade, eu trabalho o pouco, eu trabalho com chat, porque é só com chat que eles se soltam mais por ser em dupla, por eles não terem que falar sozinhos, eles se sentem mais a vontade, até mesmo por ser ritmado, acho que empolga um pouco, envolve.*

O diálogo acima revela os sentimentos de angústia e ansiedade frente à observação, avaliação e auto-avaliação da prática docente, pois Beth não responde os questionamento de Ângela e resiste à exposição das ações concretas que foram realizadas. Conforme salienta Liberali (2003), a avaliação não é entendida como uma forma de conduzir o processo reflexivo, ela acaba sendo entendida como avaliações de caráter pessoal. Assim, utilizando-se de expressões avaliativas (e.g.: “*aula boa, legal, todos começaram a se empolgar*”), Beth (turno 1) ressalta os aspectos positivos de sua aula, atribuindo julgamentos de valor à descrição de suas ações sem fazer referências ao contexto de produção da ação de linguagem (participantes e local da interação).

Com o objetivo de levar Beth a descrever as ações concretas realizadas, Ângela retoma o tema *descrição*, questiona e contra argumenta as respostas de Beth durante 6 turnos. Sem obter êxito, Ângela (turno 7) desiste desse tema e introduz o tema *objetivos da aula*. Esse fato revela que Ângela, enquanto condutora da reflexão, não assume seu papel como questionadora do senso comum, conforme salienta Liberali (2003). Seus questionamentos não auxiliaram sua colega a tornar-se consciente das ações realizadas em sala de aula. Além disso, parte dos sentimentos de angústia e ansiedade frente à observação e avaliação da aula e à necessidade de transformação da prática docente são relatados quando Ângela encerra a Sessão Reflexiva questionando se havia “*ferido*” sua colega em “*alguma coisa*”, conforme ilustra o excerto de texto a seguir:

A38: *Ahm é é que te ferir em alguma coisa, alguma pergunta?*

B38: *Não magina [rindo].*

A39: *Obrigada, viu. [rindo]*

Discuto a seguir como se organizou discursivamente uma das *Sessões* que descreveu as ações realizadas em sala de aula nesse período, conforme demonstra o exemplo abaixo:

### **Díade 2 – 29 de outubro de 1999**

Débora e Carla discutem a aula de Carla. Sendo assim, é dado à Débora o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir sua colega.

Tabela de cores				
Pretérito Perfeito,	Presente,	Pretérito Imperfeito,	Futuro do Pretérito,	Expressões Avaliativas

**[Introdução de tema: descrição da ação da professora (*sento, faço chamada, coloco data na lousa*), tema da aula (*texto Philosophy of July*), ação dos alunos (*fizeram comentários*), tipo de atividade (*leitura em dupla*), ação da professora (*lia o texto*) e dos alunos (*completam o texto*)]**

C1: **Explica:** que legal, *achei 10, bom agora eu vou estar contando um pouquinho da minha experiência. Peraí que eu preciso pegar o papelzinho [levanta-se volta senta-se e começa a ler].* **Descreve:** estando na sala de aula *colocô a data na lousa a lição e a página e aí sento e faço a chamada depois disso ah converso com os alunos sobre a independência do Brasil data as pessoas envolvidas como a data é comemorada nos dias atuais. Alguns alunos fizeram comentários a respeito desta data em seguida foi apresentado um texto The Philosophy of July* **Explica:** tá que é um diálogo entre adolescentes de precedência de diferentes países *sendo que cada um deles falava a respeito da independência de seu país. Os alunos estavam sentados em dupla lendo o texto rápido para inteirar-se do contexto [pausa]. Após essa leitura lia o texto com eles já completando as informações faltantes verbos preposições do tipo in on celebrates [faz gesto com a caneta]* **Explica:** a para verificação das dificuldades **Descreve:** e em seguida *questionamos as diferenças das comemorações nos diferentes países. Eles responderam de diferentes formas.* **Explica:** e a grande maioria *[vira a folha] não se desvia do texto.* **Descreve:** Feito isso *eles continuaram a fazer os exercícios da unidade e a relacionar as bandeiras com os países envolvidos no texto, ta.*

**[Introdução de tema: outros fatos que fizeram parte da atividade]**

D1: *sim agora [pausa com a mão na boca] você trabalhou seria o texto certo o enfoque seria da independência do Brasil tá e [pausa] quais mais fatos 'participaram se dentro do desta independência do Brasil que outros países que tiveram envolvidos no texto?*

**[Não responde a pergunta e introduz tema: explica ações da professora (*pessoa que exalta realizações*), participação da professora em aula (*pequena participação como facilitador*) e participação dos alunos (*eu deixo o aluno falar um pouquinho, muito pouco ativos*)]**

C2: **Explica:** olha eu me considero uma *professora que exalta as realizações em algumas pequenas atitudes por exemplo no momento em que eu circulo na sala no momento em que eu deixo o aluno falar um pouquinho o que ele achou eu acho que eu tenho uma pequena participação como facilitador ta.* Agora os alunos eu *achei assim passivos* fazendo as atividades *muito pouco ativos tá quando eles falam do país deles de algumas diferenças eu acho que tenho uma pequena parcela de ser ativos mas no demais das vezes passivos.*

No diálogo acima, a descrição das ações realizadas em sala de aula evidencia-se por meio de: descrição das ações sem referências ao contexto de produção da ação de linguagem, frequente introdução de temas, predominância de seqüências explicativas com encaixamento de seqüências descritivas de ação, utilização de expressões avaliativas e ausência de exemplificação das ações com base exemplos de fala. A predominância de seqüências

explicativas revela que o discurso realizado pelos professores-alunos não priorizou a descrição dos eventos concretos realizados em sala de aula.

O texto foi organizado com base na predominância de tempos verbais no presente, ou seja, eles não foram descritos como passado. Liberali (no prelo) salienta que na ação do descrever a organização lingüístico-discursiva deve ser realizada com base no tempo verbal do passado (pretérito perfeito e imperfeito), pois esse é o momento em que os professores-alunos devem aprender a se distanciar das ações com o objetivo de avaliá-las criticamente. Assim, torna-se possível evidenciar que os professores-alunos não se distanciaram de suas ações, conforme objetiva a ação do descrever.

No turno 1, Carla descreve as ações realizadas em sala de aula sem fazer referências ao contexto de produção da prática docente, ou seja, não são feitas referências e descrições quanto aos participantes da interação (alunos), local (escola e série) e a posição social dos participantes e do local. Bronckart (1997/1999) salienta que a compreensão da ação de linguagem deve sempre ser interpretada com base no contexto físico e sócio-subjetivo em que está inserida. Os participantes envolvidos em uma situação de comunicação agem conforme o lugar e momento de produção, pois estão implicados nesse contexto as normas, valores e regras e a imagem que participantes dão de si ao agir. Portanto, a descrição do contexto de produção é essencial para o desenvolvimento da reflexão, pois as aulas serão avaliadas e reconstruídas mediante a compreensão das ações realizadas em sala de aula.

Carla (no turno 2), não atende à solicitação de Débora e resiste à descrição de “*mais fatos*” que fizeram parte da atividade. Assim, ela explica as ações realizadas por meio de expressões avaliativas (e.g.: “*me considero uma professora que exalta as realizações, alunos passivos, muito pouco ativos*”, etc.), ou seja, a descrição é realizada com base em julgamento de valores que não descrevem os eventos concretos realizados em sala de aula. Conforme discutido anteriormente, esse fato revela os sentimentos de angústia e ansiedade frente à observação, avaliação e auto-avaliação da prática docente. Discuto a seguir, a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos no período de 2000, conforme ilustra o exemplo abaixo:

#### **Dupla 1 - 07 de dezembro de 2000**

Bia e Carla discutem aula de Carla. Sendo assim, é dado a Bia o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

Tabela de cores	
Pretérito Perfeito	, Presente, Pretérito Imperfeito, Futuro do Pretérito Expressões Avaliativas, Exemplos de fala.

**[Introdução de tema: descrição do contexto de produção da situação de ação de linguagem ( escola de periferia, grande, salas numerosas, alunos adultos, ensino médio (3º f), alunos trabalham e passam na escola, indisciplinados)]**

**B1:** A sua aula, então descreva a sua aula. Qual foi a turma a quem você ministrou essa aula. Qual a escola?

**C1: Descreve:** A escola é uma escola de periferia, fica bem localizada, fica em uma área de passagem, numa avenida. É uma escola grande, tem 30 salas de aula, tem muitos alunos. As salas de aula são numerosas. O perfil dos alunos é bastante heterogêneo. **Explica:** Eu trabalho a maior parte do tempo no período noturno, tenho prática com adultos, alunos do ensino médio.

**Descreve:** São alunos que trabalham e quando voltam do trabalho passam pela escola. **Explica:** Alguns vêm de casa mesmo, mas a maioria vem do trabalho. Muitos perdem aula, por causa disso. Essa aula, especificamente, o 3o. F, é uma turma bastante indisciplinada. Tem alunos...eu coloquei principalmente por causa disso, pra que a gente pudesse estar vendo com vocês e discutindo maneiras de tentar reconstruir. Há alunos com problemas danados, gostam muito de aparecer, atrapalham muito mesmo a aula. Outros têm uma carência muito grande.

**B2:** inaudível

**C2:** inaudível

**[Introdução de tema: descrição do desenvolvimento da atividade (leitura de texto em dupla)]**

**B3 :** Ah! de que maneira foram desenvolvidas as atividades com o texto? Eles trabalharam individualmente ou em duplas?

**C3 : Descreve:** Eles leram em duplas. Primeiro eu coloquei o nome do texto na lousa e perguntei o que esse texto podia sugerir para eles. Eu apresentei o texto, li pra eles. Eles colocaram algumas opiniões.

**B4:** Eles participaram, responderam?

**C4: Explica:** Alguns alunos participaram, responderam enquanto os outros ficaram conversando. Quando estão em duplas ....

**[Retomada do tema: tipo de atividade (alunos em dupla), exemplificação de perguntas (qual visão sobre a casa do futuro)]**

**B5:** Eles já estavam em duplas no início da aula?

**C5: Explica:** Já, nós trabalhamos sempre em duplas. Eles conversam muito. **Descreve:** O começo da aula foi uma pergunta: Como eles, qual visão eles teriam de uma casa do futuro? **Explica:** Estava tentando ligar isso aos eletrodomésticos.

**[Introdução de tema: visão dos alunos sobre o texto trabalhado]**

**B6:** Como seria isso, qual foi a visão deles de uma casa do futuro?

**C6: Explica:** AH! alguns colocaram, fizeram colocações.

Diferentemente do período de 1998 a 1999, as ações concretas realizadas em sala de aula foram discutidas com mais detalhes. Esse fato pode ser evidenciado no diálogo acima, pois sua organização discursiva se constitui por meio de: descrição das ações com referências ao contexto de produção da ação de linguagem, freqüente introdução e manutenção de temas, predominância de seqüências descritivas de ações e explicativas, utilização de expressões avaliativas na descrição do contexto de produção, utilização de exemplo de fala.

O texto foi organizado com base na predominância de tempos verbais no passado (pretérito perfeito e imperfeito), ou seja, as ações foram descritas como passado, conforme salientam os objetivos dessa capacidade de ação. Assim, torna-se possível evidenciar que os professores-alunos distanciaram-se de suas ações com o objetivo de avaliá-las criticamente, conforme salienta Liberali (no prelo).

A pedido de Bia, Carla (turno 1) descreve as ações realizadas em sala de aula com base no contexto de produção da situação de linguagem, ou seja, ela descreve a escola (e.g.: *“escola de periferia, bem localizada, em uma área de passagem, numa avenida, grande, 30 salas de aula, muitos alunos, salas numerosas”*), os alunos (e.g.: *perfil bastante heterogêneo, alunos que trabalham, a maioria vem direto do trabalho, muitos perdem aula*) e a série (e.g.: *“3º F”*). Para descrever esse contexto, a professora-aluna utilizou-se de expressões avaliativas como uma forma de implicar as normas, valores e regras e a imagem que participantes dão de si ao agir, conforme salienta Bronckart (1997/1999). A compreensão da continuidade do diálogo, no que se refere ao relato detalhado de ações concretas realizadas, não foi possível devido à qualidade do áudio, conforme excerto de texto acima apresentado.

Atendendo à solicitação de Bia, Carla (turnos 3 e 4) descreve o desenvolvimento da atividade com base em exemplos concretos (e.g.: alunos *“leram”* o texto *“em duplas”*) e explica a participação dos alunos (e.g.: *“alguns alunos participaram, responderam enquanto outros ficaram conversando”*). Apesar de não ter utilizado exemplos de fala para explicar/exemplificar o conteúdo da resposta dos alunos, é possível evidenciar uma diminuição dos sentimentos de angústia e ansiedade frente à observação, avaliação e auto-avaliação da prática docente, pois durante a interação Bia não resiste aos questionamentos de Carla e procura manter o tema discutido.

É importante salientar que a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos nesse período revela as mudanças realizadas no módulo a partir do ano de 2000, no que se refere à perspectiva de reflexão e relação para a condução da reflexão, conforme salienta Liberali (2003). Esse fato pode ser evidenciado com base nos resultados da análise das capacidades discursiva e lingüístico-discursiva, pois os professores-alunos envolvidos na interação não resistiram à descrição das ações realizadas em sala de aula e se organizaram com base nos três tipos de conhecimento abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (conhecimento de mundo, textual e sistêmico).

Discuto a seguir, outro diálogo realizado nesse período, conforme ilustra o exemplo abaixo:

### Dupla 2 – 07 de dezembro de 2000

Carla e Bia discutem aula de Bia. Sendo assim, é dado à Carla o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

Tabela de cores					
Pretérito Perfeito,	Presente,	Pretérito Imperfeito,	Futuro do Pretérito,	Expressões Avaliativas,	Exemplos de fala

**C:** Então você disse que não escolheu essa aula pra gravar. Você foi escolhida.

**B:** É na verdade eu não sabia o dia que ela poderia...

#### [Introdução do tema: descrição da aula]

C3: Como você começou a aula?

B4: **Explica:** Bom essa aula como eu trabalho horas e o imperativo, então eu queria passar um texto onde houvesse as duas coisas. Mas eu escolhi para iniciar a aula, simplesmente passar o texto pra eles ouvirem. A princípio foi isso. **Describe:** Daí eles ouviram uma duas três vezes, aí eu fui questionando, perguntando pra eles. O objetivo foi inicialmente trabalhar o listening, tentar pegar aquelas partes que teriam horas e que teriam imperativo e depois de passar várias vezes a fita, tentando ver com eles o conteúdo, aí passar o texto escrito. Aí, do texto escrito eu fiz uma compreensão geral. Peguei aquele vocabulário que eles não tinham conhecimento, coloquei na lousa. Perguntei pra eles o que eles achavam que era, né?

C4: [inaudível]

B5: **Explica:** ... mas a minha intenção era assim, era trabalhar o texto e depois de trabalhar o texto, fazer com que eles interpretassem o texto, né, o objetivo.

C5: é o seu objetivo...

B6: dentro de um contexto.

C6: Seria um texto dentro de um contexto em que se estaria passando um diálogo, né?

B7: **Explica:** Seria um contexto passando um diálogo, seria semelhante ao que ocorreria em português, só que em inglês.

A organização discursiva do diálogo acima é muito semelhante a do diálogo discutido anteriormente, pois as ações foram descritas por meio de: descrição das ações com referências ao contexto de produção da ação de linguagem, freqüente introdução e manutenção de temas, predominância de seqüências descritivas de ações e explicativas, utilização de expressões avaliativas na descrição do contexto de produção, utilização de exemplo de fala. Porém, ela possui uma peculiaridade em relação à organização textual devido a predominância na utilização tempos de tempos verbais no futuro do pretérito, pretérito perfeito e imperfeito. No caso específico dessa Sessão, os fatos são discutidos como se fossem passado e futuro.

Esse tipo de organização é muito comum à constituição textual da ação do reconstruir, pois os fatos são discutidos com base em possíveis formas de ação que poderiam ser realizadas, conforme salienta Liberali (no prelo). Esse fato ocorreu, pois a aula que está sendo

avaliada não havia sido preparada para ser vídeo gravada, conforme demonstra o excerto de diálogo a seguir:

*C: Então você disse que não escolheu essa aula pra gravar. Você foi escolhida.*

*B: É na verdade eu não sabia o dia que ela poderia...*

Em consequência disso não pôde ser finalizada, conforme exemplifica o excerto de diálogo a seguir:

*B17: Seria se eu pudesse fazer todo o processo até a finalização.*

Assim, Carla organiza seu discurso e descreve algumas das ações que foram realizadas e outras que poderiam ter sido com base em seu planejamento de aula. Discuto a seguir o tipo de reflexão enfocado nos períodos de 1998 a 1999 e no período de 2000.

### **3.1.1.3. Tipos de Reflexão**

A ação do descrever aponta para o tipo de reflexão prática, pois enfatiza o tipo de conhecimento que contribui para a resolução dos problemas na ação rotineira. Van Manen (1977) salienta que o educador prático foca o conhecimento da prática educacional para justificar suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Conforme mencionado anteriormente, na ação do descrever os professores-alunos se organizaram com o objetivo de compreender os eventos concretos da prática docente bem como os princípios que agem sobre ela por meio da descrição textual<sup>23</sup> das ações realizadas em sala de aula, conforme salienta Smyth (1992).

Todavia, o período de 1998 a 1999 diferenciou-se do período de 2000 devido ao domínio das capacidades de linguagem. No período de 1998 a 1999, os diálogos realizados foram marcados pela tendência de discorrer sobre a prática com base na justificação das ações e na descrição das ações realizadas sem referências ao contexto de produção da ação de linguagem. Enquanto que no período de 2000 os diálogos foram marcados pela tendência por discorrer sobre a prática de forma mais detalhada. Os fatos foram descritos, explicados e justificados com base nos objetivos alcançados, com referências ao contexto de produção e com a diminuição da resistência na visualização das ações concretas realizadas em sala de aula.

### 3.1.2. Ação do Informar

Conforme apontado anteriormente, descrevo e discuto nesta seção a organização discursiva dos diálogos dos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, enfocando os principais resultados obtidos quanto ao domínio das capacidades de linguagem da ação do informar, bem como o tipo de reflexão enfocado.

#### 3.1.2.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000

Na ação do informar os professores-alunos se organizaram com o objetivo analisar a descrição de suas ações para obter uma compreensão aprofundada sobre os princípios teóricos que embasaram a prática docente, com base na definição de conceitos, conforme salientam Smyth (1992) e Liberali (no prelo). Assim, o professor do módulo e os professores-alunos procuraram criar contextos que propiciassem a identificação dos princípios que regem o ato de ensinar e assim desmarcar as premissas que regem esse ato com base em senso comum, conforme salienta Romero (1998).

Conforme discutido anteriormente, com base nas discussões de Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003), o período de 1998 a 1999 diferencia-se do período de 2000 em relação ao domínio das capacidades de linguagem.

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

Das quatro *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 1998 a 1999 pude constatar que todas as *Sessões* explicaram as ações realizadas em sala de aula, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 16 – Ação do Informar**

1998	1999
<i>Dupla 1</i> informou as ações com base na rotulação de teorias de ensino-aprendizagem.	<i>Dupla 1</i> informou as ações com base na rotulação de teorias de ensino-aprendizagem.
<i>Dupla 2</i> informou as ações sem rotulação de ensino-aprendizagem.	<i>Dupla 1</i> informou as ações com base na rotulação de teorias de ensino-aprendizagem.

Conforme salienta Smyth (1992) as formas de ação da reflexão crítica não podem ser compreendidas como ações independentes que podem ou não ser realizadas, pois as questões que embasam a reflexão estão intimamente ligadas. Assim, a realização da ação do informar

<sup>23</sup> Neste trabalho a definição de texto refere-se à produção de um texto oral ou escrito, conforme salienta Bronckart (1997/1999).

em todas as *Sessões* pode implicar em maiores oportunidades e possibilidades no desenvolvimento da reflexão crítica.

Em relação à constituição dos diálogos, no período de 1998 a 1999 as ações descritas foram informadas com base na rotulação dos conceitos sobre a visão de ensino-aprendizagem, o papel do professor e do aluno e sobre o objetivo da aula/interação, ou seja, as teorias de ensino-aprendizagem foram nomeadas e não discutidas com base nos princípios teóricos que regeram a prática docente. Os diálogos foram realizados com base na freqüente introdução de temas que não oportunizou uma discussão detalhada e aprofundada sobre os princípios teóricos que embasaram a prática docente e na rotulação das teorias de ensino-aprendizagem, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 17 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999**

Capacidades de Linguagem	Período de 1998 a 1999
Capacidade de ação	Informação das ações com base na rotulação de teorias de ensino aprendizagem sem discussão aprofundada dos princípios teóricos que sustentaram a prática docente.
Capacidade Discursiva	Freqüente introdução de temas. Exposição dos fatos por meio explicação e algumas descrições.
Capacidade Linguístico Discursiva	Uso de tempos verbais no presente, pretérito perfeito, imperfeito. Uso de teorias de léxico de ensino-aprendizagem (rotulação). Rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos.

Das duas *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 2000 pude constatar que todas informaram/explicaram as ações realizadas em sala de aula, conforme ilustram o quadro e os exemplos a seguir:

**Quadro 18 – Ação do Informar**

2000
<i>Dupla 1</i> informou as ações sem rotulação de teorias de ensino-aprendizagem.
<i>Dupla 2</i> informou as ações sem rotulação de teorias de ensino-aprendizagem.

Como apontado anteriormente, a realização da ação do informar pode implicar em maiores oportunidades e possibilidades no desenvolvimento da reflexão crítica, conforme salienta Smyth (1992).

Em relação à constituição dos diálogos, o período de 2000 diferencia-se, pois as ações foram informadas com base nos conceitos sobre a visão de ensino-aprendizagem, construção do conhecimento, o papel do professor e do aluno e dos objetivos da aula/interação foram discutidos sem a rotulação de teorias de ensino-aprendizagem. Porém, semelhantemente ao período de 1998 a 1999 não houve um aprofundamento na discussão sobre os principais conceitos teóricos que regeram a prática docente, ou seja, apesar dos temas discutidos fazerem referências aos conceitos de ensino-aprendizagem, suas principais características não foram discutidas. Todavia, os diálogos foram realizados com base na freqüente introdução e manutenção de temas que oportunizou uma discussão mais detalhada sobre os princípios que embasaram a prática docente e na ausência de léxicos de ensino-aprendizagem, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 19 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000**

Capacidades de Linguagem	Período de 2000
Capacidade de ação	Informação das ações sem discussão aprofundada sobre os princípios teóricos que sustentaram a prática docente.
Capacidade Discursiva	Freqüente introdução e manutenção de temas. Exposição dos fatos por meio de explicações e descrições.
Capacidade Linguístico Discursiva	Uso de tempos verbais no presente, pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito e futuro do pretérito. Ausência no uso de léxicos de teorias de ensino-aprendizagem. Rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos.

As principais diferenças que embasaram a organização discursiva nos períodos de 1998 a 1999 e no período de 2000, revelam as mudanças realizadas na reestruturação do módulo, conforme salienta Liberali (2003). Pois, no período de 2000 a ausência de utilização e rotulação de teorias de ensino-aprendizagem demonstra que a aprendizagem da reflexão se constituiu com base na compreensão da linguagem como instrumento de mediação da reflexão crítica. Em relação ao aprofundamento das discussões sobre os conceitos teóricos que embasaram a prática é possível evidenciar que houve uma preocupação por parte dos professores-alunos, nos dois períodos, em informar as ações com base nos princípios que embasaram sua prática.

Conforme salienta Magalhães (no prelo), os fatos acima discutidos revelam a complexidade do contexto de ensino-aprendizagem da reflexão crítica. No curso, os

professores-alunos começam a ter uma compreensão mais aprofundada sobre os pressupostos teóricos que embasam a prática educacional com base na confrontação desses pressupostos com a necessidade de transformação de uma prática que se “cristalizou” com base em teorias de senso comum (Luckesi, 1994, apud Romero, 1998), durante muitos anos de magistério. Todavia, torna-se possível observar que esses conceitos ainda não foram assimilados talvez em virtude da carga horária do curso e do módulo. No que se refere ao módulo, o trabalho de compreensão, avaliação e reconstrução das ações realizadas em sala de aula foi realizado com base em uma carga horária total de 30 horas durante a realização do curso nos dois períodos.

Assim, é possível concluir que houve uma oportunização na criação de contextos que propiciassem a informação das ações com base na discussão de conceitos que regeram o ato de ensinar, conforme salientam Smyth (1992) e Liberali (no prelo). Descrevo e discuto a seguir com detalhes e exemplos as principais diferenças reveladas entre os períodos.

### 3.1.2.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos

Com o objetivo de descrever e discutir com detalhes as principais diferenças reveladas em relação ao domínio das capacidades de linguagem da ação do informar, conforme apontado, discuto a seguir a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos, iniciando com um exemplo de diálogo realizado no período de 1998 a 1999:

#### Dupla 1 – 27 de novembro de 1998:

Ângela e Beth discutem a aula de Beth. Sendo assim, é dado à Ângela o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula sua colega.

Tabela de cores			
Pretérito Perfeito	Presente	Pretérito Imperfeito	Expressões Avaliativas

#### [Introdução de tema: teoria que embasou a ação (*behaviorismo*)]

**A9:** Da maneira que você *deu* a aula enfatizando essa questão repetição *você acha* que *está* embasada em qual teoria da aprendizagem?

**B9:** [ Pensando] Em qual teoria?!

**A10:** *É...* [afirmando] que eles *repetem, repete...*

**B10:** Ah! Behaviorismo.

**A11:** *É* [afirmando e sorrindo] behaviorismo, né?

#### [Introdução de tema: opinião sobre a aula (*é válido, foi uma aula entre tantas*)]

**B11:** Eu *acho* que sim. **Contra-argumenta:** mas eu *acho* que *é válido*, também, ou não?

**A11:** *Você acha....*

**B11:** Não, não. **Contra-argumenta:** Eu *acho* que *foi uma aula entre tantas...*

**A12:** *Sei...*

**B12:** **Explica:** Sabe? Porque as aulas não *são* sempre assim *é* que essa aula eu *escolhi* para trabalhar essa oralidade.

**[Introdução tema: objetivo da aula (oralidade)]**

A13: *É o que eu ia te perguntar, porque você escolheu essa, né?*

B13: **Explica:** *Pra trabalhar a oralidade. Por isso, porque eu acho que há um envolvimento, porque o trabalho com esse chat é repetitivo, pela musicalidade, pelo ritmo..., que envolve [falamos juntas].*

**[Introdução de tema: aprendizagem com base na repetição]**

A14: *Você acha que os alunos aprenderam usando mais a repetição do que cantando, pela musicalidade?*

**[Não responde pergunta]**

B14: **Explica:** *Porque não é cantado, não é um exercício cantando ele é repetitivo, é uma técnica essa. Foi desenvolvida não por mim. [risos]. Então é uma técnica, então funciona. Não sei até que ponto, o quanto mais você tem queeeee, eu acho que só pelo fato de eles se motivarem já é alguma coisa.*

No diálogo acima, as ações descritas foram informadas com base na rotulação de teorias de ensino-aprendizagem sem que houvesse uma discussão detalhada e aprofundada sobre os princípios teóricos que regeram a prática docente. Portanto, o diálogo se constitui por meio de: freqüente introdução de temas, predominância de seqüências explicativas e descritivas de ação, uso de léxicos de teorias de ensino-aprendizagem (rotulação) e rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos. O texto foi organizado com base na predominância de tempos verbais no presente, ou seja, eles foram avaliados com base nas representações das professoras-alunas no momento da interação, conforme salienta Bronckart (1997/1999). Liberali (no prelo) salienta que na ação de informar a organização lingüístico-discursiva deve ser realizada com base no tempo verbal do presente, pois esse é o momento em que os professores-alunos devem aprofundar as discussões sobre os princípios teóricos que embasaram a prática docente.

Guiada pelo questionamento de Ângela, Beth (turno 1) explica o objetivo da aula justificando sua escolha com base em expressões avaliativas (e.g.: “*se soltam mais, empolga, envolve*”) que remetem compreensões às ações dos alunos em sala de aula. Liberali (no prelo) ressalta a importância da utilização de expressões avaliativas na constituição da ação de informar, porém elas devem se referenciar a explicação sobre os princípios teóricos e não sobre a descrição de ações com base em julgamento de valor, conforme ocorrido na ação de descrever nesse mesmo período. Esse fato pode revelar os sentimentos de angústia e ansiedade frente à observação de aula, auto-avaliação e à necessidade de transformação, conforme salienta Liberali (2003).

Ao discutirem o tema aprendizagem (nos turnos 8-11) as professoras-alunas chegam a conclusão de que os alunos aprendem porque “*repetem*” e que a concepção que embasa a

repetição é o “*behaviorismo*”. A palavra “behaviorismo” rotula uma das ações realizadas pela professora avaliada sem que haja uma discussão aprofundada sobre a representação de “*ser behaviorista*” naquele momento da ação. Além disso, podemos observar a utilização do léxico “behaviorismo” possui um tom pejorativo, pois, Beth (turno 11) contra-argumenta o fato de “ter sido behaviorista” e explica sua ação com base em expressões avaliativas (e.g.: “*as aulas não são sempre assim*”), justificando, assim, a ação realizada em sala de aula com base em julgamento de valor. Em relação ao papel de Ângela, enquanto condutora da reflexão, é possível evidenciar que seus questionamentos não auxiliaram sua colega identificar os princípios que regeram sua prática docente. Esses fatos revelam a complexidade do contexto de ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que os conceitos sobre as teorias de ensino-aprendizagem estão sendo apropriados, eles devem ser utilizados na informação das ações que embasaram a prática docente com base em questionamentos e explicação.

Conforme apontado anteriormente, é possível concluir que houve a oportunização na criação de contextos que propiciassem a informação das ações com base na discussão de conceitos que regeram o ato de ensinar, conforme salientam Smyth (1992) e Liberali (no prelo). Discuto a seguir, a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos no período de 2000, com base no exemplo de diálogo abaixo:

#### Dupla 1 - 07 de dezembro de 2000

Bia e Carla discutem aula de Carla. Sendo assim, é dado a Bia o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

Tabela de cores			
Pretérito Perfeito	Presente	Pretérito Imperfeito	Expressões Avaliativas

#### [Introdução de tema: cumprimento objetivo da aula (*atingindo na compreensão escrita*)]

**B10:** De que maneira você...qual seu objetivo? Você *passou* seu *objetivo desejado*?

**C11:Explica:** Meu objetivo desejado...se eu *vi*, porque depois dessa parte eu *dei* uma atividade escrita, uma compreensão escrita. Na compreensão escrita, eles *até atingiram* sim. Eles *conseguiram*, só que, antes disso eu *separei*, fazendo as perguntas e eles *iam* respondendo, eu praticamente, nós praticamente *exploramos* o texto todo.

#### [Introdução de tema: papel do professor (*condutor*)]

**B11:** Você *explorou* junto com eles?

**C12: Explica:** Junto com eles, mas eu *colocava* as perguntas.

**B12:** Você *colocava* as perguntas, não *partia* deles.

**C13:** ...eu *colocava* as perguntas.

**B13:** Diante disso, ai você já *pode* perceber uma...dá pra perceber uma representação de linguagem.

**C14:** Explica: Eu *fiz* as perguntas, então ...então *consegui* uma *certa atenção*, porque eu *conduzi* tudo.

**B14:** Ah, tá.

**C15: Explica:** Eu não fiquei feliz com o que eles colocaram. Eu dei tempo pra eles pra que eu sentisse que eles não tinham mais dúvidas.

**B 15:** Então há um conhecimento, trabalho, mas você direciona tudo.

**C16:** Ah, Ah.

No diálogo acima, as ações descritas foram discutidas com mais detalhes, revelando, assim, a diminuição dos sentimentos de angústia e ansiedade frente à observação de aula, avaliação e necessidade de transformação. Todavia, não houve um aprofundamento na discussão sobre princípios teóricos que regeram o ato de ensinar, conforme ocorrido no período de 1998 a 1999. Esses fatos podem ser evidenciados com base na organização discursiva dos diálogos realizados que com base em: freqüente introdução e manutenção de temas, predominância de seqüências explicativas e descritivas de ação, ausência na utilização de léxicos de teorias de ensino-aprendizagem (rotulação) e rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos. O texto foi organizado com base na predominância de tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, ou seja, como se fossem passado. Diferentemente da ação do descrever, a ação do informar é o momento que os professores-alunos devem se aproximar das ações descritas com o objetivo de informá-las com base em seus princípios teóricos, conforme salienta Liberali (no prelo).

Guiada pelo questionamento de Bia, Carla (turno 15) explica, com base em expressões avaliativas, que não ficou “feliz” com “o que os alunos haviam colocado”, sem fazer referências explícitas ao conteúdo da fala dos alunos. Semelhantemente ao período de 1998 a 1999, as expressões avaliativas utilizadas por Carla não fizeram referências à explicação dos princípios teóricos que embasaram a prática docente e sim à descrição de sua ação com base em julgamento de valor. Nos turnos 14 e 15, as professoras-alunas chegam a conclusão que houve um tipo de conhecimento que foi “direcionado” pela professora Carla. Conforme apontado anteriormente, esses fatos revelam a complexidade do contexto de ensino-aprendizagem da reflexão crítica, pois ao mesmo tempo em que os conceitos sobre as teorias de ensino-aprendizagem estão sendo apropriados, eles devem ser utilizados na informação das ações que embasaram a prática docente com base em questionamentos e explicação, conforme apontado anteriormente.

Semelhantemente ao período de 1998 a 1999, a criação de contextos que propiciassem a informação das ações com base na discussão de conceitos que regeram o ato de ensinar foi oportunizada, conforme salientam Smyth (1992) e Liberali (no prelo). Discuto a seguir o tipo de reflexão enfocado.

### **3.1.2.3. Tipos de Reflexão**

Ação do informar aponta para o tipo de reflexão técnica, pois enfatiza o controle e a compreensão das ações tendo a teoria como um meio para prever e controlar os eventos que permeiam a prática docente, conforme salienta Van Manen (1977).

Embora os professores-alunos estivessem engajados na atividade *Sessão Reflexiva* com o objetivo de utilizar a teoria como um meio para a prevenção e controle dos eventos, foi possível observar que as discussões realizadas, nos dois períodos, não propiciaram discussões aprofundadas sobre os conceitos teóricos que embasaram as ações realizadas em sala de aula. Todavia, no período de 2000 houve uma discussão mais detalhada sobre algumas das principais características das teorias de ensino-aprendizagem presentes na proposta da ação do informar: visão de ensino-aprendizagem, o papel do professor e do aluno, o objetivo da aula/interação e a construção do conhecimento. Além disso, nesse período todas as *Sessões* realizaram a ação do informar, propiciando, assim, maiores possibilidades para o desenvolvimento da reflexão crítica, conforme salienta Smyth (1992).

Portanto, torna-se possível evidenciar que o foco da discussão no período de 2000 aproxima mais à proposta de reflexão técnica, pois os diálogos foram marcados pela tendência de informar os eventos que permearam a prática docente com o objetivo de trabalhar a confrontação e reconstrução prática docente.

### **3.1.3. Ação do Confrontar**

Conforme apontado anteriormente, descrevo e discuto nesta seção a organização discursiva dos diálogos dos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, enfocando os principais resultados obtidos quanto ao domínio das capacidades de linguagem da ação do confrontar, bem como o tipo de reflexão enfocado.

#### **3.1.3.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000.**

Na ação do confrontar os professores-alunos se organizaram com o objetivo de questionar as concepções de ensino-aprendizagem que embasaram suas ações e compreender quais os interesses que regem sua prática educacional: a transformação ou a manutenção de desigualdade social, conforme salientam Smyth (1992) e Liberali (no prelo). Assim, o professor do módulo e os professores-alunos procuraram criar contextos que propiciassem a confrontação das visões e ações adotadas no sentido de que elas fossem percebidas não como

preferências pessoais, mas sim como resultantes de normas culturais e sociais que foram sendo absorvidas, conforme salienta Liberali (2002).

Conforme discutido anteriormente, com base nas discussões de Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003), o período de 1998 a 1999 diferencia-se do período de 2000 em relação ao domínio das capacidades de linguagem.

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

Das quatro *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 1998 a 1999 pude verificar que uma *Sessão* não avaliou as ações realizadas em sala de aula, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 20 – Ação do Confrontar**

1998	1999
<i>Dupla 1</i> avaliou as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos.	<i>Dupla 1</i> não avaliou as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos.
<i>Dupla 2</i> não avaliou as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos.	<i>Dupla 2</i> não avaliou as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos.

No diálogo realizado pela Dupla 2 (1998), as ações não foram avaliadas, pois durante a discussão os professores-alunos chegam a conclusão que não “*possuíam conhecimento*” com relação à capacidade de ação do confrontar, conforme ilustra o exemplo a seguir:

**Dupla 2 – 28 de novembro de 1998:**

Kelly e Jill discutem a aula de Jill. Sendo assim, é dado à Kelly o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

**[Introdução do tema: questão do social]**

*K12: como a nossa questão aqui é com relação o social, né.*

*L1<sup>24</sup>: é o social.*

*K13: mas como entra o social aí agente acredita que o social entra na interação com a informação sobre o texto, né.*

*J13: eu não sei... o social não tem haver com a, com a atitude do aluno de participar.*

*L2: com a interação?*

*J14: ah?*

*L3: com a interação?*

*J15: com a interação aí eu não sei responder [risos]*

<sup>24</sup> L refere-se à professora-aluna (nome fictício) que participa pela primeira vez no diálogo realizado.

No diálogo realizado pelas duplas 1 e 2 (1999) o foco da discussão se manteve na realização das ações do descrever e informar, conforme salienta Liberali (2003).

Conforme apontado anteriormente, Smyth (1992) salienta que as formas de ação da reflexão crítica não podem ser compreendidas como ações independentes que podem ou não ser realizadas, pois as questões que embasam a reflexão estão intimamente ligadas. Assim, a não realização da ação do confrontar na *Sessão* de 1998, pode implicar na diminuição de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica.

Em relação à constituição dos diálogos, no período de 1998 a 1999, as ações concretas realizadas em sala de aula foram avaliadas em confronto com o contexto sócio-histórico de professores e alunos com base em dois temas centrais: *a importância social da aula e o tipo de conhecimento*. Todavia a avaliação realizada não focou discussões mais amplas sobre a importância social da aula no que se refere ao desenvolvimento da identidade dos alunos, a construção de cidadãos atuantes na sociedade e os interesses que a prática educacional privilegiou, conforme salienta Liberali (2003). Além disso, a confrontação de visões sobre os interesses que regeram a prática não foi oportunizada devido a não retomada dos principais conceitos teóricos que embasaram as ações realizadas em sala de aula. Os diálogos foram realizados com base na freqüente introdução de temas que não propiciou uma compreensão mais detalhada sobre os assuntos discutidos, no uso de expressões avaliativas sem conectivos de justificação e justaposição que não oportunizou a confrontação de opiniões e na rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 21 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999**

Capacidades de Linguagem	Período de 1998 a 1999
Capacidade de ação	Avaliação das ações em confronto com o contexto sócio-histórico de professores e alunos com base em dois temas: <i>importância social da aula e tipo de conhecimento</i> .
Capacidade Discursiva	Frequente introdução de temas. Exposição dos fatos: explicação e algumas descrições.
Capacidade Linguístico Discursiva	Uso de tempos verbais no presente, pretérito perfeito, imperfeito. Uso de expressões avaliativas sem conectivos de justificação e justaposição. Rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos.

Das duas *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 2000 pode constatar que todas as *Sessões* avaliaram as ações realizadas em sala de aula, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 22 – Ação do Confrontar**

2000
<i>Dupla 1</i> avaliou as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos.
<i>Dupla 2</i> avaliou as ações em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos.

A realização da ação do confrontar em todas as *Sessões* analisadas no período de 2000 evidencia a mudança na perspectiva de reflexão no módulo, pois conforme discutido anteriormente, o período do 1998 a 1999 focou o desenvolvimento do trabalho com base nas ações do descrever e informar. Além disso, é importante ressaltar que a realização da ação do confrontar pode implicar em maiores oportunidades e possibilidades no desenvolvimento da reflexão crítica, conforme salienta Smyth (1992).

Em relação à constituição dos diálogos, o período de 2000 diferencia-se do período de 1998 a 1999 no que se refere e a freqüente introdução e manutenção de temas que permitiu uma discussão mais detalhada sobre a avaliação das premissas regeram a prática docente com base nos seguintes temas: *contribuição da aula na constituição do aluno, tipo de conhecimento enfocado e transformação da realidade do aluno*. Todavia, esse período assemelha-se ao período de 1998 a 1999 quanto a: (a) realização de discussões que oportunizassem discussões mais aprofundadas sobre o desenvolvimento da identidade dos alunos, a construção de cidadãos atuantes na sociedade e os interesses que a prática educacional privilegiou; (b) ausência na confrontação de opiniões sobre os interesses que regeram a prática com base nos principais conceitos teóricos que embasaram as ações realizadas em sala de aula. Os diálogos foram realizados com base na freqüente introdução e manutenção de temas, no uso de expressões avaliativas sem conectivos de justificação e justaposição e na rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 23 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000**

Capacidades de Linguagem	Período de 2000
Capacidade de ação	Avaliação das ações em confronto com o contexto sócio-histórico de professores e alunos com base nos seguintes temas: <i>contribuição da aula na constituição do aluno, tipo de conhecimento enfocado e transformação da realidade do aluno.</i>
Capacidade Discursiva	Frequente introdução e manutenção de temas. Exposição e Narração dos fatos por meio de explicação e algumas descrições.
Capacidade Linguístico Discursiva	Uso de tempos verbais no presente, pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito e futuro do pretérito. Uso de expressões avaliativas sem conectivos de justificação e justaposição. Rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos.

Conforme salienta Magalhães (no prelo), os fatos acima discutidos revelam a complexidade do contexto de ensino-aprendizagem da reflexão crítica devido ao confronto entre a assimilação de conceitos e sua aplicação durante a avaliação de uma prática que se “cristalizou” com base em teorias de senso comum (Luckesi, 1994, apud Romero, 1998), durante muitos anos de magistério. É importante ressaltar que os professores-alunos procuraram criar contextos que propiciassem a confrontação das visões sobre as ações realizadas em sala de aula. Todavia, o não aprofundamento nas discussões não permitiu que as ações adotadas fossem percebidas não como preferências pessoais, mas sim como resultantes de normas culturais e sociais que foram sendo absorvidas, conforme salienta Liberali (2002). Descrevo e discuto a seguir com detalhes e exemplos as principais diferenças reveladas entre os períodos.

### **3.1.3.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos**

Com o objetivo de descrever e discutir com detalhes as principais diferenças reveladas em relação ao domínio das capacidades de linguagem da ação do confrontar, conforme apontado, discuto a seguir a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos, iniciando com um exemplo de diálogo realizado no período de 1998 a 1999:

**Dupla 1 – 27 de novembro de 1998:**

Ângela e Beth discutem a aula de Beth. Sendo assim, é dado à Ângela o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

Tabela de cores	
Pretérito Perfeito, Presente, Pretérito Imperfeito, Futuro do Pretérito, Expressões Avaliativas,	
Exemplos de fala, Futuro do Presente	

**[Introdução de tema: importância da aula]**

**A15:** *Você achou importante para eles?*

**B15:** *Acho que sim [afirmando com a cabeça] Acho que sim.*

**[Introdução de tema: tipo de conhecimento]**

**A16:** *Com esse material disponível, que tipo de conhecimento você estaria ajudando o seu aluno a adquirir com essa aula?*

**[Não responde a pergunta, introduz tema: explicação do tipo de atividade]**

**B16:** **Explica:** *Tá, então, aí eu trabalhei, porque não sei se você percebeu, aaaa porque aparecia family Flávio, Mário, mas aí eu puxei, outros, outros membros da família, né? Aunt, então eu fui puxando, tirando deles, eu tentei tirar deles.*

**[Retomada de tema: importância da aula]**

**A17:** *Eeee você acha que o que com essa aula está sendo mais enriquecedor para eles aprenderem a falar os membros da família o que vai ajuda-los mais com essa tática?*

**B17:** **Explica:** *É eu acho que a primeira coisa é enriquecer mesmo o vocabulário, enriquecer o vocabulário estrangeiro, porque quanto mais vocabulário eles tiverem melhor para eles, né? Agora a parte cultural, também porque é cultura, é uma outra língua.*

No diálogo acima, as ações foram avaliadas com base nos temas *importância social da aula e o tipo de conhecimento*. O diálogo se constitui por meio de: freqüente introdução de temas, predominância de seqüências explicativas e descritivas de ação, uso de expressões avaliativas sem conectivos de justificação e justaposição e rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos. O texto foi organizado com base na predominância de tempos verbais no presente, ou seja, as ações foram avaliadas com base nas representações das professoras-alunas no momento da interação, conforme salienta Bronckart (1997/1999). Liberali (no prelo) salienta que na ação do confrontar a organização linguístico-discursiva deve ser realizada com base no tempo verbal do presente, pois esse é o momento em que os professores-alunos devem aprofundar as discussões com base na apresentação de pontos de vista relacionados às ações descritas.

Discutindo a importância da aula, Ângela e Beth (turno 15) concordam que a aula foi “importante para os alunos” e Ângela, por sua vez, introduz um novo tema: “tipo de conhecimento”, sem aprofundar as discussões e sem avaliar a importância social da aula em confronto com o contexto sócio-histórico da prática docente. No decorrer da discussão há uma

resistência por parte da professora avaliada (Beth) em discutir o “*tipo de conhecimento que ela estaria ajudando o aluno a adquirir*”. Isso pode ser evidenciado quando Beth não responde ao questionamento de Ângela (turno 16) introduzindo um novo tema à discussão: a explicação da atividade. Com base na discussão dos temas acima apresentados, é possível evidenciar que os questionamentos de Ângela não auxiliaram Beth na avaliação e identificação dos princípios que regeram a prática docente e, conseqüentemente, contribui com a realização de uma discussão que aprofunda questões sociais que embasaram a prática docente.

Conforme apontado, esses fatos revelam a complexidade do contexto de ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que os conceitos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e reflexão estão sendo apropriados, eles devem ser utilizados na confrontação das ações que embasaram a prática docente com base em questionamentos e explicação. É importante ressaltar que nesse período a confrontação de idéias e opiniões, também, pode revelar parte dos sentimentos de angústia e ansiedade frente à observação da aula, auto-avaliação e necessidade de transformação.

No turno 17 há uma retomada sobre a importância da aula, porém as discussões se constituíram com base em expressões avaliativas (e.g.: “*enriquecer vocabulário, quanto mais vocabulário eles tiverem melhor para eles*”), focando o conteúdo ministrado e não sua importância na constituição da identidade do aluno enquanto cidadão atuante na sociedade, conforme salienta Liberali (no prelo). Discuto a seguir, a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos no período de 2000, com base no exemplo de diálogo abaixo:

#### Díade 2 – 07 de dezembro de 2000

Carla e Bia discutem aula de Bia. Sendo assim, é dado à Carla o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

Tabela de cores				
Pretérito Perfeito,	Presente,	Pretérito Imperfeito,	Futuro do Pretérito,	Expressões Avaliativas.

#### [Introdução de tema: tipo de conhecimento enfocado]

**C13:** *Que tipo de conhecimento você acha que foi enfocado nessa aula?*

**B13:** **Descreve:** eu acho que eu queria um tipo assim, eu comecei com listening e trabalhei um pouco a estrutura da língua inglesa, **Explica:** mas na verdade meu objetivo era o oral pra finalizar com ele, fazendo uma representação, um diálogo, então tinha todo um processo. A aula não terminou, mas foi terminada.

**C14:** ...mas aí você pode continuar...

**B14:** é

*C15: numa outra aula fazer isso..*

**B15: Explica:** *É como eu falei, no início eu tentei que eles participassem mais. Ela foi de um jeito mas quando eu comecei a direcionar, eu misturei, eu comecei dando oportunidades a eles, no início eu não fui detentora do poder, procurei mais a participação e depois eu me perdi no processo.*

*C16: Mas por que você acha que aconteceu isso?*

**B16: Explica:** *Porque é o costume dar tudo pronto ao aluno, não procurar dele. Eu acho que é próprio do professor, porque eu, ainda que a gente tenha formada uma visão de linguagem a gente no fundo não consegue, a gente coloca mas aí a gente se vê fazendo uma outra coisa*

**[Introdução de tema: transformação da realidade do aluno]**

*C17: E essas atividades que você desenvolveu, como você as vê pra transformação da realidade do aluno?*

**B17: Explica:** *Seria se eu pudesse fazer todo o processo até a finalização. É uma maneira de trabalhar a oralidade dele, como se faria em português. Seria uma visão de uma outra cultura, traria uma relação, né?*

No diálogo acima, as ações foram avaliadas com base nos temas “*tipo de conhecimento enfocado*” e “*transformação da realidade do aluno*”. O diálogo se constitui por meio de: freqüente introdução e manutenção de temas, predominância de seqüências explicativas e descritivas de ação, uso de expressões avaliativas sem conectivos de justificação e justaposição e rara utilização de referências explícitas aos eventos descritos.

Conforme mencionado anteriormente, o diálogo acima possui uma peculiaridade com relação à organização textual, pois ele se organiza com base na predominância de tempos verbais no futuro do pretérito. Assim, Carla discute a avaliação e confrontação das ações com base em seu planejamento de aula, ou seja, com base no que poderia ter acontecido se sua aula tivesse sido finalizada conforme o planejado, conforme ilustra o exemplo a seguir:

**B17: Explica:** *Seria se eu pudesse fazer todo o processo até a finalização. É uma maneira de trabalhar a oralidade dele, como se faria em português. Seria uma visão de uma outra cultura, traria uma relação, né?*

Na discussão acima, torna-se possível evidenciar que a professora avaliadora (Carla) não questiona e contra-argumenta as avaliações de Bia, ou seja, não há uma discussão entre preferências pessoais e modos de agir com o objetivo de buscar as inconsistências da prática com base no contexto sócio-histórico da prática docente. Além disso, as professoras-alunas poderiam ter aprofundado a discussão sobre o papel da professora e dos alunos com base nas teorias que embasaram a prática e então ter avaliado o que representou naquele contexto específico ser um “*professor direcionador*” e um aluno “*não muito participativo*”. Conforme apontado, esses fatos revelam a complexidade do contexto de ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que os conceitos sobre as teorias de ensino-aprendizagem estão sendo

apropriados, eles devem ser utilizados na informação das ações que embasaram a prática docente com base em questionamentos e explicação. Discuto a seguir o tipo de reflexão enfocado.

### **3.1.3.3. Tipos de Reflexão**

Magalhães (2002 b), com base em Smyth (1992), salienta que ação do confrontar é essencial para o desenvolvimento da reflexão crítica, pois esse é o momento em que as significações sobre a constituição de um sujeito “*político coletivo*” devem ser discutidas com base no macro contexto da sala de aula, ou seja, com base no contexto sócio-histórico da prática de ensino. Por sua vez, Van Manen (1977) ressalta que a reflexão crítica associa as reflexões técnica e prática centrando-se nos aspectos éticos sociais e políticos das ações no contexto em questão e na eficácia da prática de ensino.

Com base nas discussões acima, foi possível observar nos dois períodos os professores-alunos buscaram criar contextos para discutir a eficácia da prática de ensino, conforme salienta Van Manen (1977). Todavia, as discussões realizadas durante a ação do confrontar não retomaram os princípios teóricos que regeram o ato de ensinar. Portanto, a avaliação das ações foi confrontada com base nos aspectos do conteúdo ministrado não oportunizando a criação de significações sobre a constituição de um sujeito “*político coletivo*” com base nos pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem que regeram o ato de ensinar, conforme salientam Magalhães (2000b) e Smyth (1992).

Smyth (1992) salienta que as ações da reflexão não ser compreendidas e interpretadas como separadas umas das outras. Partindo desse pressuposto e, também, da definição de Van Manen (1977) que salienta a associação da reflexão prática e técnica na constituição da reflexão crítica, é possível evidenciar que as discussões realizadas, nos dois períodos, diminuiram as possibilidades de desenvolvimento de reflexão crítica em função do domínio das capacidades.

Porém, é importante ressaltar que toda ação linguagem se constitui em contexto escolar, ou seja, os professores da rede pública assumiram o papel de alunos e realizaram a atividade *Sessão Reflexão* com base em todas as restrições existentes no contexto de sala de aula. Partindo desse pressuposto torna-se possível evidenciar que o período de 2000 se aproximou mais da proposta de reflexão crítica devido ao maior domínio em relação às capacidades de linguagem da ação do descrever, informar e do confrontar, conforme salientam Smyth (1992) e Van Manen (1997).

### 3.1.4. Ação do Reconstruir

Conforme apontado anteriormente, descrevo e discuto nesta seção a organização discursiva dos diálogos dos professores-alunos durante a atividade *Sessão Reflexiva*, enfocando os principais resultados obtidos quanto ao domínio das capacidades de linguagem da ação do reconstruir, bem como o tipo de reflexão enfocado.

#### 3.1.4.1. Panorama sobre os resultados obtidos nos períodos de 1998 a 1999 e 2000

Na ação do reconstruir os professores-alunos se organizaram com o objetivo de passar por uma redefinição de conceitos e valores pessoais e profissionais e, assim, compreender sua prática e fazer conexões conscientes sobre suas ações com base no contexto cultural, político e social em que está inserido, conforme salienta Smyth (1992). Assim, o professor do módulo e os professores-alunos procuraram criar contextos que propiciassem percepção de que a realidade não é imutável e que o professor pode agir diferente, ou seja, ele pode dar continuidade ao desenvolvimento da reflexão crítica por meio da reconstrução de suas ações realizadas em sala de aula.

Conforme discutido anteriormente, com base nas discussões de Magalhães (no prelo, 2002a, 2000b, 2001), Magalhães e Celani (2001, 2000), Magalhães (2000) e Liberali (no prelo, 2003), o período de 1998 a 1999 diferencia-se do período de 2000 em relação ao domínio das capacidades de linguagem.

**Comentário:** Ver se estão todos na bibliografia

Das quatro *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 1998 a 1999 pude constatar que uma *Sessão não* visualizou possíveis formas de ação, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 24 – Ação do Reconstruir**

1998	1999
<i>Dupla 1</i> visualizou possíveis formas de ação	<i>Dupla 1</i> visualizou possíveis formas de ação
<i>Dupla 2 não</i> visualizou possíveis formas de ação	<i>Dupla 2</i> visualizou possíveis formas de ação

A dupla 2 (1998) encerrou a *Sessão Reflexiva* na ação do informar, pois, conforme mencionado anteriormente, essa dupla deu início a ação do confrontar, mas as professoras-alunas chegaram à conclusão de que “*não sabiam*” discutir e avaliar os aspectos sociais da prática docente. Conforme apontado anteriormente, Smyth (1992) salienta que as formas de ação da reflexão crítica não podem ser compreendidas como ações independentes que podem

ou não ser realizadas, pois as questões que embasam a reflexão estão intimamente ligadas. Assim, a não realização da ação do reconstruir, pode implicar na diminuição de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica e da prática docente.

Em relação à constituição dos diálogos, no período de 1998 a 1999 as ações realizadas foram reconstruídas focando aspectos referentes ao conteúdo ministrado sem que houvesse uma discussão aprofundada sobre os conceitos e valores profissionais que regeram o ato de ensinar em seu contexto sócio-histórico. Os diálogos foram realizados com base na frequente introdução de temas que não oportunizou uma discussão mais detalhada sobre a reconstrução das ações, em alguns exemplos de fala e pela utilização de léxico de teorias de ensino-aprendizagem com base em rotulação, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 25 - Capacidades de Linguagem referente ao período de 1998 a 1999**

Capacidades de Linguagem	Período de 1998 a 1999
Capacidade de ação	Visualização de possíveis formas de ação sem referências e conexão das ações com teorias de ensino-aprendizagem e o contexto sócio-histórico da prática docente.
Capacidade Discursiva	Frequente introdução de temas. Exposição e Narração dos fatos por meio explicação e algumas descrições.
Capacidade Linguístico Discursiva	Uso de tempos verbais no futuro do pretérito, pretérito perfeito, imperfeito e presente. Alguns exemplos de fala. Utilização de léxicos de teoria de ensino-aprendizagem com base em rotulação.

Das duas *Sessões Reflexivas* que foram analisadas no período de 2000 pode constatar que todas discutiram possíveis formas de visualização das ações realizadas em sala de aula, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 26 – Ação do Confrontar**

2000
<i>Dupla 1</i> visualizou possíveis formas de ação
<i>Dupla 2</i> visualizou possíveis formas de ação

Conforme discutido anteriormente, a realização da ação do reconstruir pode implicar em maiores oportunidades e possibilidades no desenvolvimento da reflexão crítica, conforme salienta Smyth (1992).

Em relação à constituição dos diálogos, o período de 2000 diferencia-se do período de 1998 a 1999 devido a freqüente introdução e manutenção de temas que permitiu uma discussão mais detalhada. Todavia, o período de 2000 assemelha-se ao período de 1998 a 1999 no que se refere ao foco da discussão, ou seja, as ações realizadas foram reconstruídas focando aspectos referentes ao conteúdo ministrado sem que houvesse uma discussão aprofundada sobre os conceitos e valores profissionais que regeram o ato de ensinar em seu contexto sócio-histórico. Os diálogos foram realizados com base na freqüente introdução e manutenção de tema, em alguns exemplos de fala e pela ausência de léxico de teorias de ensino-aprendizagem, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 27 - Capacidades de Linguagem referente ao período 2000**

Capacidades de Linguagem	Período de 2000
Capacidade de ação	Visualização de possíveis formas de ação sem referências e conexão das ações com teorias de ensino-aprendizagem e o contexto sócio-histórico da prática docente.
Capacidade Discursiva	Freqüente introdução e manutenção de temas. Exposição e Narração dos fatos por meio de explicação e algumas descrições.
Capacidade Linguístico Discursiva	Uso de tempos verbais no futuro do pretérito, pretérito perfeito, imperfeito e presente. Alguns exemplos de fala. Ausência na utilização de léxicos de teoria de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que as discussões realizadas pelos professores-alunos, nos períodos de 1998 a 1999 e no período de 2000, oportunizou a criação de contextos que possibilitou visualização de possíveis formas de ação contribuindo, assim, a redefinição de conceitos e valores pessoais e profissionais.

#### **3.1.4.2. Descrição e discussão detalhada sobre as principais diferenças entre os períodos**

Com o objetivo de descrever e discutir com detalhes as principais diferenças reveladas em relação ao domínio das capacidades de linguagem da ação do reconstruir, conforme

apontado, discuto a seguir a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos, iniciando com um exemplo de diálogo realizado no período de 1998 a 1999:

#### Dupla 1 - 29 de outubro de 1999

Beatriz e Andréa discutem a aula de Andréa. Sendo assim, é dado à Beatriz o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.

Tabela de cores	
Pretérito Perfeito,	Presente, Pretérito Imperfeito, Futuro do Pretérito, Expressões Avaliativas,
Exemplos de fala, Futuro do Presente	

#### [introdução de tema: mudança nas ações (utilização de texto ao invés de repetição)]

**B19:** e você acha que você pode mudar....

**A19:** **Explica:** ah posso porque inclusive eu pus aqui né eu fui muito behaviorista né e [mexe em uma folha de papel] **Descreve:** eu acho assim, que eu posso mudar no sentido de trazer este um é esse contexto de estruturas num texto real né? **Explica:** mas não trouxe um texto real para eles eu simplesmente coloquei uma estrutura eles repetiam a estrutura sem Ter um texto real para eles

#### [Introdução de tema: discussão sobre o texto]

**B20:** a tá então o texto que eles tinham era apenas falar sobre a figura só

**A20:** a figura entendeu não tinha um texto em que estivesse inserido aquilo bem eu acho que trazendo um texto para eles tomarem conhecimentos pelas coisa ficam mais real né mais significativo

**B21:** é verdade

**A20:** né?

#### [Introdução de tema: outras formas de trabalho com o texto]

**B22:** então em que outra... você acha que uma das formas é ter um texto né além do texto você acha

#### [Não responde pergunta e explica a importância do texto na vida do aluno]

**A22:** **Explica:** é assim o texto ser bem aplicável para a vida real deles né senão ele vai falar para que eu vou tá aprendendo porque aquele e porque lá se né eu não vou aplicar isso na minha vida se não tem uma situação real [B23: fica uma coisa meio solta] meio perdida meio solta entendeu não tinha um contexto nem uma situação de vida real que pudesse estar usando aquilo

**B24:** então da próxima vez que você tratar desse assunto você vai usar um texto

**A23:** ah com certeza

**B25:** hum

**A24:** satisfeita?

**B26:** [risos]

No diálogo acima, a reconstrução das ações realizadas em sala de aula focou a visualização de possíveis formas de ação com base rotulação de teorias de ensino-aprendizagem e ausência de conexão como o contexto sócio-histórico da prática docente. Portanto, o diálogo se constitui com base em: freqüente introdução de temas, predominância de seqüências explicativas, utilização de léxico de teoria de ensino-aprendizagem com base em rotulação e por alguns exemplos de fala. O texto foi organizado com base na predominância de tempos verbais no presente, pretérito perfeito e imperfeito e no futuro do

pretérito. Isso revela que o foco da discussão priorizou a compreensão de algumas das ações realizadas em sala de aula ao invés de priorizar a visualização de possíveis formas de ação. Conforme mencionado anteriormente, Liberali (no prelo) salienta a importância da utilização do tempo verbal no futuro do pretérito na reconstrução das ações, pois esse é o momento em que os professores-alunos visualizam possíveis formas de ação com o objetivo de buscar alternativas para suas ações por meio de uma redefinição dessas ações, que por sua vez, devem estar embasadas e informadas.

Guiada pelo questionamento de Beatriz, Andréa (turno 19) relata que pode mudar sua prática, pois ela foi “*muito behaviorista*”, rotulando sua ação com base em teorias de ensino-aprendizagem. Retomando um pouco a discussão realizada na ação do informar, as professora-alunas não discutiram as premissas que embasaram a prática da professora avaliada (Andréa), assim não houve uma compreensão teórica sobre o significado de “ser behaviorista” no contexto de aula. Portanto, quando Andréa turno descreve o trabalho que poderá ser realizado ela foca a discussão com base no conteúdo ministrado e não nos princípios teóricos, sociais e políticos da prática de ensino. Esse fato evidencia que a professora ainda não se apropriou dos pressupostos teóricos que regem ações da reflexão crítica, pois seu relato não avaliou os valores pessoais e profissionais que regeram o ato de ensinar.

Beatriz, por sua vez, no turno 22 foca a reconstrução das ações de Andréa com base no conteúdo ministrado, ou seja, o trabalho com o texto. Esse fato evidencia que Beatriz, também, não se apropriou ainda dos conceitos de reflexão crítica, pois seus questionamentos não auxiliam sua colega a avaliar os valores pessoais e profissionais que regeram o ato de ensinar.

No turno 22 Andréa ressalta a importância social de sua aula na formação do aluno de forma generalizada, sem informar e confrontar suas ações com o contexto sócio-histórico de sua prática, conforme o ocorrido nas ações do informar e do confrontar. Discuto a seguir, a organização discursiva dos diálogos realizados pelos professores-alunos no período de 2000, com base no exemplo de diálogo abaixo:

**Dupla 1 - 07 de dezembro de 2000.**

*Bia e Carla discutem aula de Carla. Sendo assim, é dado a Bia o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com sua colega.*

Tabela de cores				
Pretérito Perfeito,	Presente,	Pretérito Imperfeito,	Futuro do Pretérito,	Expressões Avaliativas,
<i>Exemplos de fala, Futuro do Presente</i>				

**[Introdução de tema: mudança nas ações (trabalho diferenciado com o texto)]**

**B19:** *Depois de tudo isso, depois dessa aula, o que você mudaria?*

**C19:** **Explica:** *Eu mudaria muita coisa. Eu não fiquei contente com a maneira como foi colocado o texto. Eu acho que eu deveria ter feito a apresentação do texto de forma diferente. Não daquele jeito, tentando ver quais eram os aparelhos. Eu até poderia ter dado o texto a eles antes e ter pedido a eles observarem as figuras antes. Descreve:* *Poderia ter pedido ah, ah, que eles viam além, o que eles conheciam. Ai sim, tirar os eletrodomésticos. A gente podia perguntar a eles: “Como é que você diz isso, liquidificador em inglês, se o foco fosse vocabulário, mas a gente poderia até partir daí pra conseguir fazer outras coisas” “Você viu o liquidificador, qual seu papel, por que o liquidificador está aí, o que está sendo dito a respeito do liquidificador” que eles teriam que procurar, mas eu acho que poderia ter começado de uma maneira diferente. Explica:* *Eu poderia ter trabalhado melhor esse tema, seria melhor. Eu sinto pelo que eu pude observar na sala que eu pretendia que...*

**[Introduz tema: objetivo da professora (fazer alunos ficarem curiosos)]**

**B20:** *pretendia que eles ficassem curiosos, não é?*

**C20:** *É eu não soube fazer isso na hora, por que da maneira que eu coloquei as coisas não deu chance pra isso.*

No diálogo acima, a discussão sobre visualização de possíveis formas de ação foi realizada sem referências e conexões das ações com teorias de ensino-aprendizagem e com o contexto sócio-histórico da prática. O diálogo se constituiu com base em: frequente introdução e manutenção de temas, predominância de seqüências explicativas, ausência na utilização de léxico de teoria de ensino-aprendizagem e por alguns exemplos de fala. O texto foi organizado com base na predominância de tempos verbais no futuro do pretérito. Isso implica na reconstrução das ações realizada em sala de aula com base na discussão de possíveis formas de ação, conforme salienta Liberali (no prelo).

Guiada pelo questionamento de Bia, Carla (turno 19) explica que “*mudaria muita coisa*” e descreve possíveis mudanças focando a discussão no conteúdo ministrado e não nos princípios teóricos, sociais e políticos da prática docente, conforme o ocorrido nas ações do informar e do confrontar. Beth, por sua vez, no turno 20 não auxilia sua colega a avaliar os valores pessoais e profissionais que regeram o ato de ensinar, pois seus questionamentos focam a importância do conteúdo e não oportunizam discussões sobre outras posturas e/ou que poderiam ser adotadas na aula/atividade e por quê, conforme salienta Liberali (2003). Conforme apontado, esse fato evidencia que os professores-alunos ainda não se apropriaram das premissas que embasam a reflexão crítica. Discuto a seguir o tipo de reflexão enfocado.

### ***3.1.4.3. Tipos de Reflexão***

Foi possível observar que nos dois períodos os professores-alunos buscaram criar contextos para a compreensão, avaliação e reconstrução das ações realizadas em sala de aula com o objetivo contribuir com a emergente necessidade de mudanças na prática docente. Todavia, pudemos observar que decorrente de uma avaliação que não privilegiou, durante a ação do informar e do confrontar, compreensões aprofundadas sobre os conceitos teóricos que as ações realizadas em sala de aula, bem como confrontações com o contexto sócio-histórico, a reconstrução das ações foi realizada focando somente os aspectos do conteúdo ministrado.

Apesar do domínio das capacidades discursiva e lingüístico-discursiva não terem convergido, por muitas vezes, aos objetivos propostos por cada uma das formas de ação da reflexão crítica, é possível evidenciar que os professores-alunos passaram por uma redefinição de conceitos e valores pessoais e profissionais que podem vir a contribuir significativamente com mudanças em sua prática docente. Além disso, é importante ressaltar que a ação do reconstruir propiciou momentos de reflexão que permitiram que os professores-alunos envolvidos na atividade Sessão Reflexiva compreendessem que a prática de ensino não é imutável.

Em relação ao tipo de reflexão focado na ação do reconstruir tornar-se possível evidenciar que o período de 2000 se aproximou mais da proposta de reflexão crítica devido ao maior domínio em relação às capacidades de linguagem das quatro formas de ação da reflexão crítica, conforme discutido anteriormente.

---

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Nesta seção, apresento as reflexões finais a partir dos resultados obtidos. Inicialmente discuto a conclusão a que cheguei sobre a operacionalização das formas de ação da reflexão crítica na atividade *Sessão Reflexiva*, realizada pelos professores-alunos do módulo *O Papel do Multiplicador*, bem como o tipo de reflexão enfocado. Em seguida, aponto as contribuições deste trabalho para meu desenvolvimento profissional.

Inserida no quadro de formação contínua de professores do curso *Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, oferecido pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, esta pesquisa teve como objetivo analisar as formas de ação da reflexão crítica (Smyth, 1992) na atividade *Sessão Reflexiva*, realizada pelos professores-alunos no período de 1998 a 2000, para investigar como as ações da reflexão crítica (Smyth, 1992) se materializaram na discussão dos professores.

O estudo foi motivado pelo meu interesse no aprendizado da operacionalização da reflexão na formação contínua de professores devido à crescente necessidade de transformação da prática docente. Como professora de língua inglesa em uma instituição de ensino superior vivenciei os conflitos gerados entre professores e coordenadores em relação à promoção de um ensino crítico-reflexivo e a complexidade de criar espaços para que o conceito reflexão seja abordado e compreendido por todos inseridos naquele contexto. Assim, procurando caminhos que pudessem contribuir para mudanças na minha prática docente e na prática docente dos meus alunos me inseri no projeto de pesquisa em foco nesta pesquisa com o objetivo de compreender as ações da reflexão na atividade *Sessão Reflexiva*.

Os dados utilizados neste trabalho são de *Sessões Reflexivas* (vídeo gravadas), que foram realizadas pelos professores-alunos do módulo *O Papel do Multiplicador* no período de 1998 a 2000. Como já aponte, esses dados fazem parte do banco de dados e foram coletados pela professora do módulo, com o objetivo de refletir sobre a reflexão na ação. Foram selecionadas seis *Sessões Reflexivas*, realizadas pelos professores-alunos sem a participação do professor do módulo.

Os dados foram analisados para a compreensão das ações da reflexão crítica com foco nas três ordens de capacidade de linguagem, que permearam a organização das formas de

ação da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir), respondendo as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se organizam os diálogos nas *Sessões Reflexivas* ao longo dos três anos?
  - 1.1. Como as diferenças entre as *Sessões* podem ser percebidas?
  - 1.2. O que caracteriza essas diferenças?
2. Que tipo de reflexão está sendo focado?

Os resultados obtidos revelaram que nos períodos de 1998 a 1999 e no período de 2000 professores-alunos buscaram criar contextos para a compreensão, avaliação e reconstrução das ações realizadas em sala de aula com o objetivo contribuir com a emergente necessidade de mudanças na prática docente. Porém, os períodos de 1998 a 1999 e o de 2000 diferiram no que se refere ao domínio das capacidades de linguagem pelos professores- alunos participantes.

No período de 1998 a 1999 foi possível observar que o diálogo realizado pelos professores-alunos revelou sentimentos de ansiedade e angústia frente à observação, avaliação, auto-avaliação da prática docente devido à freqüente introdução de temas novos bem como de desvio dos temas discutidos, não propiciando, muitas vezes, uma compreensão detalhada dos eventos realizados em sala de aula. Diferentemente, o diálogo realizado pelos professores, no período de 2000, revelou uma diminuição nos sentimentos de angústia e ansiedade frente a avaliação revelado pela constante negociação na construção de compreensões sobre as ações realizadas em sala de aula.

Todavia, os resultados revelaram que os períodos possuem uma semelhança ao quanto ao pouco aprofundamento de discussões no que se refere às definições dos principais conceitos teóricos que embasaram as ações didáticas bem como sua relação com contexto particular dessas ações. Assim, em geral, as ações realizadas em sala de aula foram avaliadas com foco no conteúdo ministrado em sala de aula. Esse fato revela o conflito existente no processo de ensino-aprendizagem dos professores-alunos, conforme salienta Au (1990) com base em Vygostky. Isto é, guiados pelo objetivo da atividade Sessão Reflexiva, e pelas discussões teóricas em foco, os professores da rede pública realizaram atividades escolarizadas com base em todas as restrições existentes no contexto de sala de aula. Assim, ao mesmo tempo em que eles estavam se apropriando dos conceitos de teorias de ensino-aprendizagem, de linguagem e de reflexão crítica, confrontavam compreensões e opiniões sobre sua prática docente, embasadas no senso comum (compreensões rotineiras) que vêm embasando os discursos dos professores durante muitos anos de magistério. Essa conflituoso e complexo quadro composto de conhecimentos novos e velhos constituiu a base de sustentação de desconstrução e construção das ações realizadas em sala de aula.

Apesar do domínio revelado pelos resultados quanto às capacidades discursiva e lingüístico-discursiva nos discursos dos professores-alunos não revelarem, por muitas vezes, o pleno alcance dos objetivos propostos pelas formas de ação da reflexão crítica, foi possível evidenciar que os professores-alunos passaram por uma redefinição de conceitos e de valores

peçoais e profissionais que podem vir a contribuir muito para a introdução de mudanças em sua prática docente.

Em relação ao tipo de reflexão enfocado, os resultados revelam que no período de 2000 foram criadas maiores oportunidades para o desenvolvimento da reflexão crítica, mostrada pelo maior domínio em relação às capacidades de linguagem nos discursos dos professores-alunos em todas as formas de ação que operacionalizam a reflexão crítica (Smyth, 1992).

Este estudo permitiu-me verificar a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem da reflexão crítica no contexto de formação contínua de professores, bem como a importância do trabalho com a linguagem na promoção da reflexão crítica, propiciando que os professores se apropriassem de formas mais efetivas de organizar seus discursos quanto às ações da reflexão. Permitiu-me, ainda, verificar como o trabalho realizado no módulo possibilitou que os participantes se apropriassem de formas de negociação sobre as ações realizadas em sala de aula e a compreensão dessas ações nos contextos particulares em que atuavam como profissionais, bem como a possibilidade de transformá-las

A realização desta pesquisa permitiu-me um aprofundamento teórico sobre as concepções que embasam a proposta de reflexão crítica. A análise e discussão dos resultados obtidos foram permeadas por um constante conflito, pois meu processo de aprendizagem foi muito semelhante ao processo vivenciado pelos professores-alunos do módulo *O Papel do Multiplicador*. Isto é, ao mesmo tempo em que avaliava como os professores-alunos tinham se organizado discursivamente durante as ações da reflexão crítica, assimilava conceitos de linguagem e de reflexão em sua relação com práticas didáticas em contextos particulares. É importante ressaltar que, por muitas vezes, acabei avaliando o processo de ensino-aprendizagem dos professores-alunos pela ausência na realização de alguma ação com base em minhas representações que tendem a focar os aspectos negativos ao invés de ressaltar os aspectos positivos desse processo, isto é das apropriações reveladas naquele contexto de curso limitado pelo tempo das aulas e do módulo. Porém, as palavras de Paulo Freire (1996:20), a seguir, constituíram um constante lembrete para retomadas nessas avaliações:

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Esta pesquisa, a meu ver, contribui para auxiliar professores e coordenadores no desenvolvimento de seu papel como educadores que buscam, por meio da reflexão crítica, contribuir para estabelecer contextos para que professores e a equipe diretiva das escolas negociem mudanças na prática docente, bem como aos professores e pesquisadores do projeto de pesquisa em foco.

Avaliando o trabalho desenvolvido, vejo, agora, que poderia ter conduzido algumas coisas de forma diferenciada. Por exemplo, retomando a questão da avaliação pela falta, embora tenha, inúmeras vezes me policiado sobre isso, vejo agora que essas questões ainda permaneceram. Esse seria um aspecto que gostaria de rever. Revendo a discussão efetuada, abordaria de forma diferente a discussão e descrição dos resultados obtidos, pois por muitas vezes avaliei o processo de ensino-aprendizagem dos professores-alunos com base na ausência e/ou na dificuldade em realizar determinadas ações. Diferentemente, buscaria ressaltar, com mais ênfase, o desenvolvimento do processo crítico-reflexivo com base na apropriação dos conceitos de teorias de ensino-aprendizagem e reflexão.

Outro aspecto que, também, mereceria atenção seria uma discussão detalhada e aprofundada sobre a negociação e colaboração durante a realização dos diálogos, com um foco mais detalhado na compreensão do tipo de interação instaurado e na discussão das características que evidenciaram a resistência dos professores-alunos frente à observação de aulas, auto-avaliação e necessidade de transformação.

Além disso, a utilização de dados de um banco de dados limitou minha ação. Durante toda a pesquisa busquei a compreensão do contexto em que o processo de reflexão foi realizado com base em documentos do curso e de artigos que foram publicados. Acredito que vivenciar o contexto de pesquisa e, conseqüentemente, intervir nesse contexto de forma colaborativa deve ser muito mais gratificante, uma vez que o sentimento de contribuição na construção do

conhecimento seria maior. Porém, essa é uma tarefa que será realizada no meu próximo projeto de pesquisa.

---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- AU, K. H. (1990). Changes in a teacher's views of interactive comprehension instruction. In L.C. Moll (ed). *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press (271-286).
- BRONCKART, J.P. (1997). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. Tradução de Anna Rachel Machado
- CUMMING, ALISTER. 1994. *Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations*. *Tesol Quarterly*, vol 28, number 4, winter.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in research on teaching. In: Merilin C. Wittaoek, (ed.). *Handbook of research on teaching*. Ny.: MC Millen & Callier.
- ESTEFOGO, F. (2001). *Reflexão Crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FULLAN, M. e Hargreaves, A.(2000). *A Escola como Organização Aprendizante: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. Tradução de Regina Garcez.
- GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.. Tradução de Daniel Bueno.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. Tradução de Magda França Lopes.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoria De La Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

- \_\_\_\_\_.(1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Tradução de Guido A. de Almeida.
- IMBERNÓN, F. (2000). Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: Imbernón, F. (Org.). *A Educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- LIBERALI, F. C. (2003). O Papel do Multiplicador. In: Celani, M.A.A. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. Coleção as Faces da Lingüística Aplicada.
- \_\_\_\_\_.(no prelo). As linguagens da Reflexão. A ser publicado em M.M.C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. Coleção as Faces de Lingüística Aplicada, organizada por Leila Bárbara e M. A.A. Celani.
- \_\_\_\_\_.(não publicado). *Preparing questions to conduct a reflective session with a colleague*.
- \_\_\_\_\_.(2000). Argumentative Processes in Critical Reflexion. *The Specialist*, vol. 21: 69-85. São Paulo: EDUC.
- \_\_\_\_\_.(1999). Developing argumentative processes for critical reflection. Trabalho apresentado na *Fourth Conference on Reflective Teaching*, Leuven, Belgium.
- \_\_\_\_\_.(1994). *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- LIBERALI, F. E ZYNGIER, S. (2000). *Caderno de Reflexões para os Orientadores e Monitores do CLAC*. Faculdade de Letras/UFRJ. Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão. Setor Cultural.
- MACHADO, A.R. e MAGALHÃES, M.C.C. (no prelo). *A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma nova situação de trabalho a ser desvelada*. A ser publicado In: M. C P. de Souza e Silva (Org.) *com trabalhos de pesquisadores brasileiros e franceses que participaram dos projetos CAPES-COFECUB*.
- MAGALHÃES, M.C.C. (no prelo). A linguagem na formação de professores como profissionais crítico-reflexivos. A ser publicado em M.M.C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. Coleção as Faces de Linguística Aplicada, organizada por Leila Bárbara e M. A.A. Celani.
- \_\_\_\_\_. (2002a). Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: Gimenez, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.
- \_\_\_\_\_. (2002b). Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para Compreensão Crítica das Ações em Sala de Aula. Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije Universiteit. 18-22 junho de 2002.
- \_\_\_\_\_. (2001). Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In M. Hedegaard (ed.). *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*. Aarhus: Aarhus University Press.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Formation Continue de Professeurs: Séance de Réflexion comme Espace de Négociation entre Professeurs*. Cahiers De La Section Des Sciences de l'Éducation, 91, pp.191-214.

- \_\_\_\_\_. (1996). Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação dos sentidos. *Cadernos de Lingüística Aplicada*, vol. 30: 57-70.
- \_\_\_\_\_. (1994). Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do Professor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (23):71 – 78, Jan/Jun. 1994
- MAGALHÃES, M.C.C. e Celani, M.A.A. (2001). Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero*. Oslo: Universidade de Oslo.
- \_\_\_\_\_. (2000). Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. *Comunicação apresentada no Congresso Brasil 2000*, UNICAMP, Campinas, São Paulo. University Press, ISBN 87 7288 841 5.
- MAGALHÃES, M.C.C. and Machado, A.R.(2001). Managing risk and uncertainty in a university learning setting, *Apresentado no Congresso Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education. England*, Universidade de Bristol
- MCLAREN, P.E. e GIROUX, H. (2000). Escrevendo nas margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: McLaren, P. (ed), *Multiculturalismo revolucionario*. Porto Alegre: Artmed Editora. (p 25-49). Tradução de Márcia Morais e Roberto C. Costa.
- MELÃO, C. C. C. (2001). *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NININ, M. A. G. (2002). Instrumentos Investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudanças. *Revista Brasileira de Educação*, no 12:5-21. Tradução de Denise Bárbara Catani. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.
- \_\_\_\_\_.(2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed Editora. Tradução de Cláudia Schilling.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: A. Novoa (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PEPE, R.M. (2003). *O Papel do formador em sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROMERO, T. (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de doutorado inédita, PUC/SP.
- SCHÖN, D. A. (1998). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ZEICHNER, K. (1987). Preparing Reflective Teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *Journal of Education*, 169 (3).
- \_\_\_\_\_. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa.

## ANEXOS

## Sessões Reflexivas realizadas no de 1998

**Dupla 1 – 27 de novembro de 1998**

Ângela e Beth discutem a aula de Beth. Sendo assim, é dado à Ângela o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

*A1 Como que você começou a aula. Assim, como você decidiu começar a sua aula?*

*B1 [Olha para cima, parece piscar] Como eu comecei [pausa] Bom, eu achei que a aula começou a ficar boa, assim ah... começou a ficar legal, quando eles começaram aaaaa entender e houve aquela interação. Quando eu perguntava e eles respondiam. [A: Certo. Concordando com a cabeça]. Chegou um momento em que todos começaram a se empolgar, né? mais do meio por final, né? Então eu comecei a introduzir a aula, a falar, a relembrar algumas coisas e aí chegou uma hora que eles pegaram [fez um gesto com a mão estalando os dedos para cima]*

*A2 Como, então, você sentiu que apresentou essa matéria pra eles?*

*B2 Como eu me senti?*

*A3 Não. Como você senti que você apresentou?*

*B3 Sim, se fez sucesso, é isso? Se foi bem?*

*A4 Não, não seria exatamente isso. Você disse que foi da metade da aula que eles começaram a participar, não é isso?*

*B4 Hum, hum [afirmando com a cabeça]*

*A5 Então, como que você acha que você começou apresentando?*

*B5 Como foi a aula toda?*

*A6 Não, não é isso. Como você acha que foi apresentando, como você começou mesmo a falar, eles a participar, foi antes?*

*B6 Ah, eu acho que tem que ter início, esse início meio morno. [ênfatizando com uma caneta, rindo]*

*A7 Quais foram os objetivos que você teve ao apresentar aquela aula?*

*B7 Uma revisão, dos tópicos gramaticais, pegando em pouquinho da oralidade. Eu trabalho pouco com a oralidade, eu trabalho o pouco, eu trabalho com chat, porque é só com chat que eles se soltam mais por ser em dupla, por eles não terem que falar sozinhos, eles se sentem mais a vontade, até mesmo por ser ritmado, acho que empolga um pouco, envolve.*

*A8 Ah! [concordando com a cabeça] após a fala: Quando você deu a aula os alunos aprenderam o que você queria que eles aprendessem?*

*B8 Eu acho que sim. Eu acho que sim porque eles repetem então são estruturas que eles, você ouve.*

*A9 Da maneira que você deu a aula enfatizando essa questão repetição você acha que está embasada em qual teoria da aprendizagem?*

*B9 [Pensando] Em qual teoria?!*

*A10 É... [afirmando] que eles repetem, repete...*

*B10 Ah! Behaviorismo.*

*A11 É [afirmando e sorrindo] behaviorismo, né?*

*B11 Eu acho que sim, mas eu acho que é válido, também, ou não?*

*A11 Você acha...*

*B11 Não, não. Eu acho que foi uma aula entre tantas...*

*A12 Sei...*

*B12 Sabe? Porque as aulas não são sempre assim é que essa aula eu escolhi para trabalhar essa oralidade.*

*A13 É o que eu ia te perguntar, porque você escolheu essa, né?*

*B13 Pra trabalhar a oralidade. Por isso, porque eu acho que há um envolvimento, porque o trabalho com esse chat é repetitivo, pela musicalidade, pelo ritmo..., que envolve*

*[falam juntas]*

**A14** *Você acha que os alunos aprenderam usando mais a repetição do que cantando, pela musicalidade?*

**B14** *Porque não é cantado, não é um exercício cantando ele é repetitivo, é uma técnica essa. Foi desenvolvida não por mim. [risos] Então é uma técnica, então funciona. Não sei até que ponto, o quanto mais você tem queeeee, eu acho que só pelo fato de eles se motivarem já é alguma coisa.*

**A15** *Você achou importante para eles?*

**B15** *Acho que sim [afirmando com a cabeça] Acho que sim.*

**A16** *Com esse material disponível, que tipo de conhecimento você estaria ajudando o seu aluno a adquirir com essa aula?*

**B16** *Tá, então, aí eu trabalhei, porque não sei se você percebeu, aaa porque aparecia family Flávio, Mário, mas aí eu puxei, outros, outros membros da família, né? Aunt, então eu fui puxando, tirando deles, eu tentei tirar deles.*

**A17** *Eeee você acha que o que com essa aula está sendo mais enriquecedor para eles aprenderem a falar os membros da família o que que vai ajuda-los mais com essa tática?*

**B17** *É eu acho que a primeira coisa é enriquecer mesmo o vocabulário, enriquecer o vocabulário estrangeiro, porque quanto mais vocabulário eles tiverem melhor para eles, né? Agora a parte cultural, também porque é cultura, é uma outra língua.*

**A18** *Se você tivesse que dar a mesma aula de novo você mudaria alguma coisa, a maneira que você deu a aula?*

**B18** *Ah mudaria, é para se pensar, talvez*

**A19** *Se você tivesse que mudar mudaria o que?*

**B19** *O que você acha que poderia ser mudado?*

**A20** *Olha, eu não sei se eu posso responder, mas eu acho que facilitaria mais, por isso eu te perguntei aquela hora se você acha que eles aprendiam mais repetindo do que cantando. Eu pediria para eles repetirem depois do gravador e não, assim, depois que eu falasse, por que eles iam perceber pela pronuncia mesmo, pela minha entonação que eu tenho, que a fita tem mais, eu não poria nada daquilo, porque para eles né? Acho que de lá partir pro conhecimento.*

**B20** *É talvez tenha sido uma falha mesmo.*

**A21** *Não, não é no sentido de falha acho que é pela dificuldade . Eu acho que aquele instante lá motivaria porque eles imitassem lá do que imitassem a mim.*

**B21** *Mais sabe porque eu fiz isso? Porque eu achei que não estava muito claro ali [ A: é eu sei você chegou a pedir desculpas para eles pela gravação] E eee eles não iriam ouvir. Eu achei que não estava muito claro e é [falam juntas] porque é para ser assim mesmo, a percepção [falam juntas].*

**A22** *Você acha, assim que haveria uma outra postura que você pudesse dar essa aula eeee uma outra coisa que evitasse por exemplo: a repetição de que a gente vem falando, que essa repetição posta em prática, você acha que existe uma outra maneira de você pegar esse mesmo chat e aplicá-lo de uma outra maneira?*

**B22** *Não, é essa porque o objetivo do chat é a repetição.*

**A23** *Ahm. ok.*

**B23** *Essa é uma técnica ,é um método que foi desenvolvido para isso.*

**A24** *Certo [afirmando com a cabeça].*

**B24** *Para que se repita, é a repetição. O método é esse para se repetir, para repetir o que veio antes[gestos com a mão]*

**A25** *Certo.*

**B25** *eee fica meio assim, vai meio contra o que a gente viu né?*

**A26** *Ahm .*

**B26** *Mas, [ a : essa última] como eu disse as minhas aulas não são assim. Foi essa que eu tirei [gesto com a mão para praticar essa oralidade.*

**A27** *como você acha que seus alunos poderiam aprender de outra forma?*

**B27** A mesma coisa?

**A28** Por exemplo se você não usasse o chat par dar as pessoas da família? Parece que a preocupação é com o vocabulário.

**B28** É com o vocabulário e com a estrutura [ gesto com a mão]

**A29** É isso, qual outra maneira que você acha...

**B29** Com texto, com texto pegando os cognatos. Como eu faço sempre, depois de uma aula que a gente teve aí com a Heloisa né [rindo] e que ela mostrou muito os cognatos e que é uma prática que eu incorporei também. Eu coloco o texto na lousa, a principio, eles falam. “eu não sei nada” aí você vai mostrando “Como não sabe?” ahm isso é o que? Aí eu falo em inglês vou tentando explicar em inglês e puxando palavras né? Que são por exemplo: aunt eles não sabem o que é , mas sabem o que é uncle porque eu sei, eles já viram em outra lição .Então sabe o que é uncle, tá, uncle, então, aunt é feminino então desse tipo e outra mostrando os cognatos ee puxando pelo vocabulário que eles sabem.

**A30** Sabe aquela hora, a hora que você acabou de dar a aula você pergunta assim valeu a hora que saiu da sala que você achou que valeu, você alcançou os objetivos que queria, você saiu querendo mais de você , mais dos alunos.

**B30** Então, eu senti assim que a hora que começou[ mexe o corpo] sabe? Que houve aquela empolgação tal acabou.

**A31** Quem você acha que falou mais na aula, ou assim quem agiu mais em sala de aula você ou os alunos[ pausa] nessa hora que você for pensar sobre a aula.

**B31** Acho que eu..

**A32** Acha que foi você?

**B32** Acho que um pouco mais.

**A33** Até que hora?

**B33** Até que houve uma interação eu perguntava sempre para eles.[A: perguntava, afirmando com a cabeça] Perguntava eles davam um retorno acho que houve interação não sei se .... o que você achou?

**A34** Eu achei que sim que havia momentos que você agia mais, aquela preocupação sua que também é nossa como professores as vezes perguntava e já dava um modelo para eles repetirem, porque a hora que você deu oportunidade para eles, eles falavam.

**B34** Falavam [afirmando com a cabeça]

**A35** Não é ? Aquela hora do his , dos adjetivos possessivos, achei uma gracinha, você perguntou olha, his era do tio, dele e she que que é ? Eles responderam todos her né? E daí continua. Então eu achei que teve hora que você mais com eles até pela preocupação né?

**B35** Sabe que esse do chat é bem para dar assim mais no final do ano mesmo quando eles já estão cansados da matéria e querem que ficar só no mais fácil mesmo repetir e aprender mas repetindo mesmo .

**A36** Certo, o modelo brasileiro.

**B36** Ficarem e parecerem boring students .

**A37** Boring students.

**B37** É e é como eles estão se sentindo quando chegam no final do ano.

**A38** Ahm é é que te ferir em alguma coisa, alguma pergunta?

**B38** Não magina [rindo].

**A39** Obrigada, viu.[ rindo]

### **Dupla 2 – 28 de novembro de 1998**

Kelly e Jill discutem a aula de Jill. Sendo assim, é dado à Kelly o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

**J1** A aula foi sobre línguas e eu passei um texto que falava sobre línguas, as línguas do mundo para os alunos mas antes de passar esse texto eu passei algumas perguntas em inglês e todas foram colocadas no quadro os alunos responderam essas perguntas ééé de acordo com a opinião

*deles, eu ia colocando as respostas uns cinco ou seis alunos [faz gestos com as mãos] levantei as respostas que estavam no quadro mas não corriji se estava certo ou errado de acordo com o texto, né? e depois de responder essas questões...*

**K1** *Os alunos deram as respostas [falam juntas]*

**J2** *eles davam a resposta em português*

**K2** *as perguntas eram feitas em inglês?*

**J3** *as perguntas foram feitas em inglês*

**K3** *e eles conseguiram?*

**J4** *eles conseguiram porque eu fazia comparações as vezes dava exemplos em inglês né?*

**K4** *e o próximo passo?*

**J5** *e aí o próximo passo eu distribuí textos, xerox do texto*

**K5** *Foi o mapa?*

**J6** *é foi o mapa e em seguida eu pedi para que eles observassem o título e as fotos que estavam no texto e se eles tinham idéia do que se tratava o texto antes de lerem o texto para também traçar uma idéia do que se tratava o texto e também se ele conseguiam observar nas fotos o que as pessoas tinham em comum nas fotos tinham um, eu não me lembro direito, mas acho que tinham um, um piloto dois pilotos dentro do avião dentro da cabine de um avião e várias outras pessoas e num outro lugar conversando mas como a xerox ficou um pouquinho escura dava para identificar só duas pessoas, um japonês e um alemão mais ou menos isso [gesticula, mexe as mãos] então eles tiveram uma certa dificuldade de identificar que o que elas tinham em comum aí eu falei para eles fazerem uma relação uma ponte com o assunto do texto o que nós tínhamos discutido antes*

**K6** *em grupo, né?*

**J7** *em grupo em dupla, em dupla até aí, até aí só comigo eles tavam trabalhando eles não tavam em dupla eles estavam juntos, mas não trabalhando em dupla só respondendo as minhas questões [gesticula muito]*

**K7** *ocê passou boa parte da aula fazendo esse exercício*

**J8** *isso é quando eles conseguiram chegar a uma conclusão com a minha ajuda sobre o que eles tinham em comum aí eles falavam que era a língua e aí eu perguntei que língua né? Vocês podem imaginar que língua? Daí eles falaram que era o inglês aí então eles começaram a trabalhar em dupla e eu comecei a andar pela sala [dirige o corpo para outra pessoa] anda pela sala e eles tinham essas perguntas e eles tinham que achar as respostas para essas perguntas achar no texto e já respondendo*

**K8** *as perguntas que você fez eles tinham que tributo a Marilyn Monroe*

**J9** *e aí eles por exemplo quantos pessoas já tinham no começo do texto com esses dados...*

**K9** *eles conseguiram responder corretamente as perguntas relacionadas ao texto?*

**J10** *foram?*

**K10** *corretamente*

**J11** *foram algumas eles foram algumas eles erraram, por exemplo, o texto falava quantas línguas tinham na Índia então porque falava que tinha 200 países falam a língua espanhola e uma das perguntas era quantos países mais ou menos falavam a língua espanhola como a Segunda língua e aí falava entre vinte e um, vinte e um, países só que eles fizeram confusão com duzentos países que falam a língua espanhola e eles fizeram confusão e vinte e uma línguas vinte e um países então algumas eles, as vezes, eles erravam e eu insistia, individualmente né? Dava assistência a cada grupo e eles conseguiam*

**K11** *acrescentar alguma coisa*

**J12** *Depois no final, depois de todas as perguntas respondidas, no final fiz novamente as perguntas que estavam respondidas no quadro para eles darem a resposta certa aí para aquelas perguntas que eles tinham dado antes eu coloquei as respostas certas para eles fazerem um*

**K12** *como a nossa questão aqui é com relação o social né*

**L1** *é o social*

**K13** *mas como entra o social aí agente acredita que o social entra na interação com a informação sobre o texto né*

**J13** *eu não sei... o social não tem haver com a, com a atitude do aluno de participar*

*L2 com a interação?*

*J14 ah?*

*L3 com a interação?*

*J15 com a interação aí eu não sei responder [risos]*

### Sessões Reflexivas realizadas no de 1999

#### **Díade 1 - 29 de outubro de 1999**

Beatriz e Andréa discutem a aula de Andréa. Sendo assim, é dado à Beatriz o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

**B1:** ?

**A1:** *tanto faz neste caso eu estava ensinando para eles uma estrutura eu aprendi desta forma*

**B2:**  *você trabalhou assim porque você aprendeu assim*

**A2:**  *ah sim foi mais ou menos assim eu trabalhei desta forma porque eu aprendi assim claro que quando eu fui aprender assim não foi com tanta participação dos outros alunos dentro da sala né agora nessa quando eu tava ensinando eu já dei de uma forma diferente já dando a oportunidade para eles de estarem participando o que não me foi dado na época que eu aprendi [gesticula muito com a mão]*

**B3:**  *aqui nessa qual o seu papel?*

**A3:**  *éééé [olha para cima] alguns momentos eu fui [risos] praticamente a dor né infelizmente e alguns momentos eu eu fui mesmo como é que se fala autoritária bem bem nervosinha porque se estou ensinando estrutura eu tô influenciando behaviorista né nesse sentido que eu me coloco na teoria behaviorista*

**B4:**  *qual foi o papel do aluno?*

**A4:**  *o aluno ele foi assim ele teve participação né mas dentro daquilo que eu queria ele não teve liberdade de de é de falar para mim o que ele já sabia a respeito entendeu?*

**B5:**  *ele falou ou não falou o que ele sabia?*

**A5:**  *ele falou mas eu induzindo de a falar [gesticula com as mãos e uma caneta] não sei se eu não liberdade total né?*

**B6:**  *mas eles falaram*

**A6:**  *eles falaram a participação deles houve*

**B7:**  *quais foram as atividades que eles desenvolveram?*

**A7:**  *depois que eles aprenderam a estrutura eles passaram a escrever eles fizeram exercicios*

**B8:**  *e o oral?*

**A8:**  *primeiro eles fizeram o escrito e depois eles falaram oralmente no final da aula*

**B9:**  *ah ele usou os conhecimentos prévios usou a intuição o que ele usou aí para fazer esse período [pausa] ele usou o que ele já conhecia ou não?*

**A9:**  *porque você lembra que no começo da aula eles não conheciam muito né eu que comecei a dar mais ou menos as dicas para eles para eles tentarem né fazer alguma coisa porque eles não conheciam é era um assunto que eu tava começando com eles*

**B10:**  *mas como você sabe que eles não conheciam este assunto?*

**A10:**  *porque eu perguntei eu coloquei a figura na lousa né enquanto eu fazia a chamada eles começaram a comentar sobre as figuras [gestos com o dedo indicador] e eu perguntar par eles se conhece se conhece essas palavras em inglês e tal e daí até que um aluno disse que conhecia apenas o happy [B11: happy] né e depois aí os outros aí começou mas eles disseram que pela figura dava para entender o que cada figura tava falando*

**B12:**  *mas eles não conheciam as palavras*

**A11:**  *as palavras a palavra em inglês*

**B13:**  *e como que você chegou você falou que se chegou é se explicou desta forma porque foi assim que você aprendeu né [A12: isso] e assim o que você modificou como que você conseguiu modificar?*

**A13:**  *como assim modificar?*

**B14:** *you taught how you learned but modified some things*

**A14:** *ah sim sim porque quando eu aprendi isso aqui a professora chegava na lousa e falava assim ah a gente pergunta é porque em inglês why tá tá tá e a gente responde em inglês com because ela não deu oportunidade nenhuma sabe para alguém dizer no caso se sabia ou não né a respeito daquilo ela já pegou e deu eu pelo menos abri um pouquinho [faz gesto com as duas mãos] pros alunos para eles estarem comentando né o que sabia sobre as palavras como é que perguntava quando o aluno citou o because lá ele não sabia quando ele tinha aprendido [pausa] eu dei oportunidade para eles estarem falando um pouquinho só modificou acho daquilo que eu aprendi mais ou menos isso a participação deles nesse sentido*

**B15:** *and you think you achieved your objective in this class?*

**A15:** *is this objective not what you had in mind [B faz careta] but at least from this class of signs of culture I achieved*

**B16:** *and the words they learned with the relationship of adjectives*

**A16:** *because they said in the end of the class at least something they learned*

**B17:** *in general the class learned? [faz gesto com a caneta na mão]*

**A17:** *learned I think [afirmando com a cabeça]*

**B18:** *how did you perceive that they learned?*

**A18:** *because in the end I asked them to locate a figure in those that were in the frame I asked that they make a question and a response with those situations that were in the frame and the majority clearly did not ask to look at the class as a whole but some in the end of the class showed me and I saw it was all right the structure of the sentence [sorri para a câmera]*

**B19:** *and you think you can change*

**A19:** *ah posso porque inclusive eu pus aqui né eu fui muito behaviorista né e [mexe em uma folha de papel] eu acho assim que eu posso mudar no sentido de trazer este um é esse contexto de estruturas num texto real né mas não trouxe um texto real para eles eu simplesmente coloquei uma estrutura eles repetiam a estrutura sem ter um texto real para eles*

**B20:** *so then the text that they had was just to talk about the figure?*

**A20:** *the figure understood that it had a text in which it would be inserted that thing well I think that bringing a text for them to take knowledge from that thing is more real and more significant*

**B21:** *is that true?*

**A20:** *né?*

**B22:** *so in that other... you think that one of the forms is to have a text in addition to the text you think*

**A22:** *is that the text is well applicable for real life for them né senão ele vai falar para que eu vou tá aprendendo porque aquele e porque lá se né eu não vou aplicar isso na minha vida se não tem uma situação real [B23: fica uma coisa meio solta] meio perdida meio solta entendeu não tinha um contexto nem uma situação de vida real que pudesse estar usando aquilo*

**B24:** *so then next time you will treat this issue you will use a text*

**A23:** *ah with certainty*

**B25:** *hum*

**A24:** *satisfied?*

**B26:** *[risos]*

## **Díade 2 – 29 de outubro de 1999**

Débora e Carla discutem a aula de Carla. Sendo assim, é dado à Débora o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

**C1:** *que legal, achei 10 bom agora eu vou estar contando um pouquinho da minha experiência perai que eu preciso pegar o papelzinho [levanta-se volta senta-se e começa a ler] estando na sala de aula coloco a data na lousa a lição e a página e aí sento e faço a chamada depois disso ah converso com os alunos sobre a independência do Brasil data as pessoas envolvidas como a data é comemorada nos dias atuais alguns alunos fizeram comentários a respeito desta data em*

seguida foi apresentado um texto *The Philosophy of July* tá que é um diálogo entre adolescentes de precedência de diferentes países sendo que cada um deles falava a respeito da independência de seu país os alunos estavam sentados em dupla lendo o texto rápido para inteirar-se do contexto [pausa] após essa leitura lia o texto com eles já completando as informações faltantes verbos preposições do tipo *in on celebrates* [faz gesto com a caneta] a para verificação das dificuldades e em seguida questionamos as diferenças das comemorações nos diferentes países eles respondera de diferentes formas e a grande maioria [vira a folha] não se desvia do texto feito isso eles continuaram a fazer os exercícios da unidade e a relacionar as bandeiras com os países envolvidos no texto tá

- D1:** *sim agora [pausa com a mão na boca] você trabalhou seria o texto certo o enfoque seria da independência do Brasil tá e [pausa] quais mais fatos participaram se dentro do desta independência do Brasil que outros países que tiveram envolvidos no texto?*
- C2:** *olha eu me considero uma professora que exalta as realizações tá em algumas pequenas atitudes por exemplo no momento em que eu circulo na sala no momento em que eu deixo o aluno falar um pouquinho o que ele achou eu acho que eu tenho uma pequena participação como facilitador tá agora os alunos eu achei assim passivos fazendo as atividades muito pouco ativos tá quando eles falam do país deles de algumas diferenças eu acho que tenho uma pequena parcela de ser ativos mas no demais das vezes passivos*
- D2:** *você acha que foram que foram passivos [gestos com a mão] características dessa aula*
- C3:** *eu acho*
- D3:** *[coloca a mão na boca] tanto é que acho que a minha base filosófica behaviorista que o behaviorismo pelo menos alguma coisa humanista mas não construtivista porque o aluno não está construindo conhecimento a meu ver [pausa] e sei lá deixa eu ver o que mais com relação as atividades por exemplo*
- D4:** *isso*
- C4:** *inaudível*
- D5:** *inaudível*
- C6 :** *são exercícios que não envolvem a interação do aluno a opinião dele tá [D06: certo] então eu acho que a opinião não é ouvida mas são feitos só é ouvida quando ele faz as considerações sobre o país dele assim com no Brasil essa data passa despercebida para as famílias depois na Austrália o que acontece ou na Inglaterra ou nos Estados Unidos na Inglaterra não tem na nos Estados Unidos há desfiles as famílias vão participar de um churrasco*
- D7:** *sei*
- C7:** *certo?*
- D8:** *certo agora e as datas comemorativas que devem em função dessa aula somente algum texto só*
- C7:** *sei[afirmando com a cabeça] basicamente o texto porque inclusive esse texto faz parte do livro Practice que é adotado na escola.*
- D9:** *certo*
- C8:** *tá então ah basicamente ah eu tive a preocupação de puxar essa questão de como é o nosso país e como é o deles porque anteriormente comentário anterior a essa aula nós já havíamos falado de diferenças porque surgiu na classe um comentário a respeito nestas datas comemorativas*
- D10:** *comemorativas, isso*
- C9:** *porque você sabe que existe mas não sabe nem pra que né então esse o forte do questionário tem vários personagens gente da Austrália, do Brasil, da Inglaterra, dos Estados Unidos e cada um fala mas a própria fala do adolescente do texto ele passa um enunciado com o qual por exemplo os meus alunos se sentiram entusiasmados em falar a respeito da Independência do Brasil*
- D11;** *agora aí no próximo por exemplo trabalho que você vai dar do livro didático certo porque o da prefeitura todo ano vê o que vai ser usado no ano que vem vai ser usado o mesmo livro aí dentro dessa unidade o que você poderia usar assim para alcançar o seu objetivo*
- C10:** *olha eu acho que a questão da interação eu acho que a interação assim que o aluno já trz o conhecimento que eu vou tá apresentando para ele ah só isso não basta é preciso que eu respeite as habilidades também eu acho que nessa atitude que eu tomei as habilidades dos alunos foram deixadas de lado a meu ver então por exemplo se eu tiver que trabalhar essa aula*

no outro bimestre mesmo desse ano eu vou tá apresentando de outra forma primeira porque eu vou trazer um globo para a sala tá .[D12:isso] para mostrar par eles geograficamente [movimenta circularmente a caneta no ar onde está cada um daqueles lugares né trazer ah um trechinho de de ou do livro ou do vídeo uma coisa mais lúdica para que eles percebam isso tá e aí vou introduzir o texto eu acho que no pre reading [D13:isso] faltou algumas coisa

**D14:** faltou essa eu acho certo [movimento com as mãos ] faltam essa estratégia certo

**C11:** eu acho que na questão no momento que eu acabei de dar aula etal e não sei o que que eu sai eu já comecei a avaliar né então eu acho que você que eu tive uma preocupação de dar tudo pronto de dar conta de garantir aqueles 45 minutos a coisa efetivamente tinha acontecido na verdade eles se entusiasmaram muito mais pelo segundo exercício que era a questão das bandeiras da descoberta [ **D15:** sei] é da Austrália é da Inglaterra tá relacionado a o que do que o texto propriamente dito que a mim eu tinha priorizado

[pausa]

**D16:** tá e como você espera que os seus objetivos sejam cumpridos porque no decorrer do processo você fala assim que as preposições in on

**C12:** meu objetivo é que eles percebessem que existe uma diferença muito grande o objetivo era introduction of informations é que eles percebessem quão diferente a data da independência é significativa de um país para o outro de uma família para outra tá então o meu objetivo e eu agi desta forma então a minha intenção é num segundo momento mostrar isso de uma forma mais efetiva , agradável para que eu colha mais a fala deles e a interpretação deles porque aí sim a habilidade dew que cada um represente como sentiu isso da forma que quiser através de desenhos ou através de poema, ou através de uma representação verbal porque aí eu vou respeitar as diferentes habilidades que eles vão Ter eu acho que eu deixei isso a desejar no momento essa é a minha opinião pessoal

**D17:** só

**E (Fernanda:** acabou?

**D 18:** tá acabou.

### Sessões Reflexivas realizadas no de 2000

#### **Díade 1 - 07 de dezembro de 2000**

Bia e Carla discutem aula de Carla. Sendo assim, é dado a Bia o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

**B :** A sua aula, então descreva a sua aula. Qual foi a turma a quem você ministrou essa aula. Qual a escola?

**C:** A escola é uma escola de periferia, fica bem localizada, fica em uma área de passagem, numa avenida. É uma escola grande, tem 30 salas de aula, tem muitos alunos. As salas de aula são numerosas. O perfil dos alunos é bastante heterogêneo. Eu trabalho a maior parte do tempo no período noturno, tenho prática com adultos, alunos do ensino médio. São alunos que trabalham e quando voltam do trabalho passam pela escola. Alguns vêm de casa mesmo, mas a maioria vem do trabalho. Muitos perdem aula, por causa disso. Essa aula , especificamente, o 3o. F, é uma turma bastante indisciplinada. Tem alunos...eu coloquei principalmente por causa disso, pra que a gente pudesse estar vendo com vocês e discutindo maneiras de tentar reconstruir. Há alunos com problemas danados, gostam muito de aparecer, atrapalham muito mesmo a aula. Outros têm uma carência muito grande.

**B3 :** Ah! de que maneira foram desenvolvidas as atividades com o texto? Eles trabalharam individualmente ou em duplas?

**C3 :** Eles leram em duplas. Primeiro eu coloquei o nome do texto na lousa e perguntei o que esse texto podia sugerir para eles. Eu apresentei o texto, li pra eles. Eles colocaram algumas opiniões.

**B4:** Eles participaram, responderam?

- C4:** *Alguns alunos participaram, responderam enquanto os outros ficaram conversando. Quando estão em duplas ....*
- B5:** *Eles já estavam em duplas no início da aula?*
- C5:** *Já, nós trabalhamos sempre em duplas. Eles conversam muito. O começo da aula foi uma pergunta: Como eles, qual visão eles teriam de uma casa do futuro? Estava tentando ligar isso aos eletrodomésticos.*
- B6:** *Como seria isso, qual foi a visão deles de uma casa do futuro?*
- C6:** *AH! alguns colocaram, fizeram colocações.*
- B7:** *Qual foi a participação deles?*
- C7:** *Bom, eu não sei de todos. Alguns respondiam alguma coisa, depois eu entreguei um xerox do texto e pedi pra que eles observassem, tinha figuras no texto. Pedi que les observassem a princípio as figuras pra que vissem se havia eletrodomésticos que já havíamos elencado [inaudível]. Aí eu comecei a questionar, fazer perguntas sobre o que eles conseguiam ver naquelas figuras. Era a figura de uma casa, os cômodos da casa, cozinha, banheiro, sala e dentro da casa...esse texto estava ligado à informática...ele era uma visão de uma casa informatizada onde tudo estava ligado ao computador. Todos os aparelhos domésticos, os eletrodomésticos.*
- B8:** *Tudo ligado à informática?*
- C8:** *É a atividade [inaudível] a tentativa era essa de fazer com que eles procurassem ligar. Também um dos objetivos do texto [inaudível] mas também funcionar como uma espécie de informação de conhecimento pra que eles soubessem o que está acontecendo aí [inaudível] em termos de informática. Muitos deles, no decorrer do texto, eles achavam um absurdo as coisas que eles percebiam que tinham feito e a gente conversava a respeito [inaudível].*
- B9 :** *Por essa descrição, você acha que você fez assim uma avaliação da linguagem oral. De que maneira você acha que atingiu seu objetivo, eles conseguiram?*
- C10:** *[inaudível]*
- B10:** *De que maneira você...qual seu objetivo? Você passou seu objetivo desejado?*
- C11:** *Meu objetivo desejado...se eu vi, porque depois dessa parte eu dei uma atividade escrita, uma compreensão escrita. Na compreensão escrita, eles até atingiram sim. Eles conseguiram, só que, antes disso eu separei, fazendo as perguntas e eles iam respondendo, eu praticamente, nós praticamente exploramos o texto todo.*
- B11:** *Você explorou junto com eles?*
- C12:** *Junto com eles, mas eu colocava as perguntas.*
- B12:** *Você colocava as perguntas, não partia deles.*
- C13:** *...eu colocava as perguntas.*
- B13:** *Diante disso, aí você já pode perceber uma...dá pra perceber uma representação de linguagem.*
- C14:** *Eu fiz as perguntas, então ...então consegui uma certa atenção, porque eu conduzi tudo.*
- B14:** *Ah, tá.*
- C15:** *Eu não fiquei feliz com o que eles colocaram. Eu dei tempo pra eles pra que eu sentisse que eles não tinham mais dúvidas.*
- B 15:** *Então há um conhecimento, trabalho, mas você direciona tudo.*
- C16:** *Ah, Ah.*
- B16:** *Agora, de que maneira assim era essa aula...contribuiu assim para o aluno, em termos assim daquela aula o que ele iria usar na vida dele, no plano social dele?*
- C16:** *Em termos de conhecimento ele poderia usar isso percebendo que logo ele poderia estar convivendo com os mesmos produtos que ele vira naquele texto e assim poderia ver isso na sua humanidade.*
- B17:** *Uma forma de conhecimento, né?*
- C17:** *Ele poderia comentar "Você sabe que vai aparecer por aí uma geladeira que vai ao supermercado?..."*
- B19:** *Depois de tudo isso, depois dessa aula, o que você mudaria?*
- C19:** *Eu mudaria muita coisa. Eu não fiquei contente com a maneira como foi colocado o texto. Eu acho que eu deveria ter feito a apresentação do texto de forma diferente. Não daquele jeito, tentando ver qual eram os aparelhos. Eu até poderia ter dado o texto a eles antes e ter pedido a eles observarem as figuras antes. Poderia ter pedido ah, ah, que eles viam além, o que eles*

conheciam. *Aí sim, tirar os eletrodomésticos. A gente podia perguntar a eles: “Como é que você diz isso, liquidificador em inglês, se o foco fosse vocabulário, mas a gente poderia até partir daí pra conseguir fazer outras coisas” “Você viu o liquidificador, qual seu papel, por que o liquidificador está aí, o que está sendo dito a respeito do liquidificador” que eles teriam que procurar, mas eu acho que poderia ter começado de uma maneira diferente. Eu poderia ter trabalhado melhor esse tema, seria melhor. Eu sinto pelo que eu pude observar na sala que eu pretendia que...*

**B20:** *pretendia que eles ficassem curiosos, não é?*

**C20:** *É eu não soube fazer isso na hora, por que da maneira que eu coloquei as coisas não deu chance pra isso.*

### **Díade 2 – 07 de dezembro de 2000**

Carla e Bia discutem aula de Bia. Sendo assim, é dado à Carla o papel de dirigir a discussão e levantar questões que considera problemáticas e discutir a aula com base nas ações (Smyth, 1992) que compõem o processo reflexivo.

**C:** *Então eu gostaria que você colocasse da escola, da turma...*

**B:** *é uma escola pequena em que eu trabalhava, não trabalho mais., tem mais ou menos 6 salas, a turma era de 7a. série. A maioria do pessoal mora ali, no Bairro, é de classe média baixa, a maioria é pobre, tem muitos problemas em termos de disciplina, de brincadeiras para chamar a atenção. ..Essa aula inclusive, não que eu tenha escolhido essa aula pra gravar, porque na verdade como a coordenadora queria gravar a aula e então à queima roupa ela falo Então vamos lá que hoje eu tenho tempo, então foi feita a gravação. Então os alunos são razoáveis em termos de conhecimento.*

**C:** *Então você disse que não escolheu essa aula pra gravar. Você foi escolhida.*

**B:** *É na verdade eu não sabia o dia que ela poderia...*

**C:3** *Como você começou a aula?*

**B4:** *Bom essa aula como eu trabalho horas e o imperativo, então eu queria passar um texto onde houvesse as duas coisas. Mas eu escolhi para iniciar a aula, simplesmente passar o texto pra eles ouvirem. A princípio foi isso. Daí eles ouviram uma duas três vezes, aí eu fui questionando, perguntando pra eles. O objetivo foi inicialmente trabalhar o listening, tentar ver com eles se eles entendiam alguma coisa, tentar pegar aquelas partes que teriam horas e que teriam imperativo e depois de passar várias vezes a fita, tentando ver com eles o conteúdo, aí passar o texto escrito. Aí, do texto escrito eu fiz uma compreensão geral. Peguei aquele vocabulário que eles não tinham conhecimento, coloquei na lousa. Perguntei pra eles o que eles achavam que era, né?*

**C4:** *[inaudível]*

**B5:** *... mas a minha intenção era assim, era trabalhar o texto e depois de trabalhar o texto, fazer com que eles interpretassem o texto, né, o objetivo.*

**C5:** *é o seu objetivo...*

**B6:** *dentro de um contexto.*

**C6:** *Seria um texto dentro de um contexto em que se estaria passando um diálogo, né?*

**B7:** *Seria um contexto passando um diálogo, seria semelhante ao que ocorreria em português, só que em inglês.*

**C7:** *O assunto da aula foi...*

**B8:** *AH! o assunto da aula foi porque eu escolhi a questão de horas e imperativo foi esse diálogo: dois alunos, numa escola indo pra uma aula de Educação Física.*

**C8:** *Você justificou pra mim como você desenvolveu a aula Como você apresentou o diálogo?*

**B9:** *Eles ficaram em duplas.*

**C9:** *Por que em duplas, eles ouviram, respondiam? Como você acha que eles atuaram na aula, atuaram de que forma, participaram da aula?*

**B10:** *É eu acho que foi assim. Eu tentei que eles participassem, mas quando eu vi que quando você tá filmando, aí os alunos ficam meio ...*

**C10:** ...tímidos.

**B11:** Então, como eu, eu acho que havia o nervosismo - eu estava sendo filmada e de repente eu acho que direciono. É porque no começo eu comecei a perguntar e depois comecei a direcionar. “Ah, é isso ou é aquilo?” Tipo de resposta sim ou não. Então eu acho que eu comecei a ver com eles a participação e depois eu direcionei.

**C11:** E depois quando eles erraram o que você fez? Quando eles acertaram?

**B12:** É eu, porque não tinha certo ou errado, eu procurava falar assim [ambas Será que é isso?] então vamos ver de novo, aí o que você acha? Aí perguntava o que eles achavam, eles falavam “Tá indo”. Aí nós escutávamos a fita de novo pra confirmar, aí chegava ao resultado através deles.

**C12:** Quanto através deles, não de você dando a resposta.

**B13:** é

**C13:** Que tipo de conhecimento você acha que foi focado nessa aula?

**B13:** eu acho que eu queria um tipo assim, eu comecei com listening e trabalhei um pouco a estrutura da língua inglesa, mas na verdade meu objetivo era o oral pra finalizar com ele, fazendo uma representação, um diálogo, então tinha todo um processo. A aula não terminou, mas foi terminada.

**C14:** ...mas aí você pode continuar...

**B14:** é

**C15:** numa outra aula fazer isso..

**B15:** é como eu falei, no início eu tentei que eles participassem mais. Ela foi de um jeito mas quando eu comecei a direcionar, eu misturei, eu comecei dando oportunidades a eles, no início eu não fui detentora do poder, procurei mais a participação e depois eu me perdi no processo.

**C16:** Mas por que você acha que aconteceu isso?

**B16:** Porque é o costume dar tudo pronto ao aluno, não procurar dele. Eu acho que é próprio do professor, porque eu, ainda que a gente tenha formada uma visão de linguagem a gente no fundo não consegue, a gente coloca mas aí a gente se vê fazendo uma outra coisa

**C17:** E essas atividades que você desenvolveu, como você as vê pra transformação da realidade do aluno?

**B17:** Seria se eu pudesse fazer todo o processo até a finalização. É uma maneira de trabalhar a oralidade dele, como se faria em português. Seria uma visão de uma outra cultura, traria uma relação, né?

**C18:** Se você tivesse a oportunidade de fazer diferente, você faria diferente...

**B18:** Ah, eu acho que sim porque eu fui muito repetitiva, quando estava lendo. Eu traria o gravador, eu entraria com o texto já.

**C19:** Por quê?

**B19:** Porque eu acho que cansou, eu acho que, na verdade, como eu não consegui fazer o diálogo, a aula em si seria só o que trabalhei no contexto. O diálogo seria sobre o contexto. Seria isso uma só coisa, não tipo assim fazer isso e depois representar. Então seria trabalhar o contexto.