

FERNANDA COELHO LIBERALI

**O DIÁRIO COMO FERRAMENTA
PARA A REFLEXÃO CRÍTICA**

DOUTORADO

LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

1999

FERNANDA COELHO LIBERALI

**O DIÁRIO COMO FERRAMENTA
PARA A REFLEXÃO CRÍTICA**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

1999

Comissão julgadora

Dedico

Este trabalho aos meus filhos, Clarissa e Daniel, ao meu marido e à minha mãe, que sempre estiveram presentes dando o carinho, apoio e amor imprescindíveis para que eu pudesse continuar nessa jornada.

Agradecimento especial

À Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por ter sido para mim, nesses últimos oito anos, muito mais que uma orientadora e professora, mas uma companheira, amiga, confidente, enfim, alguém com quem pude contar em todas as horas. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que tornou possível meus estudos e pesquisas.

A todos os professores do LAEL, em especial, à Profa. Dra. Anna Rachel Machado, à Profa. Dra. Heloísa Collins e à Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, por suas infindáveis contribuições para meu processo de aprendizagem sobre como fazer uma pesquisa.

À minha grande amiga Tânia Romero, que durante este árduo caminho que trilhamos juntas, tornou-se, dia a dia, muito mais do que uma simples colega de estudos, mas uma verdadeira amiga.

Aos meus amigos do LAEL, alunos e funcionários, que sempre me deram um grande apoio durante todo o processo e ao Orlando pela revisão.

A todos os meus alunos dos cursos “*O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor*”, que tanto me ensinaram sobre escola, aprender, ensinar, refletir, pensar.

À Maria Vilma Lacerda, por ter sido uma mãe carinhosa para meus filhos sempre que precisei ser professora e pesquisadora.

Aos meus sogros e meu pai, por me darem seu apoio, de perto ou de longe, fazendo o possível que eu realizasse meu sonho de ser doutora.

À minha mãe, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos bons e ruins, apoiando-me e incentivando a não parar nunca, sendo forte o bastante por todos nós.

Aos meus filhos, pela compreensão, pela felicidade constante, pelo incentivo a sempre querer ser mais.

Ao meu marido, que sempre partilhou, e partilha, de todos os mínimos momentos, valorizando meu trabalho nos menores detalhes, e possibilitando meu desenvolvimento pessoal e profissional.

RESUMO

Esta tese objetiva investigar a utilização do diário como ferramenta para reflexão crítica. A pesquisa tenciona contribuir para três campos de estudo: (1) o estudo da reflexão de coordenadores; (2) a compreensão da utilização de diários em processos reflexivos e (3) a relação entre linguagem e diferentes tipos de reflexão, buscando-se entender a relação entre a linguagem usada em diários de coordenadoras de escola e diferentes tipos de reflexão.

A fundamentação teórica do estudo está centrada em três teorias principais: (1) a discussão da reflexão, baseada na discussão da ação comunicativa de Habermas (1987); (2) a discussão do uso do diário como instrumento e (3) a teoria do funcionamento dos discursos (Bronckart, 1996) como base para compreensão da materialidade lingüística dos diários.

Participou do trabalho um grupo de cinco coordenadoras de escolas, alunas de um curso de extensão oferecido pela COGEAE/PUC-SP, ministrado pela professora-pesquisadora. Foram estudados 23 diários desenvolvidos pelas cinco coordenadoras ao longo do curso, os quais foram analisados através dos tipos de discurso, tipos de seqüências, e as situações de ação de linguagem (Bronckart, 1996).

Os resultados apontam seis grupos de textos, que se organizam quanto ao tipo de reflexão enfatizado, isto é, a ênfase na (a) reflexão técnica com mais características de discurso teórico e seqüências descritivas e explicativas; (b) reflexão prática com predominância de relato interativo, discurso teórico com relato interativo ou teórico com interativo com seqüências descritivas de ação e explicativas e (c) reflexão crítica, com predominância de discurso teórico com relato interativo ou teórico com interativo e com seqüências argumentativas. Ficou evidenciado também que a produção desses diferentes tipos de textos foi diretamente influenciada pelas instruções, comentários e anotações feitas pela professora-pesquisadora.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating the use of diaries as a tool for critical reflection. The work may contribute to three fields of study: (1) the reflective process of coordinators, (2) the use of diaries in reflective processes, and (3) the relationship between language and types of reflection. Through the research, we intend to clarify the relationship between the language used in diaries written by school coordinators and the different types of reflection.

The study is theoretically based on three main theories: (1) the discussion of reflection, based on the habermasian (1987) discussion of communicative action; (2) the discussion of the use of diaries as tools for reflection and (3) the Theory of Discourse Functioning (Bronckart, 1996), as a basis for the understanding of the linguistic materiality of the diaries.

A group of school coordinators took part in the research as students at an extension course for school coordinators offered by COGEAE/PUC-SP, and the researcher as the teacher. Twenty three diaries written by five coordinators during the course were studied, through the analyses of the types of discourse, of the types of sequence and of the verbal action situation (Bronckart, 1996).

The results show six groups of texts, organized according to: (a) technical reflection, with a more theoretical discourse and descriptive and explicative sequences; (b) practical reflection, with interactive narrative, theoretical with interactive discourse or theoretical discourse with interactive narrative, and descriptions of actions and explicative sequences and (c) critical reflection, with a more theoretical with interactive discourse or theoretical discourse with interactive narrative and argumentative sequence. It is also clear that the production of these different types of texts was directly influenced by the instructions, comments and notes given by the teacher-researcher.

*“Ever since she was a child
she wrote everything down
in her diaries in order to see
things in their true dimension.”¹*

Casa dos Espíritos

(filme baseado na
obra de Isabel Allende)

¹ Desde criança ela escrevia tudo em seus diários para poder ver as coisas em sua verdadeira dimensão.

SUMÁRIO

	página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA	10
1 - O processo reflexivo do coordenador	11
2 - O diário na reflexão crítica	21
2.1 – O diário e seus contextos de investigação	21
2.2 – O diário na formação contínua de educadores	23
2.2.1 – Vantagens do uso dos diários na formação contínua de educadores	25
2.3 - O diário como gênero	28
2.3.1 – A construção do processo reflexivo	28
2.3.2 – O diário como instrumento	30
3 - A linguagem nos diários	33
3.1 - Gênero	37
3.2 - Situação de ação de linguagem	38
3.3 - Mundos discursivos	40
3.4 - Organização seqüencial	46
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA	59
1 - Pesquisa colaborativa	59
2 - Contexto do estudo	61
3 - Participantes	60
4 - Procedimentos de coleta	62
5 - Procedimentos de análise	65
5.1 – Análise dos tipos de discurso	65
5.2 – Análise de seqüências	67
5.3 – Análise da relação entre grupos de tipos de discurso e grupos de seqüências	68
5.4 – Análise da situação de ação de linguagem dos diários	68
6 - Garantias de veracidade	69

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS DADOS	71
1 - Grupos de diários organizados por predominância de tipos de discurso	71
1.1 – Grupo predominantemente mais teórico	72
1.2 – Grupo predominantemente de relato interativo	77
1.3 – Grupo predominantemente marcado por dois tipos de discurso	83
1.3.1 – Grupo predominantemente mais teórico com relato interativo	83
1.3.2 – Grupo predominantemente mais teórico com interativo	89
2 - Grupos de diários por seqüências predominantes	95
2.1 – Grupo de seqüências predominantemente descritivas	96
2.2 – Grupo de seqüências predominantemente descritivas de ações	99
2.3 – Grupo de seqüências predominantemente explicativas	101
2.4 – Grupo de seqüências predominantemente argumentativas	104
3 – A relação entre os tipos de discurso e as seqüências encontradas e os tipos de reflexão	107
3.1 – Relação entre os tipos de reflexão e os tipos de discurso e de seqüências	107
3.1.1 – Grupo 1	107
3.1.2 – Grupo 2	109
3.1.3 – Grupo 3	112
3.1.4 – Grupo 4	113
3.1.5 – Grupo 5	115
3.1.6 – Grupo 6	116
3.2 – Relação entre os grupos e tarefas	120
3.2.1 – Tarefa 1	121
3.2.2 – Tarefa 2	122
3.2.3 – Tarefa 3	126
3.2.4 – Tarefa 4	127
3.2.5 – Tarefa 5	129
3.2.6 – Tarefa x	131
REFLEXÕES FINAIS	134
1 – O processo de elaboração da pesquisa	134
2 – Conclusões da pesquisa	136
3 – A reconstrução da professora-pesquisadora	138
4 – Contribuições da pesquisa e futuros trabalhos	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	

Anexo 1 - Diários de SP	148
Anexo 2 - Diários de DN	150
Anexo 3 - Diários de SR	153
Anexo 4 – Diários de MN	156
Anexo 5 - Diários de MF	159
Anexo 6 – Carta entregue às alunas no início do curso	162

INDÍCE DOS QUADROS

página

Quadro 1 - Tipos de discurso	42
Quadro 2 - Caracterização das participantes	61
Quadro 3 - Relação fontes X objetivos	62
Quadro 4 - Relação tarefa/Coordenadora-aprendiz	65
Quadro 5 - Relação questões de pesquisa X tipos de análise	65
Quadro 6 - Relação seqüências X fases	67
Quadro 7 - Itens para a análise da situação de ação de linguagem	69
Quadro 8 - Unidades de Implicação do grupo 1	74
Quadro 9 - Unidades de conjunção do grupo 1	76
Quadro 10 - Unidades de implicação do grupo 2	78
Quadro 11 - Unidades de conjunção do grupo 2	81
Quadro 12 - Unidades de implicação do grupo 3A	84
Quadro 13 - Unidades de conjunção do grupo 3A	86
Quadro 14 - Unidades de implicação do grupo 3B	89
Quadro 15 - Unidades de conjunção do grupo 3B	92
Quadro 16 - Seqüências descritivas em SR3	97
Quadro 17 – Seqüência explicativa em DN2	102
Quadro 18 - Seqüências explicativas em MN5	103
Quadro 19 - Seqüências argumentativas em SP2	105

INTRODUÇÃO

A necessidade de transformação das oportunidades de aprendizagem, criadas na escola, tem levado a uma crescente ênfase no papel do coordenador. Anteriormente visto apenas como um fiscal, o coordenador passa a ser entendido como um colaborador no processo. No entanto, poucos são os cursos e estudos que procuram compreender seu papel e importância dentro da escola. Além disso, esses profissionais relatam sobre a grande dificuldade em transformarem-se de professores em coordenadores e sobre a falta de seminários, palestras e cursos que auxiliem nessa transformação. Acima de tudo, pouca ou quase nenhuma atenção é dada ao processo de aprendizagem desses profissionais que tão importante papel têm no desenvolvimento direto de professores e alunos..

Este estudo, de base colaborativa, visa a preencher essa lacuna através da investigação de processos de construção de conhecimento que envolvem educadores (coordenadores e pesquisadores externos). Como é comum a este tipo de pesquisa, em seu desenrolar, os participantes tornam-se construtores de conhecimento e assumem os papéis de questionadores e transformadores de suas ações (Magalhães, 1994a). Essa construção é entendida como um ato social que envolve a escola: professor, coordenador e pesquisador externo, que se tornam aprendizes e mediadores de aprendizagem.

Esse tipo de trabalho é tradicional ao grupo de pesquisa sobre educadores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP), que se caracteriza pelo desenvolvimento de estudos que envolvem professores e coordenadores das redes pública e particular. Alguns dos pesquisadores que desenvolvem trabalhos sobre educadores serão citados a partir de dados de teses, publicações e apresentações em congressos, os quais incluem estudos de pesquisadores sobre educadores (Magalhães, 1990, 1992a, b & c, 1994a & b, 1996, 1998; Telles, 1996; Faustinoni, 1995; Castellari, em andamento), pesquisadores atuando como coordenadores (Liberali, 1994; Gervai, 1996; Fongaro, 1997; Pires, 1998; Polifemi, 1998; Romero, 1998), e

pesquisadores atuando como professores (Cunha, 1992; Giosa, 1994; Castro, 1994 e em andamento; Machado, 1998; Abreu, 1998; Damianovic, 1998).

A partir desse arcabouço de pesquisas, este estudo vem preencher a lacuna teórica de verificar qual a relação percebida entre a linguagem e a reflexão; isto é, como a linguagem na escrita de diários de coordenadores dá pistas sobre o tipo de reflexão desenvolvido. Em outras palavras, vem contribuir para os principais campos:

- O estudo da reflexão de coordenadores.
- A compreensão da utilização de diários em processos reflexivos.
- A relação entre a linguagem usada nos diários e os diferentes tipos de reflexão.

Dentre os trabalhos desenvolvidos sobre coordenadores, o estudo do processo reflexivo desses praticantes ainda se mostra pouco explorado, pois entender como um coordenador reflete sobre como coordenar, embora apontado em algumas pesquisas (Liberali, 1994; Gervai, 1995; Polifemi, 1998; Pires, 1998), não ocupa lugar central². Nesta pesquisa, sua atuação assume papel principal, como foco central da pesquisa que objetiva verificar que tipo de reflexão é desenvolvida por esses praticantes em seus diários e o que isso pode dizer sobre como interpretam essa prática.

Outro ponto relevante refere-se aos estudos sobre diários, amplamente desenvolvidos na literatura (Butler-Wall, 1979; Zeichner, 1981; Yimger & Clark, 1981 e 1985; Stover, 1986; Zeichner e Liston, 1987 a & b; Deen, 1987; Bailey, 1990; Porter et alii, 1990; Bartlett, 1990; Richards, 1991; Brock, Ju & Wong, 1991; Zabalza, 1994; Rilling & Skillman, 1995 e Machado, 1998). Há diversas abordagens para o estudo desse valioso instrumento, mas quanto a sua caracterização como um gênero, e, principalmente, como um gênero auxiliar no processo de reflexão crítica, poucos são os estudos, dentre os quais o de maior relevância é o de Machado (1998), abordando diários de leitura escritos por alunos em um curso de jornalismo, e, embora discuta em profundidade o

² Exceção seja feita à tese de Romero (1998), que trata a interação entre coordenadora e professora, com foco na coordenadora.

gênero em construção, adota uma perspectiva de caracterização dos textos escritos por alunos em processos de aprendizagem de leitura e de escrita.

Por outro lado, esta pesquisa caracteriza-se pela preocupação em entender a relação entre a linguagem usada nos diários e os tipos de reflexão. Em outras palavras, acredita-se que o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Em resumo, o trabalho propõe-se a entender como o diário pode ser um instrumento para mostrar e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a ação de coordenar. Esta pesquisa não tem como objetivo mostrar, ou mesmo exemplificar, o tipo de diário reflexivo crítico ideal, mas investigar diários e processos reflexivos em construção para perceber em que eles apontam características lingüísticas que expressem concretamente as quatro formas de ação reflexiva crítica (ver discussão na seqüência). Essa preocupação está intimamente relacionada à aplicabilidade futura deste estudo para cursos e projetos que envolvam o ensino dessas características para auxiliarem à construção do diário e da reflexão crítica.

Este trabalho tem como idéia central o fato de que as atividades humanas tem sua base no social, ou seja, são construídas em relações sociais e se baseia teoricamente na discussão de questões sobre:

- o processo reflexivo;
- o diário na reflexão;
- o diário como gênero;
- as características lingüísticas dos diários.

Para uma melhor compreensão sobre o que entendemos sobre reflexão crítica, faremos uma revisão de algumas interpretações sobre como entender reflexão até chegarmos àquela que adotamos. Baseado em estudos de Habermas (1973) sobre o conhecimento humano, Van Manen (1977) descreveu três tipos de reflexão: (1) reflexão técnica preocupada com a

eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos; (2) reflexão prática visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação; (3) reflexão crítica relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

A visão de reflexão abordada neste estudo centra-se nessa proposta de reflexão crítica (Smyth, 1992) que se desenrola a partir de quatro ações (Smyth, 1992; Bartlett, 1990 e Freire, 1970): descrever (*O que faço?*), informar (*Qual a fundamentação teórica para minha ação?*), confrontar (*Como me tornei assim?* ou *Quero ser assim?*), e reconstruir (*Como posso agir de forma diferente?*). Na verdade, refletir dessa forma seria uma possibilidade de emancipação, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas uma confrontação entre prática e teoria, e uma emancipação pela possibilidade real de escolha, presente no confrontar.

Para que a aprendizagem da reflexão crítica ocorra muitas são as estratégias, ou seja, instrumentos ou contextos propiciadores de reflexão (Zeichner, 1981 e 1987 e Zeichner & Liston, 1987a & b). Neste estudo, escolheu-se o diário que constitui um possível meio para o desenvolvimento da reflexão crítica. O diário é visto como fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática (Bartlett, 1990); torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem (Zeichner, 1981); e permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar *feedback* e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva (Zabalza, 1994). Mas, acima de tudo, o diário como um gênero (Machado, 1998), age como um megainstrumento para a reflexão.

Para entender esse uso do diário como megainstrumento, é importante atentarmos para a forma como o conhecimento é aprendido. Segundo a visão sócio-interacionista adotada por este estudo, os processos de formação/transformação de processos mentais passariam pela reconstrução interna de atividades externas, ou seja, seria aprendida em interações sociais entre pares de conhecimentos diferenciados (Vygotsky, 1930b e 1933). Neste

caso, os diferentes interagentes atuam como vozes (Bakhtin, 1929a) que fornecerão possibilidades de construção de conhecimento variadas para os sujeitos. Textos, palestras, discussões, exemplos e a própria ação atuam como um espectro de possibilidades (Góes, 1994) para esse praticante. Em outras palavras, criam a possibilidade - ou não - da construção e transformação de processos cognitivos, como a reflexão.

Nessa perspectiva, os diários, como um tipo específico de gênero (Schneuwly, 1994a & b e Machado, 1998) seriam os instrumentos mediadores desse processo de aprendizagem. Os diários podem ser vistos como gêneros uma vez que são práticas discursivas com características próprias e que tem funções específicas. O gênero diário age como ferramenta na organização de processos mentais. Entende-se, portanto, os diários como formas de discurso que são ferramentas (Machado, 1998) para a reflexão. Se o uso de signos é um instrumento privilegiado para a atividade humana (Vygotsky, 1930a), então o uso da linguagem como um determinado gênero – o diário - tornar-se-ia um megainstrumento (Schneuwly, 1994a & b) para a reflexão crítica.

Para tornar possível o entendimento desse megainstrumento, faz-se necessário um aparato de análise lingüística que dê conta de descrever as características que farão de um texto do tipo diário um megainstrumento para a reflexão crítica. Dada a preocupação de que as formas de ação reflexiva sejam usadas concretamente por educadores, acredita-se na necessidade de encontrar os índices lingüísticos que auxiliem a percepção e ensino de formas de refletir criticamente. Por isso, a teoria do funcionamento do discurso (Bronckart, 1996) na caracterização dos diários será necessária. Essa teoria foi escolhida por diferentes razões: (a) foi desenvolvida a partir de uma concepção vygotskiana de linguagem, semelhante a desenvolvida neste estudo; (b) estabelece critérios muito esclarecedores para a determinação da situação de ação de linguagem deste trabalho; (c) categoriza lingüisticamente os textos levando em conta seu vários movimentos (seqüências) e (d) apresenta a possibilidade de generalização da tipologia do discurso, o que justamente auxiliará na determinação das características que farão do diário um megainstrumento para reflexão crítica.

Com base nessas razões, serão abordados neste estudo os seguintes aspectos da teoria do funcionamento do discurso: a situação de ação de

linguagem, os tipos de discurso e a organização seqüencial dos diários. A situação de ação de linguagem designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que influenciam a produção de um texto: conteúdo temático ou referente e no contexto de produção textual. O mundo discursivo caracteriza-se pelas unidades lingüísticas observáveis empiricamente a partir de recursos morfossintáticos. Finalmente, a organização seqüencial apresenta modelos abstratos definíveis que nos permitem abordar formas de planificação nos textos, a partir das quais espera-se encontrar as marcas lingüísticas que organizam ou dão pistas para a caracterização lingüística do gênero diário reflexivo crítico.

Este estudo foi realizado com base nos dados obtidos durante um curso para coordenadores de escola e professores com pretensão ao cargo, oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC/SP e ministrado pela professora pesquisadora (doravante **PP**). Esse curso, com duração de 40 horas, ocorreu no primeiro semestre de 1995, quando a PP iniciava seu curso de doutoramento. Após defender sua dissertação de mestrado sobre o papel do coordenador e desenvolver, juntamente com sua orientadora, um curso para coordenadores vigente desde 1993, a PP sentiu a necessidade de entender melhor o processo reflexivo de coordenadores-aprendizes (doravante **CA**).

Assim, desenvolveu esta pesquisa sobre o processo reflexivo presente nos diários escritos por suas alunas (CA). Esses diários eram escritos em resposta às tarefas estabelecidas pela PP com o intuito de levar as alunas a escreverem sobre a teoria formal apresentada no curso através de discussões e textos e sobre suas práticas de coordenação. Foram escolhidos 23 diários de cinco alunas para a análise. Essas alunas foram escolhidas por terem realizado tanto o projeto final como, pelo menos, três diários. Além dos diários, para maior compreensão da situação de ação de linguagem, entrevistas, questionários e o projeto final das alunas também foram utilizados.

A análise dos dados procurou responder à macro-questão: **Como a linguagem usada pelas CA na escrita dos diários mostra tipos de reflexão?**, que foi subdividida em questões menores:

1. Que tipos de discurso são desenvolvidos nos diários?

2. Que etapas de seqüências são desenvolvidas?
3. Qual a relação entre as seqüências e os tipos de discurso encontrados e os tipos de reflexão?

Para responder à primeira questão de pesquisa, os diários foram analisados para cada diarista quanto às unidades do mundo discursivo que marcavam seus tipos de discurso (implicação ou autonomia e conjunção ou disjunção) e grupos de características semelhantes foram montados. Para a segunda questão, os diários foram analisados quanto às fases de seqüências mais marcantes. Em resposta à terceira questão, foram desenvolvidas duas análises. A primeira visava a agrupar os textos de acordo com tipos de discurso e seqüência, verificando os tipos de reflexão relativos. A segunda buscava avaliar a situação de ação de linguagem para entender a relação entre as tarefas e os comentários sobre os diários e o tipo de texto produzido.

Os agrupamentos de diários encontrados tinham as seguintes características :

- **Grupo 1:** Diários com discurso predominantemente mais teórico e com predominância de seqüência descritiva, reflexão mais técnica, voltada para a visão de teorias como normas de previsão e controle.
- **Grupo 2:** Diários com três tipos de discursos (predominantemente mais teórico, predominantemente mais teórico com relato interativo e predominantemente mais teórico com interativo), com seqüências predominantemente descritivas, reflexão técnica voltada para a avaliação da prática a partir de normas da teoria.
- **Grupo 3:** Diários com discurso predominantemente mais teórico e seqüências predominantemente argumentativa, reflexão técnica, voltada para o questionamento da prática a partir da teoria, porém sem exemplificação concreta com fatos.
- **Grupo 4:** Diários com discurso predominantemente de relato interativo com inserções de interativo, seqüências predominantemente descritivas de

ações, reflexão puramente prática, numa centralização em necessidades funcionais.

- **Grupo 5:** Diários com três tipos de discurso (predominantemente mais teórico, predominantemente mais teórico com relato interativo e predominantemente mais teórico com interativo), seqüências predominantemente explicativas, reflexão prática, voltada para a compreensão de fatos a partir de uma perspectiva histórica.
- **Grupo 6:** Diários com três tipos de discurso (predominantemente mais teórico, predominantemente mais teórico com relato interativo e predominantemente mais teórico com interativo), seqüências predominantemente argumentativas, reflexão mais crítica, voltada para o questionamento das ações e teorias que embasam essas ações, buscas por reestruturação da ação.

Ficou marcante que a diferença entre os diários desenvolvidos estava intimamente relacionada às instruções e aos comentários feitos pela PP. Mudanças de um tipo de agrupamento para outro parecem ter ocorrido principalmente devido a comentários no diário devolvido e a instruções dadas, além do tipo de tarefa pedida. Isso nos remete a uma interpretação da importância do ensino do diário como um gênero, ou seja, das características lingüísticas que o tornam um megainstrumento para a reflexão crítica.

Nos capítulos que se seguem são apresentadas: a revisão da literatura, a metodologia de pesquisa e a discussão da análise dos diários e reflexões concernentes ao estudo realizado. O capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica do estudo em três seções: o processo reflexivo do coordenador, o diário na reflexão crítica e a linguagem nos diários. Na seção que discute o processo reflexivo do coordenador, serão abordados os três tipos de reflexão (técnica, prática e crítica) e enfatizadas as quatro formas de ação reflexiva crítica (Smyth, 1992; Bartlett, 1990 e Freire, 1970). A segunda seção enfocará a discussão do uso do diário na formação contínua de educadores e suas vantagens, além da discussão do diário como um gênero. A terceira seção dará a base teórica para a compreensão da materialidade lingüística dos dados da

pesquisa, a partir de uma discussão sobre gênero, situação de ação de linguagem, mundos discursivos e organização seqüencial.

Após apresentada a revisão da literatura, o capítulo 2 trata da metodologia de pesquisa, onde serão apresentadas as razões para a escolha de uma metodologia colaborativa, o contexto do estudo, as participantes, os procedimentos de coleta, os quatro tipos de análise desenvolvidos e as garantias de veracidade.

No capítulo 3, as questões de pesquisa serão retomadas e respondidas em quatro seções: grupo de diários por tipos de discurso predominante, grupo de diários por seqüências predominantes, grupo de diários por tipo de reflexão relacionada aos tipos de discurso e de seqüências e a relação entre grupos de diários por tipo de reflexão e situação de ação de linguagem das tarefas.

Finalmente, nas reflexões finais, são apresentadas considerações sobre os problemas encontrados, contribuições e novos rumos para esse tipo de pesquisa. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

“We must understand social relations, cultural values and cognitive structures as socially produced and reproduced, as socially distributed and organized, as maintained, negotiated, adjusted and established in interaction between individuals who find themselves in social contexts and belonging to cultural traditions.” (Linell, 1990:148)³

O primeiro ponto a ser discutido neste trabalho remete-nos à citação apresentada acima: o pressuposto básico de que as diferentes questões abordadas no estudo (a reflexão, o diário, e a linguagem) têm sua base no social, são construídas em relações sociais situadas no tempo e no espaço. Cada uma dessas questões nos auxilia a investigar o contexto deste estudo na busca de uma maior compreensão dos fatos em sua relação com a história. Por isso, a discussão dessas questões fará referências freqüentes ao contexto deste estudo para melhor situar sua importância e conduzir o leitor a um melhor entendimento da análise dos dados.

Para entender como o diário escrito por CA pode dar pistas para formas de reflexão crítica, serão apresentadas seções sobre:

- o processo reflexivo do coordenador;
- o diário na reflexão;
- as características lingüísticas dos diários.

Essas questões estão intimamente relacionadas aos objetivos e às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho.

³ Precisamos entender relações sociais, valores culturais, e estruturas cognitivas como produzidas e reproduzidas socialmente, como distribuídas e organizadas socialmente, como mantidas, negociadas, ajustadas e estabelecidas em interação entre indivíduos que se encontram em contextos sociais e fazem parte de tradições culturais (tradução minha).

1 - O processo reflexivo do coordenador

Nos trabalhos de formação de educadores (Celani, 1984; Fritzclarence & Giroux, 1984; Shor, 1986; Woods, 1989; Roth, 1989; Wells, 1991 e 1992; Moita Lopes, 1994b, dentre outros citados ao longo deste estudo), o termo **reflexão** vem assumindo, cada vez mais, um papel de preponderância e muitos são os autores a discutir sua utilização, bem como sua complexidade. Serão aqui apresentadas algumas das formas de entender reflexão, vistas sob uma perspectiva crítica.

Como apresentaremos a seguir, a reflexão pode ser compreendida a partir da discussão habermasiana sobre o propósito do conhecimento. Segundo esse autor, esses interesses constitutivos do conhecimento (Habermas, 1987) poderiam ser classificados como: técnico, prático e emancipatório. Para uma melhor compreensão desses interesses é preciso que vejamos, primeiramente, como o autor entende que o indivíduo seja constituído. Em sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas (1987 e Bronckart, 1996; Machado, 1998) distingue três formas de ação humana nas quais estão embasados os três tipos de interesses acima apontados:

- ◆ Ação teleológica: o agente interpreta uma situação e planeja sua ação para atingir um objetivo. Ligado às configurações de um mundo objetivo que é voltado para a eficácia da tarefa, nesse tipo de ação, o agente cria todas as condições possíveis para obter sucesso.
- ◆ Ação regulada por normas: o agente é guiado pelas normas do mundo social que se organiza sobre a elaboração de normas e valores que irão regular suas interações. Embora também se relacione com o mundo objetivo, o agente, por seu papel de destinatário, interage em relações reguladas por modalidades legitimadas pelo mundo social.
- ◆ Ação dramática: o agente se expressa de forma mais individual. Relacionando-se com seu mundo subjetivo, que é organizado a partir das características próprias de cada um, o agente se engaja numa relação consigo mesmo.

A partir dessa caracterização das diferentes formas de ação, podemos então entender melhor os três tipos de interesses propostos por Habermas (1973) que são reutilizados por Van Manen (1977) para a descrição de três diferentes níveis de reflexão (Van Manen, 1977; Bredo & Feinberg, 1982; Zeichner & Liston, 1987a & b; Gómez, 1992; Hatton & Smith, 1995;) :

- ◆ Reflexão técnica, que estaria relacionada ao conhecimento técnico. Como aponta Romero (1998), estaria ligado à necessidade das pessoas em obter o controle sobre o mundo natural. Sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança. Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle dos eventos.

- ◆ Reflexão prática, que abriria as portas para o exame aberto dos objetivos e suposições que os embasam e de seus resultados. Romero (1998) refere-se ao entendimento interpessoal e à interpretação de práticas sociais. A reflexão prática está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. Interessa aqui o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros.

- ◆ Reflexão crítica, que englobaria as duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais. Nesse nível, as questões ponderam sobre que objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas. Além disso, localiza as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. O interesse aqui está centrado em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes.

Segundo Van Manen (1977), o educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. Já o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas

ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e com as implicações éticas e morais dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

A seguir faremos uma retomada de visões sobre reflexão de modo a abranger as situações analisadas neste estudo, na tentativa de categorizá-las a partir da visão de reflexão que a explica.

Um dos primeiros e principais organizadores do trabalho com reflexão foi Dewey (Hatton & Smith, 1995) que introduziu o contraste entre uma ação rotineira e uma ação reflexiva. Para o autor (Dewey, 1933), as ações rotineiras tomavam a realidade social como garantida e os objetivos para os quais as ações eram direcionadas como dados, ao mesmo tempo em que permitiam variações na forma como os objetivos eram alcançados através das atividades desenvolvidas em sala de aula. A ação reflexiva, por outro lado, sugeria uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que as suportassem e das conseqüências geradas. A reflexão era vista como um processo cognitivo deliberado e ativo, envolvendo seqüências de idéias interconectadas, que dessem conta das crenças e conhecimentos subjacentes às ações. Estes dois conceitos básicos foram retomados no percurso dos estudos sobre reflexão por vários autores, que ora os confirmavam, ora os expandiam, como discutido a seguir.

Donald Schön foi um dos autores que mais diretamente retomou esses conceitos. Segundo alguns autores, inclusive, pouco acrescentou ao trabalho inicial de Dewey (Smyth, 1992). De acordo com Hatton & Smith (1995), Schön, na verdade, preocupou-se em ligar o conceito de **reflexão** à ação. Seus conceitos de **reflexão-na-ação** e **reflexão-sobre-a-ação** estariam relacionados, portanto, ao enquadramento e reenquadramento dos problemas e ambigüidades presentes nas ações dos praticantes, à testagem de interpretações, e à modificação dessas ações como resultado. Esses dois conceitos, fundamentais na teoria de Schön, surgiram em contraposição à visão de racionalidade (ou reflexão) técnica tão presente na década de 70/80 em trabalhos de formação de professores como discutidos por Celani (1984) e Gómez (1992). Nesse enfoque, o professor é visto como mero técnico capaz

de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais. Segundo Schön (1987) e Gómez (1992), não dá conta dos problemas comuns ao cotidiano do praticante, uma vez que nem sempre esquemas preestabelecidos podem ser aplicados para a resolução de situações não-usuais. Essa visão de racionalidade técnica estaria ligada a uma postura de reverência e subjugação em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem um questionamento destas.

Repensando esse paradigma à luz de discussões da teoria crítica da construção do conhecimento, inúmeros autores (citados ao longo do trabalho) propuseram a discussão do trabalho com formação de professores numa perspectiva de racionalidade (ou reflexão) prática em que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação são centrais. A reflexão-na-ação é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa a mudança por parte do praticante em relação a sua ação. Schön (1992:84) define ainda esse conceito como “uma série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. A ação reflexiva, nesse caso, estaria relacionada à ação dos professores em se permitir estar confuso e incerto sobre suas próprias ações. A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, seria “a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e procedimentos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (Gómez, 1992:105).

Essa forma de entender reflexão voltou-se mais para a realidade concreta dos praticantes, para a sua compreensão e melhoramento. Contudo, em certos casos, gerou uma ênfase demasiada em aspectos funcionais, ou seja, centrou-se na ação e na busca de soluções práticas para problemas isolados, através da pura troca de experiências (Goodman, 1984 e 1988), sem uma preocupação real com a busca das razões que as embasam (Hatton & Smith, 1995).

Outros autores como Wildman & Niles e Gitlin, Ogawa & Rose (1989) preocuparam-se, mais aprofundadamente, em relacionar as ações com os fundamentos que as embasam. Wildman & Niles (1987) Wildman et alii (1988) vêem a reflexão do professor como uma tarefa difícil que compreende ativar e

tornar explícito o que os professores conhecem e acreditam sobre ensino para o desenvolvimento de uma possível análise crítica. Esse esforço reflexivo atua para dar ao professor maior autonomia e poder de decisão. Nesse âmbito, a reflexão aparece, como também comenta Magalhães (1992a), como uma análise sistemática da prática observada. Parte do pressuposto de que essa análise leva a uma distinção entre o julgar, tão comum aos professores, e o observar, que justamente possibilita o entendimento das representações e sentidos por trás das ações.

Gitlin, Ogawa & Rose (1984) propõem um tipo de avaliação da prática - Avaliação Horizontal - que também pressupõe uma análise da relação intenção e prática. A partir dessa perspectiva, o trabalho reflexivo passa por uma análise de como objetivos de curto e longo prazo relacionam-se às práticas observadas, através de três estratégias básicas: análise da perspectiva histórica de determinada intenção ou prática; sugestões de alternativas para prática e análise da linguagem utilizada para clarear as intenções e suas relações com a prática.

Esta forma de compreender reflexão preocupava-se com a compreensão das teorias formais, a história das ações, porém sem a ênfase na perspectiva de transformação social inerente a essa compreensão. Kemmis (1987), Stake (1987), Zeichner & Liston (1987a & b) e Smyth (1992), autores que seguem uma perspectiva emancipatória do trabalho com educadores, tinham como preocupação fundamental o conceito de reflexão crítica.

Baseado no conceito de reflexão crítica discutido, esses autores desenvolveram propostas de trabalho sobre o entendimento do processo reflexivo crítico.

Kemmis (1987) advoga que a reflexão crítica precisa ser adotada numa perspectiva que reconheça que as escolas não poderão se transformar sem o comprometimento informado de professores e vice-versa. Para o autor, reflexão implica num processo de auto-avaliação que coloca o praticante dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social, e, acima de tudo, tomando partido. A reflexão crítica, portanto, implicaria numa visão da prática como *práxis*, isto é, uma ação informada e comprometida que levasse em conta tanto o pensamento (teoria formal) quanto a ação (Kemmis, 1987).

Nessa perspectiva, a reflexão seria um olhar para dentro nos princípios conceituais (teorias e compreensões) que informam a vida social e educacional de um grupo particular e um olhar para fora nos processos sociais e históricos pelos quais as idéias, estruturas sociais e modos de trabalhos são formados. Enfim, para o autor, a ciência crítica objetiva a compreensão das práticas sociais (educacionais) através da mudança deliberada, prudente e refletida dessas práticas.

A partir da mesma perspectiva, Stake (1987) relaciona reflexão crítica ao conceito de transformação evolucionária. Para o autor, seria necessário que o praticante se tornasse sujeito de sua ação, isto é, investigador da própria prática, para que uma mudança “gradual, planejada internamente, em harmonia com o sistema e adaptável ao meio” (Stake, 1987:55, tradução minha) fosse possível. O auto-conhecimento agiria como a mola mestra para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade pelo processo de mudança que seria iniciado não somente pelo voluntarismo, mas por um processo de tomada de decisão informada.

Segundo Zeichner & Liston (1987a & b), a reflexão seria definida pela possibilidade de o praticante acessar as origens, propósitos e conseqüências de seu trabalho em todos os níveis de interesses propostos por Habermas e revistos por Van Manen. Sua preocupação é discutir os meios (estratégias) para tal. Os autores elencam: seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexivo, montagem ou análise de planejamentos e currículos e diários.

Aprofundando a discussão, Smyth (1992) propõe um trabalho reflexivo crítico que leve em conta quatro formas de ação propostas por Freire (1970) e também discutidas por Bartlett (1990), que serão apresentados a seguir:

- **Descrever** está ligado à descrição da ação em forma de texto para a revelação dessa ação para os praticantes. Preconiza por parte dos praticantes a observação e coleção de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Essa escrita pode focar ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, dentre outros. Essa forma de ação está relacionada à questão *O que faço?* A partir

da análise de fatos no contexto da prática, é possível ir além da parcialidade, do julgamento de valor. Essas descrições de fatos concretos não são necessariamente complexas ou numa linguagem técnica; além disso, essas descrições também podem significar uma ruptura com o mero intelectualismo e dar voz às ações das praticantes como o ponto de partida para a reflexão. Na descrição concreta da ação torna-se possível evidenciar o que está por trás das ações, ou seja, ela abre as portas para o informar.

- **Informar** envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações, e sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Nessa ação, há uma visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. Informar é procurar responder a questões como *Qual o significado das minhas ações?* Segundo Romero (1998), o informar permite o “desmascaramento” das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações. Dessa forma, abrem espaço para o confrontar das ações embasado em consciente entendimento dessas ações e não pela simples sugestão de novos procedimentos.
- **Confrontar** estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento. Refere-se ao entendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e mesmo as teorias formais seguidas pelo praticante como meros aspectos de um senso comum (Fairclough, 1989). É no confrontar que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Além disso, confrontar envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir. Confrontar remete a questões políticas como: *Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?* É no confrontar que a emancipação se faz evidente,

uma vez que concluímos se estamos agindo de acordo com aquilo que acreditamos e se o que acreditamos não pode ser transformado. A partir dessa constatação, podemos reconstruir nossa ação de forma mais consistente e informada. Como discute Smyth (1992), nossa ação torna-se menos um ato isolado e mais uma expressão histórica de valores sobre o que é considerado um ato educativo importante. Os educadores passam a perceber como as forças sociais e institucionais além de suas salas de aula e da escola têm influenciado seu modo de agir e de pensar.

- **Reconstruir** relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações. No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos à ação, numa redescrição dessa ação embasada e informada. No reconstruir nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agirmos ou pensarmos as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de auto-gerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade.

Essas formas de ação da reflexão crítica seriam encontradas em situações em que um ambiente propício para seu desenvolvimento ocorresse. Segundo Zeichner & Liston (1987a & b), as estratégias (seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexão, montagem ou análise de currículos⁴, e diários) proporcionariam esse ambiente reflexivo crítico por variados fatores. Cada uma dessas estratégias será discutida a seguir.

- Análise e desenvolvimento de currículo - Segundo Zeichner & Liston (1987a & b), a estratégia de análise e desenvolvimento de currículo oferece aos professores a chance de se tornarem "usuários/planejadores" de currículo,

ou seja, pessoas preparadas para tomar decisões informadas sobre assuntos curriculares. Os educadores podem refletir criticamente sobre o conteúdo do que ensinam, sobre a importância de estabelecer objetivos e, dessa forma, questionar aquilo que ensinam e o modo como ensinam, propondo reformulações informadas.

- Mini-aulas: "ensino reflexivo" - Os autores propõem que um professor do grupo de professores dê uma aula de aproximadamente quinze minutos para o grupo. Esta aula deve conter não só o momento de ensino, mas também um planejamento, uma aplicação e uma reflexão para que haja a possibilidade de problematizar o usual. Estabelece-se a possibilidade da descrição pelo grupo de uma atividade compartilhada, o que permite perceber principalmente como as descrições estão sendo construídas (com base em fatos concretos ou a partir de julgamentos de valor). Na verdade, o uso dessa estratégia para o trabalho reflexivo com educadores tem sofrido fortes críticas uma vez que, em geral, expõe esses educadores a críticas que nem sempre visam seu crescimento, além de criar uma situação, por vezes, excessivamente artificial.
- Observação de aulas - A observação de aulas ou etnografia como chamam Zeichner & Liston (1987a & b) aparece como uma ferramenta para levar os professores a verem o comum como problemático, examinando a realidade que está por trás das aparências. Nesse caso, os professores estariam analisando práticas diversas e procurando criar um distanciamento crítico para melhor compreender os processos de sala de aula. Em outras palavras, teriam a possibilidade de descrever, informar e confrontar uma prática observada e até pensar em alternativas para a reconstrução de sua própria ação ou de outros.
- Reuniões - As reuniões, segundo Goodman (1984 e 1988), auxiliam os educadores a explorarem suas próprias ações a partir de seus pressupostos e propósitos, expondo-os a novas idéias e atitudes, e encorajando-os a examinarem as implicações práticas de diferentes pontos

⁴ Embora esse conceito seja muito abrangente na área de educação, adotamos aqui uma compreensão de currículo simplificada, que o considera como o estudo dos planos de curso e planos de aulas desenvolvidos por professores.

de vista educacionais. Em outras palavras, as reuniões oferecem o ambiente para o contato com as teorias que informam a prática, sua discussão e avaliação em conjunto. Através delas, os praticantes se instrumentalizam para a reflexão crítica.

- Sessão reflexiva - A sessão reflexiva (Gitlin, Osawa & Rose, 1984), tem como objetivo auxiliar os educadores a analisarem a relação entre seus objetivos e suas práticas para então poderem repensar e modificar seus objetivos. Nelas, os praticantes contam com a presença do outro para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e reconstrução.
- Pesquisa-ação - Como definida por Zeichner & Liston (1987a & b), a pesquisa-ação envolve uma investigação auto-reflexiva pelos próprios participantes com o objetivo de compreender e melhorar suas práticas e transmitir este conhecimento a outros praticantes (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). A pesquisa-ação seria o próprio processo de reflexão crítica, como aponta Romero (1998), a própria prática de fazer pesquisa é, na verdade, um processo de reflexão crítica com momentos de descrição (observação dos dados), informação (discussão dos dados com base na literatura apresentada), confrontação (crítica a ação discutida) e reconstrução (sugestões sobre futuros procedimentos e/ou apresentação de reformulações da prática com base nos estudos feitos).
- Diários - O diário seria a escrita sobre a prática desenvolvida pelos praticantes. Neste trabalho priorizamos o estudo dos diários como ferramentas para a reflexão crítica. Nossa proposta é entender suas realizações em contextos acadêmicos como usados para a descrição, compreensão e transformação da ação. Em outras palavras, estudar os diários como ferramentas para a construção interna da reflexão crítica, para a transformação do indivíduo uma vez que através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário

permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto para a reflexão crítica.

Acima de tudo, o diário foi escolhido como instrumento para análise da reflexão crítica por suas características discursivas que podem ser determinadas e uniformizadas, o que facilitaria a determinação de características discursivas a serem ensinadas, que constituiriam a reflexão crítica e auxiliariam a reconstrução interna da reflexão crítica. A escolha foi estudar o diário como um **gênero** para a reflexão crítica.

Para explorar e explicar com maior profundidade esta escolha discutiremos: o diário na reflexão crítica e o diário como um gênero.

2 - O diário na reflexão crítica

Nesta seção, discutiremos o uso do diário na reflexão. Para isso, visitaremos alguns contextos onde são usados, focalizaremos o uso de diários em formação contínua de educadores e apresentaremos as vantagens de sua utilização.

2.1 - O diário e seus contextos de investigação

Segundo Machado (1998), o uso do diário se impõe a partir do século XIX, ligado a contradições sociais da época entre ideais de liberdade e igualdade e as reais condições do dia-a-dia dos indivíduos. Nesse contexto, o diário apareceria como uma forma de dar vazão aos conflitos interiores. De acordo com Machado (1998) e Zabalza (1994), na atualidade são muitas as formas como os diários aparecem:

- nas ciências sociais, para elucidar as relações entre cientistas e instituições ligadas às pesquisas, para inferir estruturas gerais através de descrições de espaços pessoais;
- nas pesquisas etnográficas, sob a forma de questionamento da própria metodologia de pesquisa;
- em história, em reconstruções de biografias e épocas;
- na psicologia clínica, como espaço individual de cada sujeito que se converte em objeto de estudo;
- nas pesquisas educacionais, não só como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas.

Para Zabalza (1994:83), esses diários usados em distintos contextos teriam em comum a capacidade de responder à dupla exigência metodológica de “centrar as análises em situações concretas, integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos fatos”. Em outras palavras, esses diários trabalhariam a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela e subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento pessoal proporciona. Machado (1998: 52 e 53)⁵ afirma que esses diários diferentes poderiam ser compreendidos como um único gênero no sentido bakhtiniano⁶ por compartilharem as seguintes características:

- Ausência de destinatário empírico.
- Papel acentuado do superdestinatário.
- Estabelecimento de contrato de confiança entre produtor e possível destinatário para a compreensão responsiva desse destinatário.
- Atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido.
- Presença de referentes afetivos e cognitivos.

⁵ Para uma melhor apreciação dessas características, referimo-nos ao texto de Machado (1998)

- Construção de mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação.
- Implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação; ausência de preocupação com procedimentos de textualidade como coesão e coerência.
- Objetivos múltiplos; criação de espaço para a constituição de subjetividades.

2.2 - O diário na formação contínua de educadores

Apresentadas as características compartilhadas por esses diários, passaremos à discussão do contexto de escrita de diário discutido nesta pesquisa: o diário na formação contínua do educador. Muitos são os autores a discutir este uso do diário: Butler-Wall, 1979; Zeichner, 1981; Yimger & Clark, 1981 e 1985; Stover, 1986; Zeichner & Liston, 1987 a & b; Deen, 1987; Bailey, 1990; Porter et alii, 1990; Bartlett, 1990; Richards, 1991; Brock, Ju & Wong, 1991; Zabalza, 1994; Rilling & Skillman, 1995.

Segundo Porter et alii (1990), na formação de educadores o diário vem sendo usado para documentar reações a materiais lidos, palestras, seminários, projetos sobre desenvolvimento de materiais, observações de sala de aula e preparações de cursos. O autor discute ainda o uso dos diários para o desenvolvimento de descrições das próprias aulas para posterior reflexão sobre elas, o que pode vir a servir como um instrumento de auto-avaliação.

Duas são as possíveis formas de escrita de diário, apontadas por Richards (1991):

- Diários individuais: nos quais os diaristas mantêm relatos regulares de experiências de ensino-aprendizagem, reflexões sobre as ações e descrições de eventos para serem usados em reflexões posteriores.

⁶ O gênero, na concepção bakhtiniana, seria “todos os nossos enunciados se baseiam em uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 1953:301) ou ainda “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1953:279).

- Diários colaborativos (Brock, Ju & Wong ,1991): que são escritos pelos professores e compartilhados com outros, para que todos possam refletir sobre as experiências de ensino e de escrita diarista.

Rilling & Skillman (1995) desenvolveram um trabalho com formação de professores no qual utilizavam o diário guiado pelo plano de três etapas - preparar, aplicar e avaliar - de Grimmett et alii (1990, apud Rilling & Skillman, 1995). Os autores ofereciam as etapas como dicas para estimular o pensamento dos professores durante o processo de escrita sobre o conteúdo, atividades e experiências de suas práticas.

Os diários seriam, de acordo com Zeichner (1981), documentários que estimulam elevados graus de pensamento e uma crescente conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos praticantes. Stover (1986) afirma ainda que esses diários escritos por educadores não são apenas um meio de se examinar o conhecimento, mas também um meio de gerar conhecimento. Segundo esse autor, as tarefas de escrita deveriam ser estruturadas:

- para auxiliar os alunos a integrarem seu pensamento sobre o conhecimento, habilidades e tarefas de ensino;
- para explorar valores pessoais e fomentar nos alunos uma compreensão de como esses valores estão relacionados ou em contraste com aqueles de determinada sociedade;
- para desenvolver a conscientização através de questionamentos que explorem seus passados na busca por filosofias de educação em formação;
- para refletir o principal objetivo da tarefa: planejar, entender ou sintetizar alguma experiência ou material.

Para Zabalza (1994:91), por outro lado, os diários são “o espaço narrativo de pensamento dos professores”, isto é, seriam vistos como documentos da expressão e elaboração do pensamento e dilemas desses professores. Em sua pesquisa, o autor encontrou três tipos principais de diários:

- Diário como organizador estrutural da aula. Apresentavam especificação do horário e da seqüência das atividades da aula.
- Diário como descrição de tarefas. São aqueles em que o foco principal está nas tarefas que alunos e professores realizam em sala de aula. Alguns possuem descrições minuciosas de tarefas, outros, apenas sua identificação. Em alguns, há a presença de elementos subjacentes à narração (por que as fazem, o que se pretende, etc.). Esses diários permitem penetrar na dinâmica didática das aulas.
- Diários como expressão das características dos alunos e dos próprios professores. Esses diários concentram-se nos sujeitos que participam no processo didático, são muito descritivos a respeito dos alunos, incluem referências aos sentimentos dos professores, suas atuações. Nesses diários são os fatores pessoais que prevalecem.

O autor aponta ainda que esses diários não são necessariamente estanques e que podemos encontrar diários mistos. Discutindo a qualidade desses três tipos de diários, o autor aponta para a necessidade de vê-los não como bons ou maus, mas com maior ou menor grau de informatividade e potencialidade formativa. Assim, o autor revela serem os primeiros pouco informativos e, portanto, pouco interessantes como instrumento de formação profissional. Já os dois últimos podem oferecer mais informações o que gera maior potencialidade para o desenvolvimento de processos reflexivos⁷.

2.2.1 - Vantagens do uso de diários na formação contínua de educadores

Algumas pesquisas apontam problemas na escrita diarista:

- Os erros de memória e de cegueira dos motivos inconscientes (Zabalza, 1994).
- A necessidade de se estabelecer um escopo mais restrito para a escrita do diário, a necessidade de muito tempo disponível, a necessidade de uma

⁷ Cabe aqui ressaltar que a visão de reflexão discutida por Zabalza (1994) está embasada numa postura de reflexão prática como aquela apresentada por Schön (1987) e não em uma postura crítica como a pretendida neste trabalho.

relação de confiança entre escritor e leitor dos eventos para que os relatos retratem tanto experiências agradáveis como desagradáveis (Brock, Ju & Wong, 1991);

- Continuidade do esforço narrativo, esforço lingüístico de reconstruir verbalmente episódios densos da vida, esforço de ter que escrever depois de um dia exaustivo de trabalho (Yinger & Clark, 1985).
- Uso de comentários muito superficiais nos diários, exagerado tempo necessário exigido dos formadores de educadores para dar *feedback* sobre os diários dos educadores, expectativa de soluções “corretas” para problemas apresentados nos diários, o que pode ser frustrante caso a resposta do formador seja estimular a exploração de alternativas (Rilling & Skillman, 1995);

Ainda assim, acreditamos que são muito maiores as vantagens encontradas no trabalho com diários na formação contínua de educadores. A seguir, descrevemos aquelas que consideramos mais valiosas:

- mostra questões recorrentes e importantes às análises dos praticantes (Butler-Wall, 1979);
- recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática (Bartlett, 1990);
- através de suas releituras, mostra padrões constantes, que apontam para características imperceptíveis num primeiro olhar (Bailey, 1990);
- define uma filosofia pessoal de ensino, e reflete problemas sobre as construções feitas sobre o que é uma sala de aula e qual o papel do professor dentro dela (Deen, 1987);
- oferece informações sobre como os educadores aprendem sobre sua prática e se desenvolvem sobre ela através de informações reunidas sobre a prática, a escola, a comunidade e é um veículo para a reflexão sistemática sobre a ação (Zeichner, 1981 & 1987; Zeichner & Liston, 1987a & b);

- torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem (Zeichner, 1981);
- guarda experiências significativas, ajuda o participante a entrar em contato e manter contato com seu autodesenvolvimento, oferece a oportunidade ao participante de se expressar de forma dinâmica e pessoal, forma uma base para a interação criativa (Richards, 1991);
- auxilia a aprendizagem no relacionamento de conceitos novos e antigos, a articulação de idéias e experiências, e a criação de um modelo de formação centrado no educador (Porter et alii, 1990);
- é um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar *feedback* e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva (Zabalza, 1994);
- leva o educador a uma auto-avaliação e percepção de suas mudanças e crescimento; auxilia a maior compreensão do material estudado; prepara os educadores para a discussão sobre um assunto, levando-os a assumirem posições; fornece uma visão ampla do desenvolvimento do educador após algum tempo de utilização constante; leva os educadores a níveis superiores de pensamento; auxilia os educadores a tomarem decisões informadas pois podem questionar melhor aquilo que escrevem sobre suas práticas; ajuda a tornar a instrução mais pessoal e individualizada, levando o instrutor a conhecer cada participante separadamente (Stover, 1986);

E, nos casos de diários colaborativos:

- traz a oportunidade de criação de um ambiente de encorajamento e suporte, de desenvolvimento de uma fonte de idéia sobre ensino e sugestões e de observação das práticas do outro de uma “distância segura” (Brock, Ju & Wong ,1991);
- oferece uma abordagem personalizada de educação, encoraja a articulação de posições entre leituras e atividades, torna o educador responsável por

seu processo de desenvolvimento, oferece um fórum de comunicação autêntica entre o educador e o formador de educadores, conscientiza os formadores sobre problemas individuais e “confidenciais” de cada educador, oferece ao formador oportunidade de questionar aspectos individuais sobre seminários, leituras, observações feitas pelo professor, permite a maior participação de professores mais reticentes (Rilling & Skillman, 1995).

Todos esses autores apontam valiosas vantagens para o uso do diário na formação contínua dos educadores. Contudo, somente em Machado (1998), encontramos uma abordagem dos diários como megainstrumentos⁸ no processo de construção do conhecimento. Uma vez que compreendemos que refletir criticamente seja um processo mental construído a partir de interações com o ambiente, precisamos entender qual o papel do diário nessa construção.

2.3 - O diário como gênero

Para entendermos o diário como um gênero na construção da reflexão crítica, é preciso esclarecermos primeiro o que entendemos por construção de conhecimento e o papel do diário como instrumento nessa construção.

2.3.1 - A construção do processo reflexivo

Acreditamos que o homem seja um organismo vivo que se constitui tanto por seu potencial genético como pelas condições ambientais nas quais está inserido. Assim não nos prendemos a uma infrutífera discussão sobre serem suas ações resultados neurobiológicos (cognitivismo) ou do meio (behaviorismo), mas nos ocupamos em abordar as condições sob as quais se desenvolvem os processos mentais.

Segundo uma visão sócio-interacionista, os processos de formação/transformação de processos mentais passariam pela reconstrução interna de atividades externas (Vygotsky, 1930b & 1933). Conforme aponta Werstch (1985:63), “a realidade social teria um papel primário em determinar a

natureza do funcionamento intrapsicológico”. Mais ainda, como apontam Werstch (1985) e Smolka (1992), todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas. E a mente, como um todo, passa a ser vista como uma função das inter-relações entre indivíduos e o meio ambiente (Markovà, 1990).

Mas como se daria essa reconstrução interna da atividade externa?

A ação de outros, ou seja, a realidade social, age, segundo Góes (1994), de maneira “limitadamente determinante” na ação do aprendiz, criando um espectro de possibilidades a partir do qual o sujeito fará suas escolhas. Nesse processo de transformação o meio cria as possibilidades, mas a construção ocorre como resultado da contribuição desse meio e do próprio sujeito. O processo necessita, portanto, do outro como constitutivo, não por estabelecer deterministicamente o sujeito, mas por criar as possibilidades dentro das quais o sujeito circulará (Góes, 1994).

Porque a formação e evolução dos processos psicológicos superiores são mediados pelo outro e o local e meio através do qual os sujeitos entram em contato é a linguagem, a importância da relação pensamento e linguagem é estabelecida.

O fato de que a linguagem é pública e intersubjetiva por natureza está consistente com a postura de que as funções psicológicas superiores dos indivíduos têm sua origem no social (Duranti, 1986). Da mesma forma, Rojo (1991) entende que as funções mentais superiores são resultados da emergência e transformação de signos e da linguagem. Nessa perspectiva, torna-se fundamental entender como o discurso atua como instrumento de mediação do processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, neste estudo, da construção da reflexão crítica.

⁸ Verificar discussão sobre megainstrumento feita por Schnewly na seqüência.

2.3.2 - O diário como instrumento

Schneuwly (1994a) mostrou como um gênero poderia ser considerado como uma ferramenta psicológica no sentido vygotskiano do termo. Aqui, recuperaremos sua discussão para compreender como o diário, enquanto um gênero, pode ser considerado um instrumento/ferramenta na reflexão crítica.

Segundo o autor, a perspectiva do interacionismo social entende a atividade do indivíduo como acontecendo entre três pólos: o sujeito, o objeto sobre o qual ele age e instrumentos/ferramentas específicos elaborados a partir de experiências de gerações precedentes e que alargam as experiências possíveis. Esses instrumentos encontram-se entre esse indivíduo que age e os objetos ou situações na qual ele age. São eles que dão à atividade uma certa forma, transformam os demais pólos e por eles são transformados. Assim, transformar as ferramentas implica também na transformação de toda a atividade.

Essa ferramenta é constituída de duas faces: o artefato material ou simbólico (fora do sujeito) e os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades de ação (no sujeito). Em outras palavras, o instrumento só tem utilidade como mediador através dos esquemas de utilização desenvolvidos pelo sujeito.

Mas como um gênero poderia ser considerado como um instrumento?

Segundo Bakhtin (1953:301) “todos os nossos enunciados se baseiam em uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Em outras palavras, seriam gêneros, ou “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1953:279). Esses gêneros seriam marcados sócio-historicamente, uma vez que estão atrelados a situações sociais específicas e são marcados por características discursivas relativamente fixas. Embora tenham características relativamente estáveis, eles não são imutáveis, mas sofrem transformações decorrentes das transformações sociais. Ao discutir o conceito de gênero para Bakhtin, Fairclough aponta que os gêneros nos permitem dar igual valor tanto para a forma quanto para o potencial de transformação e criatividade” (Fairclough, 1992:126).

Assim como salientado por Fairclough, o gênero seria um conjunto relativamente estável de convenções que é associado a, e parcialmente

realiza, um tipo de atividade socialmente ratificada. Um tipo de atividade pode ser especificado pela seqüência estruturada de ações da qual é composto e dos participantes nela envolvidos. Da mesma forma, segundo Machado (1998), pode-se afirmar que o gênero impõe uma série de restrições aos referentes possíveis, às relações entre os interlocutores, ao papel ou à posição de cada um na interação. Sendo assim, os agentes tem em cada situação um conjunto de gêneros possíveis de acordo com seus objetivos específicos.

Podemos então caracterizar gênero em termos bakhtinianos da seguinte maneira:

- tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca; em outras palavras, os gêneros possuem uma composição, um plano comunicacional;
- entidades caracterizadas por três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- entidades escolhidas a partir das esferas de necessidade temática, conjunto dos participantes, vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Schneuwly (1994a) aponta que há nessa concepção os elementos centrais caracterizadores de uma atividade: o sujeito, a ação e o instrumento. Esses elementos auxiliam a caracterização do gênero como um instrumento, uma vez que um sujeito, o enunciator, age discursivamente numa situação definida - a ação - por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico: o gênero (um tipo de escrita prescritiva que permite tanto a produção como compreensão de textos). Além disso, a escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica da atividade mediada (Schneuwly, 1994a).

Aprofundando a discussão, Dolz & Schneuwly (1994:7) desenvolveram a idéia metafórica de gênero como “(mega)instrumento para agir em situações de linguagem”. Dessa forma, entendem a maestria do gênero como a própria maestria da situação de comunicação e compreendem que o domínio da situação comunicativa possa se dar através do ensino das “capacidades de linguagem” (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993), ou seja, pelo ensino das

aptidões requeridas para a produção de um gênero em uma determinada situação.

Conforme discute Machado (1998), com base em Bakhtin (1953), quando falamos, utilizamos os gêneros do discurso, ou seja, todos os enunciados são criados tendo por base uma forma padrão de estruturação. Se assim pensarmos, teremos que entender os discursos, orais ou escritos, produzidos na e sobre a escola, como pertencentes a um determinado gênero.

O diário seria um gênero que se apresenta como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo. Em outras palavras, seria um gênero que ocorre em função de um fim específico. Isso remete ao seu papel como ferramenta para alcançar determinados objetivos. O diário seria, assim, um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. E essa atividade interna neste estudo seria a reflexão crítica.

A partir dessa perspectiva de entender diários como gêneros, também são apontados alguns problemas, entre os quais Machado (1998) aponta: a escrita de textos com base em gêneros acadêmicos naturalizados (como resumos, resenhas, dissertações), a obediência às instruções dadas para a elaboração dos diários, a qualidade das instruções dadas, a importância das condições de produção em que ocorrem, o conhecimento dos instrutores sobre noções de gênero.

Ainda assim, acredita-se ser essa perspectiva muito adequada a este trabalho, uma vez que se pressupõe o ensino dos gêneros como uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores. Nesse caso, pode-se inclusive compreender o ensinar o gênero diário reflexivo crítico como uma instrumentalização para o processo de transformação e emancipação em situações escolares ou de formação de educadores.

Este estudo busca, além das vantagens do uso do diário descritas anteriormente, essa percepção da utilização do diário como um instrumento de reflexão. Na verdade, acreditamos que esse megainstrumento possa criar as condições e ser o palco para o desenvolvimento de um tipo de reflexão que, além de capturar a prática, crie a base para a crítica consciente dessa ação, sua colocação sócio-histórica, e transformação.

É por isso que a visão de diário aqui desenvolvida está imbuída dessa visão de reflexão crítica que pressupõe as quatro formas de ação propostas por Smyth (1992). E essas formas de ação, ou condições sociais, pressupõem algumas propriedades do discurso (Fairclough, 1989). O diário torna-se, assim, uma forma de prática social uma vez que como um gênero discursivo, é uma parte da sociedade, um processo social e um processo condicionado socialmente (Fairclough, 1989).

No entanto, como a prática naturalizada de escrita nos meios acadêmicos é a escrita de resumos, resenhas, e dissertações, os educadores - aprendizes-diaristas - têm grande dificuldade de elaborar uma reflexão que possibilite a coordenação da teoria formal e da prática numa tentativa de reflexão crítica. A introdução do uso do diário na vida acadêmica representa, pois, uma tentativa de, através de uma mudança discursiva, levar a uma mudança na prática reflexiva, e vice-versa. Essa tentativa é também um embate de poder, uma vez que luta contra uma prática naturalizada de sujeição ao texto acadêmico e propõe sua crítica embasada na prática. É assim que o diário, enquanto linguagem, se torna tanto local e objeto de luta social (Fairclough, 1989), como possibilidade de maior simetria de poder no discurso (teoria formal e prática assumem relevância).

3 - A linguagem nos diários

Antes de iniciarmos uma discussão sobre a compreensão das características lingüísticas dos diários, é importante esclarecermos que visão de linguagem estamos privilegiando. Seguimos uma visão bakhtiniana de linguagem e utilizamos a teoria do funcionamento do discurso para melhor compreender essa visão de linguagem nos diários escritos para esta pesquisa.

Segundo Bakhtin (1929b:123), “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica individual, nem pelo ato psicofisiológico de sua

produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*".

A partir de um objetivismo abstrato, de acordo com o autor, a linguagem seria marcada:

- por um fator normativo e estável;
- por um caráter abstrato;
- por uma ênfase sobre elementos que são reificados e substituem a dinâmica da fala;
- por univocidade;
- como um produto acabado;
- pela incapacidade de compreender o processo gerativo interno.

Por outro lado, o idealismo subjetivista é marcado pelas seguintes características:

- a língua como um processo criativo que se materializa nos atos de fala individuais;
- as leis dessa criação lingüística como essencialmente leis da psicologia individual;
- essa criação como análoga à criação artística;
- a língua como produto acabado, como instrumento pronto para ser usado.

Contra-pondo-se a essas visões, Bakhtin (1929b) formula seu próprio ponto de vista, esclarecendo que uma visão de linguagem que levasse em conta a interação verbal teria as seguintes características:

- a importância da qualidade contextual, e não identificatória, da linguagem para o indivíduo;

- o caráter histórico, e não monológico e abstrato, da linguagem;
- a importância de todas as relações que ultrapassam os limites da enunciação monológica, caracterizada pelo formalismo e sistematismo;
- a valorização da enunciação como um todo e não de elementos isolados,
- a visão do sentido da palavra como determinado por seu contexto, e não como um decalque com significação congelada;
- o caráter evolutivo e transformador da linguagem a partir da interação verbal dos locutores;
- o desenvolvimento de uma postura dialética entre necessidade, liberdade e responsabilidade lingüística, e não uma postura simplesmente mecanicista;
- a visão da língua como uma realidade concreta, e não como um sistema estável, como sendo apenas uma abstração científica;
- a visão das leis da evolução lingüística como leis sociológicas, não divorciadas das atividades dos falantes;
- a criatividade lingüística como não coincidente com a criatividade artística, mas como se construindo a partir dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam;
- a estrutura da enunciação como sendo uma estrutura puramente social uma vez que uma enunciação só se torna efetiva entre falantes.

Baseado numa abordagem psicológica da linguagem orientada pelos princípios do interacionismo social, Bronckart (1996) propõe uma perspectiva de linguagem que implica que as unidades lingüísticas, não importando seu tamanho, sejam, em última instância, condutas (ou propriedades de condutas) humanas. Como na discussão bakhtiniana acima, essas condutas são vistas como um produto de socialização.

Bronckart remete então essas condutas a ações de linguagem e toma para estudo a linguagem em suas dimensões discursivas e textuais, por acreditar serem elas as únicas manifestações empiricamente estáveis das ações de linguagem humana. Para o autor (1996:11): “são os gêneros (romance, editorial, enciclopédia, etc.) que serão colocados em correspondência com as unidades psicológicas que são ações de linguagem, enquanto os tipos de textos (narração, discurso teórico, etc.) serão considerados formas lingüísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros”.

Para Bronckart (1996), o texto seria a forma de realização empírica, oral ou escrita, aplicável a qualquer produção verbal situada: uma aula, um artigo de jornal, uma carta de recomendação, etc. Definir-se-ia a partir de algumas características principais:

- interdependência com relação ao contexto no qual é produzido;
- exibição de um modo determinado de organização do conteúdo referencial;
- composição a partir de frases articuladas umas às outras de acordo com regras mais ou menos estritas;
- composição a partir de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.

Esses textos, produtos da atividade humana, estão articulados às necessidades, aos interesses, e às condições de funcionamento das formações sociais. Como são diversos os contextos sociais, diferentes espécies de textos são desenvolvidas. A delimitação e rotulação dessas espécies remetem à noção de gênero de textos que, a partir de Bakhtin, passou a ser entendido como conjunto de produções verbais organizadas na forma escrita ou oral. O critério para identificação desses gêneros é o das unidades e das regras lingüísticas específicas que mobilizam (Bronckart, 1996).

Segundo o próprio autor (1996) a descrição de uma ação de linguagem

consiste na identificação dos valores precisos que são atribuídos pelo agente produtor, de um lado a cada um dos parâmetros do contexto, de outro lado aos elementos do conteúdo temático mobilizado. Contudo, a uma mesma ação de linguagem podem corresponder textos empíricos muito diferentes, uma vez que a relação entre a situação de produção de linguagem e textos empíricos não é mecânica. É, dessa forma, que passamos a compreender a ação de linguagem como uma base de orientação para o conjunto de decisões que o agente produtor tomará. Essas decisões referem-se, em primeiro lugar, a escolha do gênero de texto que parece mais adequado, além de decisões sobre constituição dos mundos discursivos, organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

3.1 - Gênero

Um agente produtor, na produção de um texto, escolhe no intertexto um gênero que lhe parece apropriado (Bronckart, 1996). O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados, com eventuais transformações. Esses gêneros, formados por conjuntos bem definidos de textos e por conjuntos mais nebulosos, constituem uma espécie de “reservatório de modelos textuais”, portadores de valores de uso determinados em uma certa formação social. A escolha de um determinado gênero é, pois, uma decisão estratégica que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros de sua situação (mundos físico e sócio-subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. O gênero escolhido deverá levar em conta: os objetivos visados, o lugar social e papéis dos participantes.

Além disso, o agente terá necessariamente que adaptar o modelo de gênero escolhido a seus valores particulares, adotando assim um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos. Essa noção nos é muito pertinente uma vez que remete à noção de gênero

como instrumento⁹ (Schneuwly, 1994a). Em outras palavras, a noção de escolha de gênero a partir de um processo de adoção-adaptação (Bronckart, 1996) remete à visão do agente produtor como aprendiz que efetua um cálculo adequado para a produção de um determinado texto.

Neste trabalho, pressupomos que, para a utilização do diário para a reflexão crítica, seja necessário um processo de adoção-adaptação que, em si, colabora para o desenvolvimento da reflexão crítica. Para o trabalho, portanto, escolhemos estudar a situação de ação de linguagem, os mundos discursivos e organização seqüencial para uma melhor compreensão da escolha do gênero de texto feita pelas participantes. Passaremos agora a uma maior explanação sobre esses tópicos.

3.2 - Situação de ação de linguagem

A situação de ação de linguagem designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que influenciam a produção de um texto. Esses mundos, entendidos como condições a priori, apresentam uma situação verbal interna¹⁰ e externa. As representações mobilizar-se-ão em dois sentidos no conteúdo temático ou referente e no contexto de produção textual.

Conteúdo temático

O conteúdo temático ou referente de um texto é entendido como o conjunto de informações que são explicitamente apresentadas nele. Por exemplo, podem ser temas: objetos ou fenômenos do mundo físico (descrição de um animal), do mundo social (discussão de valores em uso em um determinado grupo), do mundo afetivo (relato de uma experiência amorosa), ou da combinação de mundos.

⁹ Como na discussão feita anteriormente, o gênero como instrumento seria um meio sócio-historicamente construído para realizar os objetivos de uma ação verbal.

¹⁰ Aquelas que o próprio autor tem interiorizadas e que o pesquisador, a princípio, não tem acesso. Essa situação interiorizada é uma das razões pelas quais não podemos dizer que há direta relação entre a situação de ação e um texto empírico. A outra é o fato de que, mesmo com o conhecimento dessa situação, não seria possível prever o conjunto de características de um texto empírico.

As informações do conteúdo temático são construídas pelo agente em conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente, e que estão a sua disposição antes de iniciar a ação de linguagem. Em outras palavras formam uma macroestrutura semântica¹¹, ou subconjuntos de conhecimentos mobilizados em um texto.

Contexto de produção

O contexto de produção, por sua vez, é definido a partir dos elementos do mundo físico (situação material de produção) e mundo sócio-subjetivo (situação de interação social). Cada uma dessas situações podem ser caracterizadas a partir de quatro parâmetros. A situação material de produção seria caracterizada por:

- o lugar de produção, ou local físico onde o texto é produzido (*PUC, sala 123*)¹²;
- o momento de produção, extensão de tempo durante o qual o texto é produzido (*das 9:00 às 12:00 no dia 21.03.97*);
- o emissor, qualquer instância que produz fisicamente um texto oral ou escrito (*Carla*);
- o receptor, pessoa(s) que recebe(m) ou percebe(m) concretamente o texto, presente(s) ou não no mesmo espaço – tempo do *emissor* (*Claudio, Marcos, Paulo, Maurício, Fátima*).

E quatro parâmetros caracterizam a situação de interação social que implica o mundo social com normas, valores, regras, etc. e o mundo subjetivo com a imagem que o agente dá de si ao agir:

- lugar social ou a formação social onde ocorre a produção verbal, isto é, a zona de cooperação onde se desenrola a atividade humana e a que se articula a atividade lingüística (*instituição escolar*);

¹¹ Esse conceito foi retirado por Bronckart (1996) de trabalhos sobre ciências cognitivas (Fayol, 1977, apud Bronckart, 1996).

¹² Exemplos fictícios para melhor esclarecimento, em itálico.

- a posição social do emissor (enunciador): instância social de onde procede a atividade ou papel exercido pelo emissor (*professora*);
- a posição social do receptor (destinatário): instância social para a qual se destina a atividade ou papel social que ocupa o receptor (*alunos da turma de francês*);
- objetivo ou objetivos da interação que definem a categoria da ação lingüística - informar, esclarecer, ativar e criar um contato – os efeitos que o texto pode produzir no destinatário – (*informar sobre um item gramatical*)

Na verdade, a situação de comunicação não seria tão facilmente definida. A caracterização do contexto físico baseia-se na identidade da pessoa (aqui entendida apenas como sua diferenciação dos 'outros' – veja Bronckart (1996) e nas coordenadas de espaço-tempo que são capacidades construídas pelos agentes produtores logo na primeira infância e que permite uma descrição a priori.

Por outro lado, as características do contexto sócio-subjetivo constroem-se lentamente ao sabor da experiência da vida social e de constantes mudanças. Devido aos diferentes papéis possíveis a serem assumidos e diferentes instituições nas quais a comunicação entre emissor e receptor podem ocorrer, torna-se mais complexa a identificação do contexto sócio-subjetivo.

No contexto deste estudo, a definição da situação de ação de linguagem melhor auxilia a compreensão da situação de produção dos diários reflexivos. Caracterizar os diferentes agentes produtores e receptores, seus papéis e locais de produção tanto fisicamente como sócio-subjetivamente permite caracterizar e encontrar pistas que expliquem suas produções e construções, e remetem a futuras utilizações desse tipo de diário em contextos outros.

Essa base de orientação auxilia a constituição do mundo discursivo e da organização seqüencial, que fazem parte da arquitetura interna do texto.

3.3 - Mundos discursivos

Qualquer que seja a classificação do gênero, ela só pode ser estabelecida com base em unidades lingüísticas observáveis empiricamente a partir de recursos morfossintáticos. Podemos dizer então que os gêneros se constituem a partir de um número limitado de tipos de discurso, ou segmentos de textos que traduzem uma certa relação com a situação de comunicação, através de subconjuntos de unidade lingüísticas (Bronckart, 1996). Ou como aponta Schneuwly (1994a), os tipos de discurso são construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolhas, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros. A designação *tipo de discurso*, portanto, refere-se às formas lingüísticas presentes nos textos¹³, e que traduzem a criação de mundos discursivos¹⁴ específicos.

Os tipos de discurso apontados distinguem-se (a) pelas operações de construções de coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um mundo colocado como distante (disjunto) do mundo discursivo, ou como próximo (conjunto), ao da interação social e (b) operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem, ou seja, o grau de implicação da situação material.

No caso das operações de construções de coordenadoras em mundos disjuntos, há a ancoragem em uma origem espaço-temporal por formas temporais (*Um dia...; Ontem...; No ano 1989...*) e espaciais (*Era uma vez numa distante cidade...*). Nesse caso, “os fatos são narrados ‘como se fossem passados’” (Bronckart, 1996:91) e podem estar colocados efetivamente no passado ou em um mundo autônomo ou atemporal. Por sua vez, o mundo conjunto não se ancora em origem específica, mas em referência mais ou menos direta às coordenadas do mundo da ação de linguagem em curso. Os fatos, nesse caso, são mostrados ou expostos. Essa distinção aponta para os dois eixos descritos no Quadro 1 a seguir: **narrar** e **expor**. O **narrar** refere-se

¹³ “Uma produção verbal composta de frases que se ligam entre si e que veiculam uma mensagem que tende a ser coerente” ou como um exemplar concreto e sempre único da realização de uma unidade lingüística (Machado, 1998:82).

¹⁴ Mundos criados pela atividade verbal.

ao mundo que deve ser avaliado ou interpretado, já o **expor** refere-se à interpretação dos conteúdos temáticos à luz de critérios de validade.

Por outro lado, nas operações de explicitação da relação dos parâmetros da ação de linguagem em curso, temos o texto implicado e o texto autônomo. O texto é implicado através de referências explícitas aos parâmetros da ação de linguagem. Isso se dá por referências dêiticas a esses mesmos parâmetros e requer conhecimento das condições de produção nas quais o texto se insere. Já o texto autônomo não requer conhecimento dessas condições. Em outras palavras, os textos implicados mobilizam traços do locutor e mundos, enquanto o autônomo não os mobiliza. Em outras palavras, no mundo implicado, dêiticos de pessoa como *eu* ou *você* marcam que o sujeito utiliza o sistema e abre uma relação reversível com alguém, como alocatário.

Se combinamos esses dois tipos de operações, chegamos a quatro mundos discursivos:

- mundo do expor implicado
- mundo do expor autônomo
- mundo do narrar implicado
- mundo do narrar autônomo

O quadro a seguir auxilia a perceber os tipos de discurso encontrados nos mundos acima:

		Relação ao conteúdo	
		<i>Conjunção</i>	<i>Disjunção</i>
Relação à situação		Expor	Narrar
		Interativo	Relato interativo
<i>Implicação</i>	<i>Autonomia</i>	Teórico	Narração

Quadro 1: Tipos de discurso (adaptado de Machado, 1998 e de Bronckart, 1996).

Discurso interativo

O mundo do expor implicado se realiza num discurso interativo. Em um discurso interativo se faz necessário o conhecimento prévio dos parâmetros da

situação em ocorrência. Por exemplo, *Eu, hoje, estive num hotel e agora estou discorrendo sobre a teoria de Bronckart.* (Machado, 1995 – comunicação pessoal)

Nesse tipo de discurso, em formato de diálogo ou monólogo (oral ou escrito), podemos encontrar as seguintes características lingüísticas (Bronckart, 1996; Machado 1998):

- frases não-declarativas no seu emprego literal (interrogativas, imperativas, exclamativas);
- sistema temporal presente que inclui presente (simultaneidade), pretérito perfeito (anterioridade) e futuro perifrástico (ir + infinitivo – posterioridade) – exprimem a relação que é colocada entre o momento dos acontecimentos verbalizados no texto e o momento de tomada da palavra da interação;
- unidades que se referem a certos objetos acessíveis aos interagentes, ou ao espaço e tempo: ostensivos (*Você sabia o que é isso?* Bronckart, 1996), dêiticos espaciais (*aqui*) e temporais (*agora*);
- nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e do plural, referindo-se diretamente aos protagonistas da interação verbal;
- a presença da expressão *a gente*, funcionando como pronome de primeira pessoal do singular ou do plural (*A gente foi a casa dele ontem*);
- anáforas pronominais (*É preciso que você nunca o suspenda da mesa* – Bronckart, 1996);
- auxiliares de poder, querer, dever (*Eu quero perder peso*);
- densidade verbal¹⁵ elevada - 0,51 verbos por palavras - de acordo com análises de Funcionamento do Discurso (Bronckart, 1996);
- densidade sintagmática¹⁶ muito baixa – 0,219 determinantes lexicais por nome-núcleo (Bronckart, 1996).

¹⁵ Relação entre número de verbos e de palavras.

¹⁶ Número médio das unidades unidade lexicais determinantes do nome-núcleo dos sistemas nominais (Bronckart, 1996).

Discurso teórico

O discurso teórico, por outro lado, é realizado pelo mundo do **expor** autônomo. O discurso teórico delimita e organiza um conteúdo temático, não há relações com a situação de comunicação e, portanto, não há necessidade de seu conhecimento. Por exemplo, *A teoria de Bronckart é considerada adequada...* (Machado, 1995 – comunicação pessoal).

Esse tipo de discurso, realizado, em princípio, por textos escritos e monologados, tem as seguintes características:

- ausências de frases não-declarativas em seus sentidos primeiros;
- sistema temporal de presente do indicativo e futuro do pretérito (principalmente, genérico, distinto do valor dêitico comum no discurso interativo);
- ausência quase total de formas de futuro;
- ausência de unidades referentes aos interactantes, ou ao espaço-tempo da produção (dêiticos e organizadores temporais e espaciais);
- ausência de nomes próprios e verbos, pronomes e adjetivos de primeira pessoa e segunda do singular;
- presença da primeira pessoa do plural (não como protagonistas concretos da interação, mas como remetentes da interação: *Vamos ver a seguir*);
- presença de múltiplos organizadores lógico-argumentativos;
- modalização lógico argumentativa, verbos como *poder* (*É claramente fácil alguém se revoltar nessas condições*);
- procedimentos metatextuais;
- procedimentos de referência intra-texto (*Como vimos no capítulo anterior*);
- procedimentos de referência intertexto (*notas de rodapé*);
- numerosas frases passivas;
- grande presença de anáforas pronominais;
- densidade verbal muito fraca;
- alta densidade sintagmática.

Relato interativo

O mundo do **narrar** implicado se realiza no relato interativo. Estabelece uma forte relação entre o momento de contagem e o momento de enunciação com unidades lingüísticas que explicitam a relação entre o locutor e os personagens da história contada. Além disso, não há necessidade de ocorrer um conflito. Por exemplo, **No dia 29/9/93, eu viajei para Genebra... Daí...** (Machado, 1995 – comunicação pessoal)

Um tipo de discurso em princípio monologado, o relato interativo pode ocorrer em uma situação de interação real (e originalmente oral) ou ficcional escrito como romance ou peças de teatro. Suas principais características são:

- exploração do subsistema de tempos história com predominância do pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associados às formas do mais-que-perfeito, futuro do presente ou futuro do pretérito;
- organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.) de origem e desenvolvimento de fatos evocados.
- Presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e do plural, com referências diretas aos protagonistas;
- anáforas pronominais e anáforas nominais por repetição fiel;
- densidade verbal elevada;
- densidade sintagmática baixa.

Narração

A narração é realizada pelo mundo do **narrar** autônomo. Geralmente escrito e sempre monologado, esse tipo de discurso se caracteriza por:

- exploração do subsistema dos tempos da história: pretérito perfeito e imperfeito, formas compostas correspondentes (entre outros o pretérito-mais-que-perfeito) que marcam uma relação proativa (*Elas tinham chegado duas horas antes*);

- organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.) de origem e desenvolvimento de fatos evocados;
- ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural;
- anáforas pronominais e anáforas nominais por substituição lexical;
- densidade lexical média;
- densidade sintagmática média.

Esses tipos de discurso possuem variantes, fronteiras e fusões (Bronckart, 1996). Por esse motivo, é difícil pensarmos em tipos de discursos “puros”. Neste estudo, decidimos adotar a mesma perspectiva utilizada por Machado (1998) para análise de diários, caracterizando-os como mais fortemente marcados de um ou de outro tipo de discurso, sem pretender encontrar tipos de discurso “puros”.

3.4 - Organização seqüencial

Assim como os tipos de discurso, a organização seqüencial¹⁷ ou linear do conteúdo temático constitui ingrediente da infra-estrutura dos textos. Apresentaremos as principais seqüências convencionais, o que nos permitirá abordar formas de planificação nos textos encontrados neste trabalho.

As seqüências são definidas como modelos abstratos definíveis pela estrutura das macro-proposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macro-proposições numa estrutura autônoma. O caráter discursivo das seqüências estaria no fato de elas se manifestarem como uma decisão do enunciador baseada e orientada pela sua representação do destinatário e do objetivo que busca alcançar. Em outras palavras, baseado na situação de ação de linguagem, o produtor faz uso de estruturas lingüísticas convencionalizadas, as seqüências.

Um mesmo texto pode ser constituído por homogeneidade e heterogeneidade de seqüências. A homogeneidade é marcada por textos (a)

¹⁷ O trabalho com seqüências se baseia na proposta de Adam (1990, 1991a, 1991b, 1992, apud Bronckart, 1996) revisitada numa perspectiva enunciativa no trabalho de Bronckart (1996).

com uma só seqüência ou (b) com um número **n** de seqüências do mesmo tipo, classificadas por Adam (1992 e 1994, apud Machado 1998) como: coordenadas, justapostas ou encaixadas (quando exerce a função de uma proposição típica da seqüência principal). Por sua vez, a heterogeneidade seqüencial pode ocorrer de duas formas: (a) inserção, quando um tipo de seqüência é inserida em outro e suas fronteiras são claramente delimitadas; e (b) dominação, quando se percebe a presença de uma seqüência dominante e de uma dominada, mas não se pode delimitar suas fronteiras. Segundo Machado (1998), podemos ainda considerar textos heterogêneos com seqüências coordenadas, justapostas e encaixadas.

Neste trabalho, essas distinções são importantes, uma vez que optamos por agrupar os textos de acordo com as seqüências que aparecem de forma predominante: seja pela homogeneidade de seqüência, seja pela seqüência inseridora, ou pela seqüência dominante.

Para caracterizar as seqüências prototípicas, Adam apresenta cinco tipos básicos de seqüências (dialogal, narrativa, argumentativa, explicativa, e descritiva). Bronckart (1996) sugere a divisão em seis seqüências, uma vez que distingue seqüências descritivas e injuntivas, e postula a existência de textos organizados sob formas não-convencionais como os *scripts* e planos expositivos puros.

Neste trabalho, levamos em conta as considerações feitas por Machado (1998) sobre seqüências nos seguintes aspectos¹⁸: (a) não-valorização das seqüências injuntivas, uma vez que não são relevantes ao estudo em questão; (b) a descrição das cinco seqüências propostas por Adam, levantando considerações sobre críticas feitas por Bronckart (1996).

Essas seqüências, com as características lingüísticas que nos facilitarão a descrição das ocorrências nos textos analisados neste trabalho, incluem também questões sobre verbos ligadas à análise funcional¹⁹ como a descrição de processos (por exemplo: material, verbal, mental), que são essenciais neste estudo por apontarem características da reflexão crítica. Por exemplo, os

¹⁸ Em seguida, apresentaremos maiores considerações sobre essas questões.

¹⁹ Na descrição dos processos verbais realizada neste trabalho recorreremos ao trabalho de Lock (1996), baseado nos estudos de Halliday.

processos materiais característicos de ações concretas (como *escrever*, *apagar o quadro*) realizam a forma de ação descrição (Smyth, 1992).

Iniciaremos a discussão com a apresentação das seqüências dialogal e narrativa (encontradas apenas como pequenas inserções nos textos deste trabalho), abordaremos então as seqüências mais predominantes nos textos deste trabalho: explicativa, argumentativa e descritiva. Esta última será discutida em detalhes com a apresentação da relação entre seqüências descritivas e plano expositivo puro e entre descritivas e descritivas de ações.

Seqüência dialogal

A seqüência dialogal é característica de situações em que o discurso é poligerado, ou seja, em que há a presença de pelo menos duas pessoas que falam cada uma a seu turno. Em outras palavras, a seqüência dialogal se traduz pela atividade verbal de dois ou mais enunciadores-destinatários em trocas que se organizam em três operações (Bronckart, 1996):

- abertura, na qual os interagentes entram em contato, seguindo rituais de suas formações sociais;
- operações transacionais, na qual o conteúdo temático da interação verbal é co-construído;
- fechamento.

Discutindo a escolha de tempo em conversas (que inclui diálogos inseridos em narrativas), Lock (1996) coloca que uma grande variedade de tempos pode ser usada, porém alguns tempos tendem a ser mais comuns a conversas do que a outros contextos: presente contínuo com processos materiais com referências ao agora, presente simples com processos, uso do futuro com verbo ir para predizer uma situação futura ou um evento baseado no uso de eu e nós exprimindo intenção.

Seqüência narrativa

A seqüência narrativa é característica de situações em que a história contada se sustenta num processo de intriga. Em outras palavras, envolve a

seleção e arranjo de acontecimentos a partir de um estado de equilíbrio, quebrado por uma tensão, sucedida por ações e/ou transformações, no fim das quais um novo equilíbrio é estabelecido. A ordem cronológica fornece causas que confere uma função de reconfiguração das ações humanas²⁰.

Segundo Bronckart, com base em Depois Propp (1928/1965, apud Bronckart, 1996), uma seqüência narrativa se caracteriza pela organização de uma história que implica em cinco fases, cuja sucessão é necessária:

- fase da situação inicial (exposição ou orientação), que apresenta o “estado das coisas”, a situação de “equilíbrio”;
- fase da complicação (de desencadeamento, de transformação), que introduz a tensão ou problema;
- fase das ações, apresenta o desenvolvimento a partir do problema;
- fase das resoluções, que introduz elementos redutores da tensão;
- fase da situação final, que apresenta a nova situação de equilíbrio que se instaura após a resolução.

Podem também ocorrer, de acordo com o plano de discurso:

- fase de avaliação, propõe comentário sobre a história e tem posicionamento livre dentro da seqüência;
- fase de moral (*morale*), explicita o significado global que atribui a história, ocorre em geral ou na introdução ou no final.

Com relação à seqüência narrativa, os organizadores textuais e os tempos verbais são fundamentais. Os organizadores textuais auxiliam a marcação das conexões das proposições do texto (*e, mas, porque, para que*). Auxiliam assim na articulação das partes do texto em um plano. Os organizadores podem ser: temporais (*depois disso, em 1998*), espaciais (*em Londres*), argumentativos (*contrariamente*), causais (*para que*) e metadiscursivos (*por exemplo*). Os organizadores mais freqüentes em seqüências narrativas são os temporais.

²⁰ Esse conceito advém de estudos realizados por Ricoeur (1983, 1984, 1985, apud Bronckart, 1996) discutidos por Bronckart (1996).

Uma seqüência narrativa pode ser redigida no presente histórico, no pretérito perfeito e imperfeito. Conforme discutido por Lock (1996), uma seqüência cronológica de eventos na forma narrativa é representada por verbos de processos materiais (como *fazer, comprar, andar*) e mentais, principalmente de percepção (*ver, ouvir*). Em narrativas simples somente o pretérito perfeito é utilizado, porém, em narrativas mais complexas, ações ocorridas antes ou depois da ação principal são representadas. Por exemplo, segundo Lock (1996), o pretérito-mais-que-perfeito pode ser usado para referir-se a eventos anteriores ao ponto da história, ou a forma contínua pode congelar uma ação num momento crucial.

O pretérito perfeito em processos relacionais (oferecem atributos ou identificam participantes) e contínuo em processos materiais podem ser usados para criar um *background* para a narrativa.

Além disso, o presente do indicativo pode ser usado:

- quando há a orientação do cenário (*scene setting*) e são apresentadas caracterizações que ainda existem nesse cenário;
- em toda a narrativa, para tornar a história mais vívida;
- em co-ocorrência com o passado para dar ênfase a fatos mais importantes.

Essa base temporal, que exprime que um fenômeno de repetição de um mesmo tempo verbal ao longo do texto, pode, ainda, ser quebrada por duas razões principais:

- no uso de presente em narrações no passado simples devido ao uso de diálogos (discurso direto) e da presença de comentários e avaliações do autor sobre o relato;
- no uso da mudança de tempo para pôr em evidência um episódio narrativo, uma ação importante e uma parte do relato (por exemplo, a complicação no passado simples e relato no presente).

Seqüência explicativa

A seqüência explicativa, geralmente utilizada em situações em que o enunciador considera que algum aspecto do tema é difícil ou problemático para o destinatário, estabelece um contrato com as seguintes condições (Machado, 1998; Bronckart, 1996):

- o fenômeno a explicar é incontestável: é uma constatação ou um fato;
- o que está em questão é incompleto, difícil de compreender;
- aquele que explica está autorizado a fazê-lo.

Este tipo prototípico de seqüência constituir-se-ia de quatro fases:

- constatação inicial, na qual o fenômeno não contestável é introduzido (objeto, situação ou acontecimento);
- problematização, na qual é explicitada um questão da ordem do porquê ou do como;
- resolução, ou explicação, que apresenta elementos e informações suplementares, sustentáveis de responder a questão;
- conclusão - avaliação, que reformula e completa a constatação inicial.

As seqüências explicativas caracterizam-se por:

- organizadores textuais da ordem do porquê;
- sistema de tempo verbal principalmente no presente do indicativo;
- processos principalmente relacionais, podendo também ocorrer materiais e mentais.

Seqüência argumentativa

A seqüência argumentativa se organiza a partir de uma controvérsia, uma polêmica sobre um tema ou um desacordo. Em geral, o objeto da argumentação não é a verdade ou falsidade da asserção, mas opiniões,

atitudes e comportamentos discutíveis. O objetivo de uma argumentação é criar um novo sistema de convicções e atrair outros para ele, isto é, convencer outros a mudarem seus pontos de vista, persuadir. O destinatário da argumentação serve como regulador do discurso, uma vez que as mudanças de atitude dependerão de se saber suas atitudes e opiniões. O lugar social do discurso argumentativo depende de onde os discursos estejam sendo produzidos.

Apóia-se, segundo Dolz & Schneuwly (1994), principalmente em situações sociais, nas quais os atores:

- procuram dar suas opiniões e reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate;
- identificam e levam em conta o destinatário, o momento e lugar do texto;
- apresentam globalmente uma situação polêmica e analisam seus parâmetros;
- antecipam possíveis respostas;
- tem como finalidade convencer;
- discernem posições defendidas no texto;
- delineiam situações polêmicas subjacentes;
- citam palavras alheias.

Segundo Bronckart (1996)²¹, o raciocínio argumentativo implica na existência de uma tese anterior (*Os seres humanos são inteligentes*), para qual são apresentados dados novos (*Os seres humanos fazem guerra*), esses dados sofrem um processo de inferência (*As guerras são tolas*), que levam a uma conclusão ou nova tese (*Os seres humanos não são inteligentes, senão para isso*). Durante o processo de inferência, o movimento argumentativo pode ser escorado por suportes (*As guerras trazem a morte e desolação*) e freiado por restrições (*Certas guerras contribuem para o estabelecimento das liberdades individuais*).

A estrutura discursiva do argumentar é marcada pela estrutura exposta, principalmente pela apresentação de uma opinião que se quer apoiar e de

²¹ Bronckart se baseia em Apothéoz et alii (1984) Borel (1981^a), Grize (1974, 1981^a) e Toulmin (1958), para sua discussão sobre a argumentação. Todos citados a paritir de Bronckart (1996).

razões que servem de justificativa para tal opinião. Em outras palavras (Dolz & Schneuwly, 1994; Dolz, 1996; Bronckart, 1996), opera através de:

- fase das premissas (definição da tese a defender e do ponto de vista e escolha de tom adequado);
- fase de apoio argumentativo (apresentação de sustentação para argumentos e articulação de argumentos - hierarquização de argumentos);
- fase de contra-argumentação (com antecipação, contestação global, refutação) - utilização das razões do adversário;
- fase de conclusão ou nova tese (chegar a um *acordo*)

Essas fases, segundo Bronckart (1996), podem ser realizadas de modo simplificado, deixando implícitas outras fases, ou, de modo complexo, com fases múltiplas.

No argumentar (Dolz & Schneuwly, 1994; Dolz, 1996), algumas unidades lingüísticas se sobressaem:

- formas pessoais para assumir uma opinião (pronomes e adjetivos pessoais - Na minha opinião) ou envolver e implicar o destinatário (*Você deve concordar que*);
- fórmulas para introduzir citações;
- verbos de opinião (verbos declarativos neutros, apreciativos e depreciativos - fingir);
- organizadores textuais que articulam razões, conclusões, enumeração, argumentações, refutação, concessão e oposição (disjunção, causa, oposição, analogia, exemplificação, gradação);
- enunciados metalingüísticos (*Examinaremos a seguir*);
- locuções de modalidades (expressões de certeza, probabilidade, necessidade);
- restrições (*exceto se, a menos que*);
- expressões usadas para formular objeções e opor (*É possível que... Eu duvido que...*);
- questões da ordem do porquê;

- exemplificação;
- uso de meios para exprimir dúvida: advérbios, verbos auxiliares, emprego de tempos;
- modalidades de enunciação (questões retóricas, fórmulas interrogativas, exclamativas);
- uso de diferentes formas de discurso reportado;
- uso de termos pejorativos e apreciativos.

Com relação principalmente à modalização (Lock, 1996), os julgamentos quanto a probabilidade e obrigatoriedade (*requirement*) auxiliam a reforçar a posição que se quer desenvolver ou convencer o destinatário. Expressões de probabilidade podem ser agrupadas através dos níveis de probabilidade que expressam: alta (*certamente, definitivamente, isto deve ocorrer*), média (*provavelmente, isto pode ocorrer*) ou baixa (*possivelmente, isto poderia ocorrer*). Processos mentais de cognição (que exprimem estados ou atividades mentais) podem ser usados para expressar julgamentos pessoais sobre probabilidades (*Eu acho que...*), ou pelo uso de processos relacionais de atribuição (atribuem características aos participantes), esses processo podem ser transformados em impessoais (*É provável que ele venha*).

Da mesma forma, a obrigatoriedade pode ser expressa em vários níveis: alta (obrigações e necessidade: *Você deve fazer as lições*), média (conselhos: *Você deveria fazer as lições*) e baixa (permissões: *Você pode fazer suas lições mais tarde*). Como a probabilidade, a obrigatoriedade pode tornar julgamentos mais pessoais com o uso de orações como: *Eu proíbo você de...* ou impessoais com processos relacionais atributivos como: *É necessário que você faça...*

Seqüência descritiva

A discussão sobre seqüências descritivas abordará primeiramente as características fundamentais dessa seqüência. Em seguida, discutiremos as razões que nos levam a assumir as considerações de Machado (1998) sobre a relação entre seqüências descritivas e plano expositivo puro e entre seqüências descritivas de ações e *scripts*.

As seqüências descritivas são construídas por meio de três fases principais:

- fase de ancoragem, na qual o tema da descrição é apresentado por uma forma nominal ou um tema-título no início ou final;
- fase de aspectualização, na qual diversos aspectos do objeto, suas partes, e característica-propriedades são apresentadas;
- fase de colocação em relação/relacionamento, na qual elementos são descritos em suas relações com outros por operações de caráter comparativo ou metafórico (assimilação), ou em relação a sua situação espacial ou temporal (colocação em situação).

Além dessas operações, pode-se encontrar modalizações de descrições (fase de avaliação) que poderiam ocorrer em qualquer lugar nas descritivas.

Consideramos, junto a Machado (1998), como fragmentos de seqüências descritivas, os segmentos de texto que apresentarem uma ou outra das fases de seqüências descritivas, tais como a reformulação, colocação em relação, ou ainda uma parte da aspectualização. Isto se dá uma vez que exemplos utilizados em apresentações teóricas de seqüências denominadas descritivas não determinam que todas as operações são obrigatórias a sua classificação.

Em descrições, os verbos se apresentam tipicamente no presente do indicativo em processos relacionais. O presente também pode ser usado com processos materiais e mentais em descrições e definições gerais e específicas.

O presente perfeito também pode ser usado:

- com processos materiais e mentais, para dar mais profundidade ao descrever;
- com processos relacionais, para apresentar atributos e identificações que são resultados de transformação;
- com processos relacionais e existenciais (que exprime a existência como: *haver, ter, existir* para estender a situação presente para o passado).

As descrições também podem ocorrer no passado, com o uso do pretérito perfeito: *O período do silêncio foi peça fundamental das teorias inatistas de Krashen* (exemplo meu).

O objetivo da seqüência descritiva é essencialmente produzir o efeito nos destinatários de “*fazer verem no detalhe* os elementos do objeto de discurso” (Bronckart, 1994:34), guiar o olhar de acordo com procedimentos espaciais, temporais ou hierárquicos, o que condiciona a seqüência à apresentação das propriedades do objeto descrito.

Seguindo Machado (1998), optamos por considerar como descrições segmentos de texto que para Bronckart poderiam ser definidos como plano expositivo puros. Algumas razões²² discutidas por Machado (1998)²³ são:

- Segmentos considerados dissertativos (por exemplo: definição, análise estrutural ou funcional) são compostos por operações típicas de seqüência descritiva: (ex.: definição, com operação de reformulação)²⁴.
- O critério temático de o objeto ser concreto em uma descrição e ser abstrato em uma definição, por exemplo, não parece ser suficiente para uma distinção em termos da organização estrutural.
- Os conceitos abstratos são tratados como objetos mentais no nível lexical e sintático e poderiam também ser vistos desta forma no nível de organização mais alto, ou seja, da organização seqüencial.
- A seqüência descritiva, sob o ponto de vista da planificação interna, pode ser considerada como uma entidade única e, sob o ponto de vista discursivo das unidades lingüísticas, pode apresentar entidades distintas (tipos de seqüências descritivas). Este fato permitiria considerar as unidades lingüísticas de generalização e abstração como subtipos da seqüência descritiva.
- A distinção entre os objetivos discursivos de fazer ver e fazer compreender é difícil de ser delimitada.

²² Em Machado (1998), encontramos sólidas argumentações para as considerações aqui resumidas e reutilizadas.

²³ Cabe ainda ressaltar que o próprio Bronckart, na introdução do livro de Machado (Machado, 1998), aponta as importantes contribuições que essas considerações ofereceram para sua teoria.

²⁴ Pode-se comprovar, inclusive, que alunos, ao escreverem definições sendo norteados pelas fases de seqüências descritivas, obtiveram melhores resultados e maior qualidade de definições. Alguns alunos declararam que haviam sido as fases da seqüência que os tinham auxiliado.

Ainda com referência a esse aspecto, podemos considerar, junto a Machado (1998), como descritivas as seqüências utilizadas em resumos, comentários ou críticas de texto. Essas seqüências, chamadas por Machado (1998) descritivas de texto, seriam vistas como um subtipo das descritivas, e apresentariam diferenciação quanto aos objetivos discursivos e à estrutura geral. Diferente das seqüências descritivas convencionais que tem seus objetivos atrelados aos objetivos das seqüências nas quais estão inseridas; as descritivas de textos teriam objetivos próprios e seu esquema básico seria o mesmo das seqüências descritivas convencionais, acrescentando-se uma subdivisão na operação de aspectualização referente a proposições sobre o conteúdo do texto e sobre a sua forma.

Também concordamos com Machado (1998) quanto à caracterização de ações de predicados funcionais como descrições de ações. Segundo a autora, alguns pontos colaboram para essa perspectiva:

- O fato de que em algumas circunstâncias a proposta de *scripts*²⁵ não dá conta de episódios sociais não convencionais e para os quais um certo nível de reestruturação pode depender dos parâmetros da situação de linguagem;
- O objetivo de fazer ver em detalhe os elementos do objeto do discurso (Bronckart, 1996) das seqüências descritivas convencionais apresenta-se como semelhante “a fazer ver as ações desenvolvidas para se realizar uma macroação” (Machado, 1998: 96)²⁶;
- O objetivo das descrições de ações está normalmente condicionado ao objetivo da seqüência maior na qual se insere, como é comum às seqüências descritivas convencionais.

A subseqüência descritiva de ações organizar-se-ia através de seqüências/etapas não-ordenadas (simples enumeração de ações) ou ordenadas (de caráter convencional ou não). As etapas ordenadas, segundo Adam (1989 apud Machado, 1998), podem ser de dois tipos:

²⁵ O script é a organização do conteúdo referencial, de acordo com a ordem cronológica efetiva dos acontecimentos ou estados evocados, ou de uma ordem diretamente cognitiva.

²⁶ Pode-se perceber que os professores instruídos a relatar suas aulas fazendo ‘descrições de suas ações’ desenvolveram relatos mais detalhados e mais concretos.

- etapas que se desenvolvem no tempo presente e que descrevem operações técnicas, processos de fabricação ou de desenvolvimento de processos;
- etapas/seqüências que se desenvolvem no pretérito perfeito (como as narrativas), mas que se organizam sobre a simples lógica de ação e sem poder ser resumida em macroproposições.

Em descritivas de ações como nas narrativas há o predomínio de processos materiais, verbais e mentais de percepção e/ou cognição que relatam *ações*.

A revisão da literatura abordou as atividades humanas como construídas em relações sociais. Primeiramente, foi feita a revisão da literatura referente aos tipos de reflexão: reflexão técnica, reflexão prática, e reflexão crítica. Foram discutidas as formas de ação da reflexão crítica, essenciais a este estudo: **descrever**, **informar**, **confrontar** e **reconstruir** (Smyth, 1992; Bartllet, 1990; Freire, 1970).

Em segundo lugar, o instrumento escolhido para a compreensão do processo reflexivo, o diário, foi caracterizado e discutido enquanto um gênero, ou seja, uma ferramenta mediadora e transformadora na organização para a reflexão.

Em terceiro lugar, a linguagem dos diários foi discutida a partir de três principais aspectos da teoria do funcionamento do discurso: a situação de ação de linguagem, os mundos discursivos, e a organização seqüencial.

Após apresentada a literatura que embasa este trabalho, passemos à descrição da metodologia de pesquisa utilizada.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção discutirá a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Serão apresentados o tipo de metodologia adotada para a pesquisa, o contexto do estudo, os métodos de coleta e análise de dados e as garantias de veracidade.

1 - Pesquisa colaborativa

A escolha por uma pesquisa colaborativa (Florio & Walsh, 1978; Wells, 1991; Magalhães, 1990, 1992 a,b,c, 1994a & b; 1996 e 1998; Liberali, 1994 e 1997b; Romero, 1998, dentre outros) parte da crença na pesquisa como instrumento de mudanças emancipatórias. Gitlin, Siegel & Boru (1988), discutem o papel da pesquisa etnográfica tradicional como não possibilitadora de mudanças emancipatórias. Estes autores mostram como a tradição etnográfica tem deixado de servir ao ideal de transformação almejado. Em outras palavras, muitas pesquisas, embora tenham esse objetivo, deixam de dar poder (*empower*) àqueles que dela participam. Os autores afirmam que "é impossível a um pesquisador entender um "sujeito" a menos que ele entre num diálogo com o "sujeito", almejando mútua compreensão" – tradução minha (Gitlin, Siegel & Boru, 1988:15) e associam o tipo de pesquisa que não envolve o praticante a "assistir televisão", em outras palavras, observar sem qualquer interferência. Da mesma forma, Murphy (1989) aponta que, na pesquisa etnográfica não participativa, pode restar a sensação de que somente o pesquisador lucra ao final, uma vez que é ele quem cresce e se desenvolve, quem percebe o que pode ser mudado e aperfeiçoado. O pesquisado acaba por vezes sem, nem mesmo, saber o intuito da pesquisa ou as conclusões tiradas a partir dela.

Uma proposta emancipatória, ao contrário, passa pelo interesse dos pesquisadores em um trabalho colaborativo junto aos praticantes e à comunidade. Visa, assim, a entender seus problemas e interpretá-los, unindo teoria formal e prática. Para tanto, é necessária uma postura política de abertura que considere quais projetos desenvolver e como envolver os praticantes no exercício da pesquisa. Usar uma metodologia de base colaborativa tem por objetivo tornar esta uma pesquisa emancipatória.

As questões de natureza ética envolvidas no respeito pelos interesses dos praticantes, como apontado por Moita Lopes (1994a), foram consideradas. O direito do praticante de saber o que acontecia em seu contexto, de participar na elaboração da discussão sobre suas práticas e de preservar a sua face, bem como as questões sobre a quem e como dar poder, permearam toda a elaboração deste trabalho.

2 - Contexto do estudo

Os dados foram coletados no decorrer do curso "*O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*" promovido pela COGEAE/PUC-SP. Este curso, ministrado pela professora-pesquisadora (PP) sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães, tem 40 horas e um número médio de 25 alunos²⁷. Em geral, os alunos deste curso são coordenadores de escolas regulares ou de escolas de línguas e professores aspirantes a estes cargos. Portanto, referir-me-ei a estes alunos como coordenadores-aprendizes (CA). Os dados utilizados para análise nesta pesquisa são de cinco sujeitos do sexo feminino, daí o fato de serem referidas como coordenadoras-aprendizes daqui por diante.

O objetivo do curso é estabelecer a reflexão como forma de transformação, possibilitando às CA engajarem-se num processo auto-reflexivo e desenvolverem estratégias que as levem a refletir sobre suas práticas e discursos. As CA têm a oportunidade de trabalhar com a própria prática, que forma a base para um fórum de debates teóricos, em quatro momentos: a

²⁷ Ao final do curso apenas 16 alunas freqüentavam com a assiduidade exigida pela instituição.

reflexão, o papel do coordenador, o discurso coordenador-professor e as estratégias para levar à reflexão. São propostas atividades como diários reflexivos, observações de aulas, vinhetas e um projeto de trabalho de pesquisa desenvolvido pelas CA para o aprofundamento das discussões.

3 - Participantes

As CA foram convidadas a participar da pesquisa através de uma carta (Anexo 6) apresentada no primeiro dia de aula explicando os detalhes da pesquisa ao mesmo tempo em que convocava os interessados a se tornarem sujeitos focais do estudo. Contudo, como a preocupação do estudo deslocou-se de estudo de casos para a melhor compreensão do diário reflexivo como um gênero desenvolvido durante o curso e, como foi obtida a permissão unânime das 16 participantes para sua utilização, uma nova seleção das participantes foi feita a partir de dois critérios:

1. Alunas (8) que desenvolveram o projeto final.
2. Das alunas acima, apenas aquelas (5) que desenvolveram pelo menos três das sete tarefas requeridas.

	SR²⁸	SP	MF	DN	MN
Tarefas desenvolvidas	3	3	5	6	6
Tempo como coordenadora	2 meses	1 ano	2 anos	5 anos	10 anos
Tempo como professora	15 anos	24 anos	9 anos	13 anos	25 anos
Tipo de escola	Particular	Particular	Particular	Particular	Pública
Classe social dos alunos da escola	Média alta	Alta	Média baixa	Média alta	Baixa
Residentes na cidade de São Paulo	Sim	Sim	Sim	Não	Sim

Quadro 2: Caracterização das participantes

Essas cinco CA possuíam uma formação acadêmica diversificada (professoras de diferentes matérias, pedagogas, psicólogas), atuavam em escolas públicas e particulares dentro e fora da cidade de São Paulo, tendo

²⁸ Adotei as iniciais dos primeiros e últimos nomes das participantes como uma forma de preservar suas identidades.

entre 5 a 25 anos de experiência como professoras e variando de meses a mais de 10 anos como coordenadoras ou diretoras. O Quadro 2 acima caracteriza de forma individualizada as participantes.

4 - Procedimentos de coleta

Os dados foram coletados através de um processo de observação participante (Spradley, 1980 e 1979), ou seja, a PP atuou tanto como professora do curso quanto como observadora dos processos e práticas diaristas das CA. Foram utilizados como fontes principais de coletas: entrevistas, projeto final de curso, anotações de aulas feitas pela PP, e diários reflexivos das CA. Cabe dizer, contudo, que o foco deste estudo recaiu sobre os diários reflexivos, sendo os demais dados usados para contextualização e possíveis confrontações.

Na verdade, as **entrevistas**, os **projetos finais** e as **anotações de aulas** auxiliaram na descrição dos contextos de produção, dando importantes subsídios para a compreensão e visualização dos diários. Os **diários**, por sua vez, foram usados principalmente para verificar os gêneros em construção e sua relação com os tipos de reflexão em construção. Além disso, os **comentários escritos** pela PP ofereceram subsídios sobre a situação de produção de cada diário, permitindo, com isso, uma percepção de seu processo de construção. O quadro abaixo resume e relaciona as fontes aos objetivos.

Fontes	Objetivos
Diários	Análise
Entrevistas	Contextualização
Projeto final	Verificar transformações na prática
Anotações de aula	Recuperar instruções e comentários sobre diários

Quadro 3: Relação fontes X objetivos

Entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas com os objetivos de: entender previamente as representações que embasavam suas ações, conhecer de forma mais detalhada seus contextos de atuação, esclarecer sobre os procedimentos de coleta e análise, discutir sobre a pesquisa,

apresentar e debater sobre aspectos levantados ou do interesse das CA. Essas entrevistas foram audio-gravadas e transcritas.

As **anotações de aulas** feitas pela PP serviram para capturar algumas das suas instruções e alguns comentários das alunas sobre a escrita do diário e seu processo de aprendizagem. Essas anotações ocorreram tanto após a aula dada como após a audição da gravação de algumas aulas.

Os **projetos finais** foram feitos ao final do curso e tiveram por objetivo levar as CA a fazer uma discussão sobre suas práticas à luz das teorias discutidas no curso. Além disso, nesse projeto, as CA apresentaram as propostas de mudança que tinham para suas escolas e discutiram-nas com embasamento teórico. Através desses projetos, foi possível vislumbrar como o curso começou a atuar na transformação das práticas das CA.

Os **diários reflexivos** foram utilizados como principais instrumentos de coleta e avaliação do curso. Para os diários reflexivos, após cada aula do curso, as CA escreveram sobre suas práticas e reflexões embasando-as nos textos lidos para as discussões levantadas em sala de aula. Ou seja, para cada leitura feita semanalmente, as CA deveriam escrever um diário no qual relacionassem o assunto dos textos e das discussões em sala a aspectos de suas práticas. Tarefas específicas foram pedidas. Por exemplo, para o diário referente ao texto de Gómez (1992), deveriam (a) distinguir os conceitos professor técnico e professor prático reflexivo, (b) relacionar esses conceitos a uma vinheta de aula discutida em sala e a situações concretas de suas escolas. Como os diários foram de cunho colaborativo, ou seja, permitiram a comunicação direta com as CA, foi possível chamar atenção para a forma como os diários vinham sendo desenvolvidos. Por exemplo, quando não havia qualquer menção à prática, alguns comentários lembravam sobre essa necessidade estabelecida na primeira discussão sobre como elaborar um diário reflexivo crítico. Para manter estas fontes de dados (diários reflexivos e projetos finais), cópias foram feitas após a devida permissão das alunas.

Os diários foram organizados em sua maioria a partir das tarefas solicitadas pela PP. Assim, tivemos:

1. Comparar definição própria de reflexão e definição apresentada no texto *Desenvolvimento reflexivo de professor* (Liberali, 1997a), com o objetivo de relacionar conhecimento prévio das alunas aos novos conceitos apresentados – informar (Smyth, 1992) – Tarefa 1.
2. Distinguir professor técnico e professor prático reflexivo a partir do texto *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo* (Gómez, 1992) e exemplificar com vinheta de aula discutida e fatos da própria prática, com o objetivo de relacionar conceitos teóricos a aspectos de uma prática vicária ou vivenciada – descrever e informar, e talvez confrontar e reconstruir – Tarefa 2.
3. Escrever sobre alguns conceitos discutidos no curso (senso comum, autoconsciência, conhecimento declarativo, conhecimento procedimental, conhecimento metacognitivo, professor técnico, professor prático reflexivo, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação), exemplificando-os com a própria prática; fazer uma avaliação do curso até o momento, mesmos objetivos da tarefa 2 – Tarefa 3
4. Exemplificar com aspectos da própria prática as visões de ensino-aprendizagem abordadas no texto de Faustinoni (1995) – Tarefa 4
5. Ler o texto *Interações dialógicas entre professor e pesquisador* (Magalhães, 1992a) e analisar as falas da pesquisadora e da professora segundo modelo 1 e 2 de Schön (1987) e formas de levar à reflexão (Schön, 1987; Magalhães, 1992a); e relacionar com a própria prática, seguindo os mesmos objetivos da tarefa 2 – Tarefa 5.

Além dos diários referentes às tarefas solicitadas, alguns diários foram organizados apenas na forma de relatos de fatos do dia-a-dia, como uma interpretação do pedido feito pela PP para que as diaristas falassem mais sobre a própria prática. Chamamos essa tarefa de Tarefa X.

Como apontado na apresentação das participantes, nem todas realizaram todas as tarefas. O quadro abaixo mostra quais tarefas foram feitas por quais participantes.

Tarefa/Coordenadora-aprendiz	SR	SP	MF	DN	MN
Tarefa 1: Comparação entre conceitos sobre reflexão	X	X	X	X	X
Tarefa 2: Distinção entre professor técnico e prático reflexivo e análise da aula 1	X	X	X	X X	X
Tarefa 3: Conceitos discutidos no curso	X			X	X
Tarefa 4: O processo ensino–aprendizagem			X		X
Tarefa 5: Interações dialógicas		X		X	XX
Tarefa X: Histórias do dia-a-dia (não exigida)			X X	X	
Total	3	3	5	6	6

Quadro 4: Relação tarefa/coordenadora-aprendiz

5 - Procedimentos de análise

A análise dos dados procurou responder a macroquestão de pesquisa: **Como a linguagem usada pelas CA na escrita dos diários mostra os tipos de reflexão desenvolvidos?**, e foi subdividida em questões menores, para as quais diferentes tipos de análises foram desenvolvidos, como ilustra o quadro abaixo:

Questões	Tipo de análise
• Que tipos de discurso são desenvolvidos nos diários?	1. Análise dos tipos de discurso.
• Que seqüências são desenvolvidas?	2. Análises das seqüências.
• Qual a relação entre as seqüências e os tipos de discurso encontrados e as formas de ação reflexiva?	3. Relação entre grupos de tipos de discurso e grupos de seqüências. 4. Análise da situação de ação de linguagem dos diários.

Quadro 5: Relação questões de pesquisa X tipos de análise

5.1 - Análise dos tipos de discurso

Foram seguidos os mesmos critérios de Machado (1998) para verificar os tipos de discurso tanto quanto às unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação, quanto àquelas que indicam conjunção ou disjunção do mundo discursivo ao mundo da situação de comunicação. As unidades de implicação foram:

- pronomes de primeira pessoa do singular e formas verbais correspondentes;
- pronomes de primeira pessoa do plural e formas verbais correspondentes;
- pronomes de segunda pessoa do plural e formas verbais correspondentes;
- dêiticos temporais;
- dêiticos espaciais;
- frases interrogativas;
- frases exclamativas;
- frases imperativas.

Por sua vez, as unidades de conjunção ou disjunção foram:

- verbos conjugados no presente do indicativo;
- verbos conjugados no perfeito do indicativo;
- verbos conjugados no imperfeito do indicativo;
- verbos conjugados no futuro perifrástico com o auxiliar *ir*.

Os critérios formais adotados foram :

- busca de formas que indicam pessoa, desconsiderando redundâncias como no caso de presença de pronome e verbo marcados para mesma ocorrência. Por exemplo *Eu fiz*.
- só foram considerados como dêiticos temporais e espaciais aquelas unidades que não apresentavam ambigüidade entre valor dêitico e anafórico.
- com relação ao tipo de frase, foi feita a busca pelos sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação).

A ocorrência de cada uma dessas unidades em cada diário foi computada e comparada às demais unidades do mesmo diário. Isso possibilitou uma posterior conclusão com relação ao tipo de discurso de cada

diário através daquelas unidades que apresentaram maior ocorrência e em conjunto determinaram a classificação. Foi feita ainda uma avaliação das demais unidades para verificar qualitativamente qual a sua relevância para a classificação quanto ao tipo de discurso. Essa avaliação mais qualitativa também auxiliou na classificação.

5.2 - Análise de seqüências

Quanto ao aspecto seqüências, os diários foram classificados, principalmente, a partir das fases que os constituíam, como pode ser verificado no Quadro 6 a seguir:

Seqüências	Fases
Narrativas	<ul style="list-style-type: none"> • situação inicial • complicação • ações • resoluções • situação final • avaliação • moral
Argumentativas	<ul style="list-style-type: none"> • premissas (tese) • apoio argumentativo • contra-argumentação • negociação/conclusão
Descritivas	<ul style="list-style-type: none"> • ancoragem • aspectualização • colocação em relação • reformulação
Descritivas de ações	<ul style="list-style-type: none"> • contextualização²⁹ • ações • avaliação
Explicativas	<ul style="list-style-type: none"> • constatação inicial • problematização • resolução • conclusão – avaliação
Dialogais	<ul style="list-style-type: none"> • abertura • operações transacionais • fechamento

Quadro 6: Relação seqüências X fases

²⁹ Neste trabalho, optamos por chamar de contextualização a apresentação do contexto no qual a ação será relatada.

Os critérios para a delimitação das fases foram, como os de Machado (1998), tanto semânticos como formais:

- manutenção ou não do tópico;
- sinais gráficos de demarcação, como a paragrafação;
- presença de determinados organizadores textuais;
- manutenção ou não do subsistema temporal;
- tipos de processos assumidos pelos verbos.

Cabe lembrar que, como explicado no capítulo teórico, não há em todos os diários seqüências organizadas exatamente como nos moldes da teoria, mas são encontrados aspectos lingüísticos e operações características das seqüências, o que nos permitiu tais classificações.

5.3 - Análise da relação entre grupos de tipos de discurso e grupos de seqüências

Após a determinação dos grupos de tipos de discurso e dos grupos de seqüências predominantes, foi feita uma relação entre esses grupos para um novo arranjo entre eles. As características desses grandes grupos foram avaliadas com relação aos três tipos de reflexão descritos na revisão da literatura (técnico, prático e crítico).

Características lingüísticas foram relacionadas a características conceituais a partir da ligação estabelecida entre elas. Por exemplo, grupos de discurso mais teórico com seqüências que apenas descreviam conceitos foram relacionados a uma reflexão mais técnica, caracterizada pela preocupação com conhecimento das teorias.

5.4 - Análise da situação de ação de linguagem dos diários

A análise da situação de ação de linguagem dos diários foi feita a partir das propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que

influenciam a produção de um texto: conteúdo temático ou referente e o contexto de produção textual.

Para análise do conteúdo temático, foram descritos os objetivos e características de cada tarefa para qual os diários foram desenvolvidos. Além disso, cada diário foi resumido a partir de suas características principais para se entender quais as informações explicitamente apresentadas nos textos.

Por outro lado, o contexto de produção foi descrito a partir das características da situação material de produção e da situação de interação social (detalhadas na revisão da literatura), como no Quadro 7 a seguir. Além disso, avaliações de comentários em sala de aula e anotações nos diários foram usadas para melhor compreensão da situação de ação de linguagem.

Situação material de produção	Situação de interação social
<ul style="list-style-type: none"> • Lugar de produção • Momento de produção • Emissor • Receptor 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar social • Posição social do emissor • Posição social do receptor • Objetivos da interação

Quadro 7: Itens para análise da situação de ação de linguagem

6 - Garantias de veracidade

A veracidade da pesquisa foi feita principalmente através do uso de: descrição detalhada da coleta e análise, checagem de pares e participação das CA (participantes em geral) na discussão a ser feita na pesquisa.

A descrição acima desenvolvida permitiu uma visualização do contexto da pesquisa e dos processos de coleta e de análise, o que permite uma futura reutilização em pesquisas distintas.

Por outro lado, a checagem em pares foi feita ao longo do trabalho de maneira informal, e, de maneira formal, após uma fase final de análises com

resultados mais abrangentes. Nessa checagem, incoerências e questões não esclarecidas foram revistas.

Finalmente, a discussão sobre a pesquisa com todas as participantes durante a coleta e a apresentação e discussão das análises com algumas das participantes com as quais a PP conseguiu manter contato auxiliaram na garantia de veracidade dos fatos estudados.

Este capítulo discutiu a razão da escolha da metodologia de pesquisa colaborativa, o contexto do estudo, as participantes, os procedimentos de coleta, os quatro tipos de análise desenvolvidos e as garantias de veracidade.

Após estabelecida a metodologia usada neste trabalho, passamos à discussão sobre a análise dos diários.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo objetiva apresentar a discussão da análise dos dados da pesquisa, que procurou responder à macroquestão: **Como a linguagem usada pelas CA na escrita dos diários mostra tipos de reflexão?** e foi subdividida em questões menores:

- Que tipos de discurso são desenvolvidos nos diários?
- Que seqüências são desenvolvidas?
- Qual a relação entre as seqüências e os tipos de discurso encontrados e os tipos de reflexão?

Para responder à primeira questão de pesquisa, os diários foram analisados individualmente, quanto às unidades do mundo discursivo que marcavam os tipos de discurso (implicação ou autonomia e conjunção ou disjunção). Foram, então, organizados grupos de características semelhantes. Em segundo lugar, os diários foram analisados quanto às seqüências mais freqüentemente encontradas. Em terceiro lugar, os grupos de tipos de discurso semelhantes foram associados às seqüências por eles realizadas. Esses agrupamentos por tipo de discurso e seqüência foram, num quarto momento, relacionados aos tipos de reflexão. Finalmente, os grupos formados foram relacionados às tarefas pedidas. Os resultados dessas análises estão apresentados a seguir.

1 - Grupos de diários organizados por predominância de tipos de discurso

A análise dos diários por tipo de discursos predominantes apontou três grandes grupos:

- Grupo predominantemente mais teórico³⁰.
- Grupo predominantemente de relato interativo.
- Grupo predominantemente marcado por dois tipos de discurso.

Para caracterizar cada um desses grupos, faremos uma discussão sobre as unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação e sobre as unidades que indicam conjunção ou disjunção em relação ao mundo da situação de comunicação. Apresentaremos também exemplos retirados dos textos característicos de cada grupo - que se encontram nos Anexos de 1 a 5 - para sua melhor visualização. É importante ressaltar que todos os grupos aqui encontrados possuem características de outros tipos de discurso, uma vez que, diferentemente de textos prototípicos, esses são textos muito heterogêneos. Para fins de melhor compreensão dos dados resolvemos agrupar os diários por predominância de tipo de discurso e apontar as características que se referem a esses tipos de discurso, remetendo aos demais tipos de discurso encontrados nos grupos quando esse fato, de alguma maneira, interfere nas conclusões futuras.

1.1 - Grupo predominantemente mais teórico

O grupo mais teórico é formado por 13 diários (SR1, SP1, DN1, MF1, MN1, SR2, SP2, MN2, SR3, SP3, DN5, MN4, MN5), que têm como característica o fato de serem predominantemente conjuntos e autônomos em relação à situação de comunicação, embora em alguns casos encontremos inserções de outros tipos de discurso, como discutimos anteriormente.

Unidades de implicação dos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação, encontramos como caracterizadoras de predominância de discurso mais teórico os seguintes fatores, resumidos no Quadro 8 a seguir:

³⁰ Como Machado (1998), optamos por chamar o grupo de mais teórico, uma vez que sabemos não serem nossos

- ausência de dêiticos temporais e espaciais;
- ausência de frases interrogativas na maioria dos textos e baixa presença em DN5 (27%);
- marcas de primeira pessoa do plural com valor genérico;
- marcas de primeira pessoa do singular com valor genérico;
- marca de segunda pessoa do singular com valor genérico.

Professor/ tarefa	Pronomes			Dêiticos de lugar e tempo	Frases		
	Pessoa	Ocorrências	%		Tipo	Ocorrências	%
SR1	1 ^a ./plural	7	22	-	Declarativas	11	100
	3 ^a ./singular	23	72				
	3 ^a ./plural	2	6				
SP1	1 ^a ./singular	2	6	-	Declarativas	10	100
	1 ^a ./plural	5	15				
	3 ^a ./singular	23	68				
	3 ^a ./plural	4	11				
DN1	3 ^a ./singular	4	100	-	Declarativas	6	100
MF1	3 ^a ./singular	6	100	-	Declarativas	3	100
MN1	1 ^a ./plural	7	35	-	Declarativas	8	100
	3 ^a ./singular	11	55				
	3 ^a ./plural	2	10				
SR2	3 ^a ./singular	22	100	-	Declarativas	11	100
SP2	3 ^a ./singular	21	62	-	Declarativas	15	100
	3 ^a ./plural	9	26				
	1 ^a ./singular	2	6				
	1 ^a ./plural	1	3				
	2 ^a ./singular	1	3				
MN2	3 ^a ./singular	8	89	-	Declarativas	3	100
	3 ^a ./plural	1	11				
SR3	3 ^a ./singular	6	94	-	Declarativas	29	100
	1 ^a ./plural	3	4				

exemplos segmentos de discurso puro, mas assim classificados se compararmos a outros grupos de texto.

	2 ^a ./singular	1	2				
DN5	3 ^a ./singular	8	73	-	Declarativas	8	73
	1 ^a ./singular	3	27		Interrogativas	3	27
MN4	3 ^a ./singular	25	93	-	Declarativas	13	100
	3 ^a ./plural	2	7				
SP3	1 ^a ./singular	1	4	-	Declarativas	8	100
	1 ^a ./plural	4	18				
	3 ^a ./singular	17	74				
	3 ^a ./plural	1	4				
MN5	3 ^a ./singular	20	95	-	Declarativas	5	100
	3 ^a ./plural	1	5				

Quadro 8: Unidades de implicação do grupo 1

A análise qualitativa das marcas de primeira e segunda pessoas mostra dois tipos de uso: o uso generalizante, característico de discurso teórico; e inserções de outros tipos de discurso, como exemplificados a seguir:

- Uso generalizante em:

*“Concluindo, se **quisermos** transformar uma situação, **devemos** refletir sobre ela pois isso **nos** levará ao seu total conhecimento” (MN1)*

*“Metacognitivo: pensamento pelo pensamento. Por que **penso** assim?” (DN5)*

*“**Podemos** dizer então que essa falta de visão...” (SP2)*

Referindo-se à situação de comunicação, como uma inserção de outro tipo de discurso, em:

- opinião da diarista:

“Este é, penso eu, o papel importante do coordenador....” (SR3)

- em recortes da aula 1:

“- não era bem essa a resposta que eu queria.” (SP2)

O uso de marcas de segunda pessoa do singular (*Declarativo: é o conhecimento daquilo que **você** acha que sabe. É o ponto de partida da reflexão - SR3*), não remete aos parâmetros da situação, uma vez que também não há referência explícita a um interlocutor leitor. Esse fato também se dá com as frases interrogativas de DN5 que tem valor de questionamento genérico: *Metacognitivo: pensamento pelo pensamento. Por que **penso** assim? - DN5.*

Podemos então dizer que os textos desse grupo, mesmo aqueles que possuem características como a utilização de frases com marcas de primeira pessoa tanto do plural como do singular, de segunda pessoa do singular e de frases interrogativas, são predominantemente autônomos com relação aos parâmetros da situação.

Unidades de conjunção ou disjunção em relação aos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam conjunção ou disjunção em relação ao mundo da situação de comunicação, temos uma predominância absoluta do presente do indicativo, conforme podemos verificar no Quadro 9 a seguir:

Professor/ Tarefa	Sistema temporal		
	Tempo	Ocorrências	%
SR1	Presente	31	97
	Futuro do pretérito	1	3
SP1	Presente	29	91
	Pretérito perfeito	1	3
	Futuro + auxiliar ir	1	3
	Pretérito do subjuntivo	1	3
DN1	Presente	4	100
MF1	Presente	5	100
MN1	Presente	8	95
	Pretérito perfeito	1	5
SR2	Presente	19	86
	Pretérito perfeito	3	14
SP2	Presente	1	42
	Pretérito perfeito	3	9
	Pretérito imperfeito	8	24
	Futuro do pretérito	6	19
	Presente do subjuntivo	2	6
MN2	Presente	6	67
	Pretérito perfeito	2	22
	Presente do subjuntivo	1	11
SR3	Presente	50	92

	Pretérito perfeito	1	2
	Futuro do presente	2	4
	Futuro do pretérito	1	2
DN5	Presente	10	100
MN4	Presente	24	80
	Pretérito perfeito	3	10
	Presente do subjuntivo	2	7
	Futuro do presente	1	3
SP3	Presente	22	92
	Futuro do presente	1	4
	Pretérito perfeito	1	4
MN5	Presente	12	66
	Pretérito perfeito	3	17
	Futuro do subjuntivo	3	17

Quadro 9: Unidades de conjunção do grupo 1

Nos textos, temos prioritariamente o uso de presente genérico caracterizando o eixo do expor. Por exemplo:

“Reflexão: conceito pessoal: é um momento de parada para analisar/sintetizar.” (MF1)

“Senso comum: É uma forma de conhecimento que não é embasada em teorias científicas.” (SR3)

“Segundo a concepção interacionista do desenvolvimento (pág. 89 do livro) não se quer que a criança apenas aprenda verdades prontas já sedimentadas...” (MN2)

Encontramos outros tempos além do presente, que marcam inserções de outros tipos de discursos, como, por exemplo, o uso do pretérito em SR2 e SP2 sugerindo uma disjunção com relação à situação de comunicação:

- nas análises da aula feita na tarefa 2:

*“Nesta aula, a professora **demonstrou**, através de sua atuação..” (SR2)*

*“A professora **tinha** conhecimento do assunto que **ensinava** ... (SP2)*

- descrições da aula 1:

*“...e a professora lhe **cortou** a palavra” (MN2)*

- e nas avaliações:

“E ainda o trabalho da Cecília **aconteceu** no ZPD do professor que no começo ...”
(MN5)

O exame do grau de implicação e do grau de conjunção, levou-nos a concluir que os textos pertencentes a esse grupo, são caracterizados predominantemente pelo mundo do **expor** autônomo, como pode ser percebido no texto DN5 a seguir:

Senso comum- é uma idéia que se abraça, onde se crê que seja uma verdade e que não há questionamento. Escola boa é aquela que dá muito conteúdo.

Auto consciência - é a transferência para o outro. Como eu sendo o outro me vejo. É um passo para sair do senso comum. Por que eu penso assim?

Declarativo: conhecimento que se tem.

Procedimental: procedimento, operacionalização.

Metacognitivo: pensamento pelo pensamento. Por que penso assim?

Professor técnico: domínio do conhecimento.

Professor prático-reflexivo: sabe como transmitir o que sabe.

1.2 - Grupo predominantemente de relato interativo

O grupo predominantemente de relato interativo é formado por quatro diários (MF3, DN4, MF4 e MF5), que têm como característica segmentos essencialmente disjuntos e implicados em relação à situação de comunicação, sendo que em DN4 temos clara inserção de segmentos de discurso interativo (conjunto). A seguir veremos como isso ocorre.

Unidades de implicação dos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação, encontramos como caracterizadoras de predominância de discurso de relato interativo os seguintes fatores, resumidos no quadro a seguir:

- presença de marcas de primeira pessoa;

- ausência de dêiticos espaciais e temporais, porém presença de organizadores de tempo e lugar.

Professor/ Tarefa	Pronomes			Dêiticos de lugar e tempo	Frases		
	Pessoa	Ocorrências	%		Tipo	Ocorrências	%
MF 3	1 ^a ./singular	9	18	-	Declarativa	23	82
	1 ^a ./plural	8	16		Interrogativa	5	18
	3 ^a ./singular	27	54				
	3 ^a ./plural	6	12				
MF4	1 ^a ./plural	6	33	-	Declarativa	10	100
	1 ^a ./plural	2	11				
	3 ^a ./singular	9	50				
	3 ^a ./plural	1	6				
MF5	1 ^a ./singular	8	26	-	Interrogativa	8	40
	3 ^a ./singular	23	74		Declarativa	12	60
DN4	1 ^a ./singular	8	24	-	Declarativa	15	71
	2 ^a ./singular	1	2		Interrogativa	6	29
	3 ^a ./singular	8	24				
	3 ^a ./plural	17	50				

Quadro 10: Unidades de implicação do grupo 2

Uma análise apurada dos dados referentes às locuções de lugar e tempo mostra uma tentativa de trazer o contexto para a história de forma a criar uma maior relação entre o mundo discursivo e a situação de comunicação. Por exemplo:

“Quinta e sexta da semana passada, tivemos ...” (MF 4)

Quanto às pessoas, encontramos:

- uso de marcas de primeira pessoa³¹ do singular mostrando a presença do emissor. Em todas as ocorrências, o uso da primeira pessoa do singular

³¹ Os termos em negrito referem-se aos exemplos mencionados e explicados.

refere-se à pessoa que escreve em uma relação de total implicação com a situação de comunicação, relatando suas experiências. Por exemplo:

“Senti que sua expectativa era grande.” (MF5)

*“Ouvir tais comentários de determinada professora **me** motivou a “dar corda” ao questionamento, ao debate.” (MF3)*

*“No **meu** papel, **analiso** a situação como perda de todos...” (DN4)*

- uso da primeira pessoa do plural mostrando a implicação da coordenadora e seus professores com relação à situação de produção, sem incluir, no entanto, o destinatário, como também seria possível.

*“Quinta e sexta da semana passada, **tivemos** conselho de classe.” (MF 4)*

***Buscamos** fazer amarrações, mas tudo é incipiente.” (MF3)*

- terceira pessoa no texto auxiliando o relato da história contada:

- em apresentação da situação:

*“Quinta e Sexta da semana passada, tivemos conselho de classe. Esta semana **foi** iniciada com reunião de pais e mestres, a segunda do ano.” (MF 4)*

*“Uma proposta de renovação **paira** no ar **há** alguns meses” (MF3)*

*“Numa situação pós-paralisação, depois de nove dias de greve, onde se **foi** levado ao TRT e o julgamento ainda **é** aguardado, os professores da escola onde sou coordenadora, **retornaram** conscientes de uma derrota, revoltados e humilhados. Não **lidam** com o fato de **serem** colocados num julgamento, sem abertura de diálogo.” (DN4)*

- em relatos que envolvem outros participantes na ação:

*“A profa. **gostou** dessa diferenciação, **achou** interessante.*

***Disse** que na verdade **deixa** a apropriação mas o que **acaba** tendo como retorno **é** assimilação. **Diz** pautar sua prática sobre a própria vivência enquanto aluna e que nunca **havia** refletido sobre isso.” (MF5)*

*“Num encontro com a coordenadora de área e série (professores) as coordenadoras pedagógicas **solicitaram** que os mesmos se **colocassem** frente ao Projeto educativo que todos abraçaram desde 1992.” (DN4)*

*“Das 6 professoras de primeira série, 4 **utilizaram** esse momento de discussão (reflexão); das 4, 3 **apresentaram** propostas concretas”. (MF3)*

- em segmentos de outros tipos de discurso como em avaliações, mais características de discurso teórico autônomo:

*“**É** um aspecto de evolução que não podemos perder de vista daqui para a frente.” (MF4)*

*“Mais uma vez **há** grande distância entre o conhecimento declarativo (o aluno como centro do processo) e o procedimental (o prof. com o.....); além da ignorância sobre desenvolvimento entre assimilar e apropriação.” (MF5)*

Encontramos também em alguns texto segmentos de discurso mais interativo em:

- uso da segunda pessoa do singular e do plural que são encontrados em segmentos referentes à PP em:

*“Gostaria muito de conversar com **você**.” (DN4)*

- frases interrogativas para exemplificar falas utilizadas na situação contada:

“Algumas questões colocadas: qual o motivo do riso? Que tipo de interação ocorre na aula?” (MF5)

e em questões dirigidas a PP:

“Frente a esta situação conflituosa como a coordenadora poderia retomar o trabalho junto aos professores?” (DN4)

Unidades de conjunção ou disjunção em relação aos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam conjunção ou disjunção em relação ao mundo da situação de comunicação, temos uma predominância de verbos no tempo passado (perfeito e imperfeito) em MF4 e MF5 e no presente para ações habituais em MF3 e DN4, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Professor/ Tarefa	Sistema temporal		
	Tempo	Ocorrências	%
MF3	Presente do indicativo	24	56
	Pretérito perfeito	13	30
	Presente do subjuntivo	5	12
	Futuro do presente	1	2
MF4	Perfeito	10	50

	Presente	5	25
	Imperfeito	1	5
	Futuro + auxiliar ir	1	5
	Futuro do pretérito	3	15
MF5	Perfeito	14	39
	Imperfeito	7	19
	Presente	14	39
	Pretérito do subjuntivo	1	3
DN4	Presente	22	69
	Perfeito	7	22
	Presente do subjuntivo	1	3
	Futuro do pretérito	2	6

Quadro 11: Unidades de conjugação do grupo 2

Os diários MF3, MF4, DN4 e MF5 mostram disjunção em relação ao mundo discursivo com o uso do perfeito e imperfeito criando textos predominantes do eixo do narrar:

- na narração dos eventos :

*“Das 6 professoras de primeira série, 4 **utilizaram** esse momento de discussão (reflexão); das 4, 3 **apresentaram** propostas concretas”* (MF3)

*“Quinta e sexta da semana passada, **tivemos** conselho de classe. Esta semana **foi** iniciada com reunião de pais e mestres, a segunda do ano.”* (MF 4)

*“A profa. **gostou** dessa diferenciação, **achou** interessante.”* (MF5)

*“... os professores da escola onde sou coordenadora, **retornaram** conscientes da derrota, revoltados e humilhados.”* (DN4)

O uso do presente ocorre:

- no eixo do narrar , em relatos de situações em ocorrência /em andamento

“Uma proposta de renovação paira no ar.” (MF3)

- no eixo do narrar, em situações habituais:

*“Professores **elaboram** atividades selecionadas diretamente para esses grupos e eu também.”* (MF3)

*“Frente a estas resistências, a Coordenação Pedagógica se **mostra** frágil...” (DN4)*

- em segmentos de discurso mais teórico, usado em avaliação:

*“A professora **tem** grande dificuldade de se distanciar...” (MF5)*

*“...**vejo** a diretora numa posição fria.” (DN4)*

- em discurso mais interativo, nas falas reproduzidas:

“quem é o centro do conhecimento?” (MF5)

Os diários MF3, DN4, MF4 e MF5 mostram-se fortemente implicados pela presença de marcas de primeira pessoa do singular e do plural e pela presença de locuções espaciais e temporais. Ao mesmo tempo, mostram-se predominantemente disjuntos com relação à situação de produção, pois tem como tempo predominante o passado (perfeito e imperfeito) em MF4 e MF5 e presente para o relato de ações habituais (MF3) e de ambos em DN4.

O texto MF4 a seguir exemplifica esse grupo marcado pela predominância de relato interativo.

“Quinta e sexta da semana passada tivemos conselho de classe.

Esta semana foi iniciada com reuniões de pais e mestres, a 2.a do ano.

Percebi na 1.a reunião, que a prática usada na escola se resumia a um elenco de avisos passados aos pais pelo professor e a expectativa para esta 2.a reunião não era diferente, a não ser pelo fato de que se acrescentaria aos avisos o famigerado assunto: alunos com problemas de disciplina e aprendizagem.

Aproveitei oportunidades nos momentos semanais com os professores para salientar uma observação já feita pela direção, sobre estas reuniões: diante do fato raro que é a presença da maioria dos pais nas reuniões, a escola não pode perder a oportunidade de iniciar um trabalho com essa clientela: utilizar parte da reunião para refletir sobre um tema de interesse comum para escola e família.

Surgiu o tema sobre tarefa de casa, já problematizado pelos professores durante o mês de março. Após alguns dias, um professor trouxe um texto muito interessante sobre o assunto. Li o mesmo e sugeri ao grupo que poderíamos utilizá-lo na reunião de pais.

A sugestão foi bem vista e colocada em prática em todas as 32 turmas de pré a oitava série.

É um aspecto de evolução dessas reuniões que não podemos perder daqui para frente. Vou solicitar ao grupo que tragam os temas para as próximas reuniões.”

1.3 - Grupo predominantemente marcado por dois tipos de discurso

Este grupo é caracterizado pela presença de dois tipos de discurso ocorrendo no texto em segmentos diferentes. Optamos por reuni-los em um

único grupo por apresentarem semelhanças quanto às funções desses diferentes segmentos, como veremos a seguir. Neste grupo, podemos encontrar como característica a presença de discurso mais teórico junto a discurso interativo e a relato interativo.

1.3.1 - Grupo predominantemente mais teórico com relato interativo

Os três textos (MF2, MN3 e MN6) característicos desse subgrupo apresentam segmentos mais característicos de discurso teórico e segmentos mais característicos de relato interativo .

Unidades de implicação dos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação, encontramos, nos segmentos mais teóricos, autonomia marcada por ausência de dêiticos espaciais e temporais e presença maior de frases declarativas, além de alta ocorrência de terceira pessoa; e, nos segmentos de relato interativo, maior presença de primeira pessoa.

Professor/ Tarefa	Pronomes			Dêiticos de lugar e tempo	Frases		
	Pessoa	Ocorrências	%		Tipo	Ocorrências	%
MF2	1 ^a ./singular	3	11	-	Declarativa	7	100
	1 ^a ./plural	4	14				
	3 ^a ./singular	16	57				
	3 ^a ./plural	5	18				
MN3	1 ^a ./singular	5	12	-	Declarativa	14	87
	3 ^a ./singular	28	68		Interrogativa	2	13
	3 ^a ./plural	8	20				
MN6	1 ^a ./singular	13	27	-	Declarativa	14	87
	1 ^a ./plural	3	6		Interrogativa	2	13
	3 ^a ./singular	23	48				
	3 ^a ./plural	9	19				

Quadro 12: Unidades de implicação do grupo 3A

As marcas de terceira pessoa surgem nos segmentos mais teóricos dos textos:

- em apresentação de conceitos

*“- professor técnico: **busca** aplicar seus conhecimentos teóricos sobre uma dada realidade;*

*- professor reflexivo: **analisa** a realidade e a partir dela busca referenciais teóricos que **possam** auxiliá-lo.” MF2*

*“Esses passos **caracterizam** o processo reflexivo do professor que **é** o que lhe **possibilitará** atuar sobre seus alunos dando-lhes a oportunidade de **construírem** a sua cidadania.” (MN3)*

- em apresentação de regras:

*“Para essas coletivas a legislação **sugere** que o coordenador leia textos, **passe** vídeos...” (MN6)*

- em avaliações de práticas

*“De certa forma, a professora da aula 1 **possui** uma prática relacionada a postura técnica, haja visto o modo diretivo que **utiliza** para conduzir a aula.” (MF2)*

O uso da primeira pessoa ocorre principalmente em relação a relatos, o que representa implicação, como a seguir:

- para relatar ações:

*“Em muitas situações **eu** vou pelo senso comum.”(MN3).*

*“**Escolhi** um texto que saiu no Estadão de 9/5:...”(MN6)*

- apresentação de percepção de algum aspecto da prática:

*“**Eu senti** que foi uma HTP válida,...”(MN6)*

*“**Sinto** que estamos engatinhando nesse processo”. (MF2)*

Já as marcas de primeira pessoa do plural aparecem ora como um eu abrangente:

*“Percebendo essa dificuldade pelo grupo de professores, **propusemos** ao grupo...”*
(MF2)

ora como uma atividade do grupo que envolve também a coordenadora:

*“Sinto que **estamos** engatinhando nesse processo”(MF2) e “Mas temo que **ficamos** mais no senso comum...” (MN6)*

As frases interrogativas aparecem no texto em segmentos com características de discursos distintos, como, por exemplo, recortes de falas reportadas de forma direta, característicos de discurso interativo: *“Será que algum de nós está se esforçando para tornar a sua aula mais agradável ?(MN6).*

Podemos concluir quanto às unidades que indicam grau de implicação e autonomia que os textos possuem alto grau de autonomia nos segmentos referentes ao discurso mais teórico e alto grau de implicação nos relatos interativos.

Unidades de conjunção ou disjunção em relação aos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam conjunção ou disjunção em relação à situação de comunicação, temos o uso predominante do presente do indicativo nos três textos, porém encontramos o uso do presente histórico e do passado em segmentos de relatos.

Professor/ Tarefa	Sistema temporal		
	Tempo	Ocorrências	%
MF2	Presente	25	92
	Pretérito	1	4
	Presente do subjuntivo	1	4
MN3	Presente	27	71
	Pretérito	6	16
	Futuro	3	8

	Presente do subjuntivo	1	3
	Futuro do pretérito	1	3
MN6	Presente	17	36
	Presente do subjuntivo	4	8
	Pretérito	17	36
	Pretérito mais-que-perfeito	2	4
	Futuro	2	4
	Presente do subjuntivo	2	4
	Futuro do pretérito	3	4

Quadro 13: Unidades de conjugação do grupo 3A

O presente é utilizado:

- em apresentação de conceitos e regras:

*“Enquanto o professor técnico **busca** a solução de problemas na aplicação de técnicas científicas,/ o professor reflexivo **realiza** essa busca a partir do diálogo com a situação real que se lhe apresenta.” (MF2)*

*“ Para essas coletivas a legislação **sugere** que o coordenador...” (MN6)*

- em avaliações de práticas e professores:

*“Em muitas situações eu **vou** pelo senso comum.”(MN3)*

*Consciente ou não, ela **possui** uma prática que **tem** embasamento no comportamentalismo. (MF2)*

*“ Mas **temo** que ficamos mais no senso comum.” (MN6)*

*“O professor **precisa** perceber que seu papel **é** o de mediador no processo de aprendizagem, da apreensão do conhecimento.” (MF3)*

Nos segmentos de relato, o presente aparece:

- em relatos de situações em ocorrência /em andamento

*“Com essa preocupação, **estamos viabilizando** horários semanais em que os professores possam trabalhar em grupos organizados por série e áreas.” (MF2)*

*“Uma proposta de renovação **paira** no ar.” (MF3)*

- em situações habituais:

*“**Mostro** ainda que linguagem, sendo suporte do pensamento, deve ser trabalhada para que a forma desse pensamento seja cada vez mais aprimorada.” (MN3)*

“Professores **elaboram** atividades selecionadas diretamente para esses grupos e eu também.” (MF3)

“Portanto eu **escolho** o texto e nesse momento estou estabelecendo prioridade daquela HTP.” (MN6)

Enquanto as primeiras ocorrências (em apresentação de conceitos e avaliações) remetem a uma conjunção em relação ao contexto de produção e introduzem características de discurso teórico, as demais (situações em andamento e situações habituais) podem ser relacionadas ao mundo do narrar, tendo em vista que se relacionam a relatos de fatos que no caso ainda ocorrem ou que são habituais.

O passado aparece principalmente:

- em relatos:

“Nessa semana, **preocupei-me** muito com minha atuação em relação a essa professora (será que fui por demais diretiva?)” (MF3)

“Depois que **fui** questionada por alguns mais vivos...” (MN3)

Percebendo essa dificuldade por parte desse grupo de professores, **propusemos** ao grupo a organização de um grupo de estudos com encontros semanais...” (MF2)

“Para iniciar o debate fiz a seguinte pergunta a eles...” (MN6)

- avaliação da prática:

“Essa leitura embora superficial **reformulou** e **analisou** o problema da desmotivação.” (MN6)

Podemos dizer, portanto, que esses textos são marcados por uma autonomia e conjunção em relação ao contexto de comunicação característicos de discurso mais teórico em momentos de apresentação da teoria e avaliação da prática e implicação e disjunção, característico de relato interativo nos relatos da prática .

O texto MF3 auxilia a visualização deste grupo:

O Processo Ensino - Aprendizagem (Luiza Faustiloni)

Diário (ou semanário)

Semana de encerramento do primeiro bimestre: entrega de notas, conselho de classe, reuniões de pais e “mestres”. Uma proposta de renovação para no ar há alguns meses. Para alguns motivação, curiosidade, novidade, perspectivas; para outros insegurança, timidez, incredulidade, desconfiança. Em meio a essas vertentes mesclam-se

atuações diversificadas em sala de aula. Buscamos fazer “amarrações”, mas tudo é incipiente. Há que se vivenciar a prática da discussão, da atividade conjunta, do questionamento, da reflexão.

Em meio às turbulências do “aproveitamento” o que (ou a quem) se pode aconselhar? Resume-se a reunião em mais uma verborrágica citação de notas e pseudo-causas para tal indesejado rendimento do aluno. O que fazer? Como fazer?”

Em meio a esse momentâneo caos surge uma luz: “talvez o modo como estamos ensinando não se adequa à turma X, ao aluno Y; precisamos estudar novas formas.

Ouvir tais comentários de determinada professora me motivou a “dar corda” ao questionamento, ao debate. Deixamos de lado as “notas” para propormos planos de ação sobre grupos de alunos que não conseguem caminhar no ritmo esperado (quem espera?)

O professor precisa perceber que seu papel é o de mediador no processo de aprendizagem, da apreensão do conhecimento. Cabe a ele encontrar meios de lançar desafios em que o aluno possa atuar na ZPD.

Ainda sobre a ZPD: vejo a seguinte prática em correção ortográfica: ao detectar um “erro” o professor escreve por cima da palavra errada a forma correta. Nesse momento foi dada a resposta pronta, impossibilitando o aluno de desenvolver-se, de buscar o correto sem oferecer-lhe andaimes para isso. Apenas nas séries iniciais (primeira série) há a prática de apenas grifar (apontar) a palavra com erro para que a criança procure a forma correta e a rescreva; ao grifar a palavra errada a professora está colocando o andaime para que o conhecimento potencial se transforma em real.”

As turmas de primeira série detectam grupos de alunos que não acompanham as atividades (a questão da qualidade, do aprofundamento dessas atividades é outra longa discussão).

Resolvemos então utilizar uma aula vaga da professora na semana, onde podemos discutir caso a caso e buscar soluções. Professoras elaboram atividades dirigidas somente para esse grupo e eu também. No primeiro momento do encontro com a professora ouço o relato das dificuldades. Sinto que há uma busca por “receitas” oferecidas por mim. Entretanto, procuro conduzir a “reunião” de forma que a professora explicita suas sugestões de atividades, encorajando-a a colocá-las em prática. Das 6 professoras de primeira série, 4 utilizaram esse momento de discussão (reflexão); das 4, 3 apresentaram propostas concretas de trabalho e 1 necessitou de andaimes maiores, quase que sugestões das atividades, a fim de iniciar o processo de retomada dos conteúdos com seus alunos. Nessa semana, preocupei-me muito como essa minha atuação em relação a essa professora (será que fui por demais diretiva?). Contudo, tranqüilizei-me ao perceber que na semana seguinte essa profissional passou a desenvolver suas atividades (ainda que com necessidade de alguns andaimes).

No momento preocupei-me com as 2 profissionais.

1.3.2 - Grupo predominantemente mais teórico com interativo

Os três textos (DN2, DN3³² e DN6) característicos desse subgrupo apresentam segmentos mais característicos de discurso teórico em explicações

³² Como DN3 foi escrito como resposta a uma questão feita em DN2, ele aparece como um texto que dá continuidade a outro, por isso, analisamos os dois como um conjunto.

e/ou avaliações e segmentos mais característico de discurso interativo que são na verdade (a) inserções de outros textos - reproduções de falas de aulas (aula 1) e sessões reflexivas (interação entre Cecília e Vânia) e (b) referências à PP.

Unidades de implicação dos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação, encontramos, nos segmentos mais teóricos, autonomia marcada por ausência de dêiticos espaciais e temporais e presença maior de frases declarativas, além de alta ocorrência de terceira pessoa; e, nos segmentos de discurso mais interativo, maior presença de primeira pessoa e frases não declarativas.

Professor/ Tarefa	Pronomes			Dêiticos de lugar e tempo	Frases		
	Pessoa	Ocorrências	%		Tipo	Ocorrências	%
DN2	1 ^a ./singular	1	5	-	Declarativas	5	50
	2 ^a ./singular	5	26		Interrogativas	4	40
	2 ^a ./plural	1	4		Imperativas	1	10
	3 ^a ./singular	10	53				
	3 ^a ./plural	2	11				
DN3	1 ^a ./singular	5	16	-	Declarativas	5	38
	2 ^a ./singular	6	19		Interrogativas	7	54
	2 ^a ./plural	1	4		Imperativas	1	8
	3 ^a ./singular	15	48				
	3 ^a ./plural	4	13				
DN6	1 ^a ./singular	8	13	-	Declarativas	13	81
	3 ^a ./singular	47	76		Interrogativas	3	19
	3 ^a ./plural	7	11				

Quadro 14: Unidades de implicação do grupo 3b

As marcas de terceira pessoa surgem nos segmentos dos textos, típicos de discurso mais teórico:

- em explicações:

*“Na apostila de M. Cecília, **fica** evidente a participação do par mais desenvolvido quando dá abertura para a professora “falar sobre as próprias reflexões...” (DN6)*

- apresentação de conceitos:

*“O facilitador que **cuida**, que **preza**, que **confia** no aprendiz, cria um clima de aprendizagem tão diferente, que qualquer semelhança é “mera coincidência.” (DN6)*

- em avaliações de práticas:

“Fica claro no fato acima a postura comportamentalista, behaviorista da professora.” (DN2)

“A assimetria parece ser condição necessária para o processo reflexivo de um dos pares.” (DN6)

Os segmentos de discurso interativo, aparecem :

- nas marcas de terceira pessoa nas falas reportadas:

*“A resposta **está** na primeira página da apostila.” (DN2)*

*“A prova **garantirá** o conhecimento do aluno, caso ele **consiga** nota máxima?” (DN3)*

- nas marcas de primeira pessoa nas citações :

*“P: **Aí** que eu acho que precisaria assim, sei lá, uma apostila” (DN6)*

- nas marcas de primeira pessoa em questões dirigidas à PP:

“Será que um dia poderei eu deslocar o meu conhecimento declarativo para o procedimental e metacognitivo....?” (DN6)

- nas marcas de segunda pessoa em segmentos de falas:

*“Professor: Pense um pouco. **Você** acha que foi mais ou menos 100 dias (...) Classe, é melhor **vocês** saberem porque cairá na prova...” (DN2)*

*“C - Na realidade, **você** pode trabalhar com os textos da biblioteca, por exemplo.” (DN6)*

*“Para **você** é importante seus alunos saberem em quantos dias Colombo levou para chegar ao Novo Mundo?” (DN3)*

- nas marcas de segunda pessoa em referências à PP:

“Pergunto à **parceira mais desenvolvida** nesta relação acentuadamente assimétrica...” (DN6)

“Respondendo dentro do possível a **seu** questionamento, se eu fosse...” (DN3)

Nesses segmentos, também, o uso de frases interrogativas teve as seguintes funções:

- exemplos de questões da ação:

“tem que ser uma postura mais em cima do texto , da leitura mesmo, sabe?” (DN6)

“Você acha que foi mais ou menos 100 dias?” (DN2 e DN3)

- questões para a PP:

“Será que um dia poderei eu deslocar o meu conhecimento declarativo para o procedimental e metacognitivo....?” (DN6)

Podemos dizer então que o discurso mostra-se autônomo nos segmentos mais teóricos e implicado nos segmentos interativos de citações e referências à PP.

Unidades de implicação dos parâmetros da situação

Quanto às unidades que indicam conjunção ou disjunção em relação à situação de comunicação, temos o uso predominante do presente do indicativo nos seis textos, além da presença do futuro do presente (DN2 e DN6) e do pretérito (DN6), marcando a conjunção.

Professor/ Tarefa	Sistema temporal		
	Tempo	Ocorrências	%
DN2	Presente	10	63
	Pretérito perfeito	5	31
	Futuro do presente	1	6

DN3	Presente	10	42
	Pretérito perfeito	6	25
	Presente do subjuntivo	1	4
	Futuro do presente	3	12
	Futuro do pretérito	4	12
DN6	Presente	54	84
	Pretérito perfeito	5	8
	Futuro do pretérito	4	6
	Futuro do presente	1	2

Quadro 15: Unidades de conjunção do grupo 3B

Em segmentos mais teóricos, ocorre o presente nas avaliações, como a seguir:

*“Fica evidente a introdução de andaimes gradativos quando a pesquisadora **analisa e reformula** problemas” (Schön)...” (DN6)*

“Fica claro no fato acima a postura comportamentalista” (DN2)

Em segmentos de interativo, ocorre:

- o presente na transcrição das falas e comentários:

*“Quando Cecília **cita**: ‘eu **recoloco** o problema e **negocio**’...” (DN6)*

*“**Pense** um pouco. Você **acha** que foi mais ou menos 100 dias?” (DN2)*

*“Para você **é** importante seus alunos **saberem** em quantos dias Colombo levou para chegar ao Novo Mundo?” (DN3)*

- passado em citações do texto analisado:

*“e quando cita “Vânia **passou** a iniciar a discussão com a descrição de aspectos de sua aula que **enfatizavam** situações que nós **vínhamos** discutindo e de problemas que **queria** colocar para uma discussão conjunta” (DN6)*

- o futuro do presente nos trechos de conversas marcando a relação direta do discurso com o momento futuro ao da produção do diálogo reportado:

“Classe, é melhor vocês saberem porque **cairá** na prova.” (DN2 e DN3)

“A prova **garantirá** o conhecimento do aluno, caso ele consiga nota máxima?” (DN3)

- o futuro do presente em questões dirigidas à PP:

“Pergunto à parceira mais desenvolvida nesta relação acentuadamente assimétrica, que um dia **poderei** eu deslocar o meu conhecimento declarativo para o procedimental e metacognitivo...” (DN6)

- o futuro do pretérito em falas reportadas:

“P - Aí que eu acho que **precisaria** assim, sei lá, uma apostila, alguma coisa com texto, prá eles...” (DN6)

A partir dessas análises, podemos dizer que esses textos mostram-se predominantemente autônomos e conjuntos em relação à situação de produção nas avaliações, explicações e apresentações de teorias, e predominantemente implicados e conjuntos nos trechos referentes às práticas e ao destinatário concreto, a PP.

O texto DN6 exemplifica esse grupo de textos e apresenta segmentos de discurso mais teórico e mais interativo em citações e em referências à PP.

A assimetria parece ser condição necessária para o processo reflexivo de um dos pares.

Apesar de que, observando interações entre professores que aparentemente estão no mesmo patamar de conhecimentos, se diferenciam pelas experiências individuais e pela maior ou menor facilidade de insights frente a um “relacionamento colaborativo.”

Na colocação de Grossman “o papel do pesquisador não é o de enfatizar um conteúdo, mas o de introduzir uma discussão sobre ensino/aprendizagem.” Poderia se relacionar ao item de Schön, quando aborda as formas do instrutor formatar sua participação na relação entre pares especificamente ao apontar: “questionar de forma a dirigir a atenção do aprendiz para determinado aspecto.”

Na apostila de M. Cecília fica evidente a participação do par mais desenvolvido quando dá abertura para a professora “falar sobre as próprias reflexões”(Schön), e quando cita “Vânia passou a iniciar a discussão com a descrição de aspectos de sua aula que enfatizavam situações que nós vínhamos discutindo e de problemas que queria colocar para uma discussão conjunta”, se estabeleceu um clima de interação dialógica na “colocação de problemas para discussão” (Magalhães, 1991).

Fica evidente a introdução de andaimes gradativos quando a pesquisador “analisa e reformula problemas” (Schön) e quando “demonstra o próprio pensamento e explicações” (Magalhães):

- Tá? Então, na realidade, eu acho que uma postura prá criança realmente desenvolvê a leitura, tem que sê uma postura mais em cima do texto, da leitura mesmo, sabe?... Sabe?... Lê prá eles, eles lêem...

Observa-se no relatório de Cecília, a proposta de experimentos pela pesquisadora:

P - Aí que eu acho que precisaria assim, sei lá, uma apostila, alguma coisa com texto, prá eles... Fica tão difícil a gente toda vez que quê trabalhá uma coisa tê que montá um texto... Toda vez monta o texto...

C - Na realidade, você pode trabalhá com os textos da biblioteca, por exemplo.

Quando Cecília cita “eu recoloco o problema e negocio” vendo a dificuldade da professora em situar e entender o problema, reforça o que diz Magalhães nas ocorrências na interação entre professor e pesquisador: “recolocação e negociação de problemas” e o que diz Schön: “analisar e reformular problemas”.

O que se observa na descrição de Cecília é o que de fato se experiencia na escola; as professoras se tornam inseguras frente a uma situação “difícil” que deparam em sala de aula, por mais embasadas teoricamente que forem. A relação, a parceria colaborativa se faz necessária de modo constante na realidade escolar para que o professor não se “perca” no aspecto procedimental e metacognitivo.

Relaciono as idéias colhidas nas leituras indicadas com conceitos estudados e aceitos apresentados por Carl Rogers:

-“o facilitador que cuida, que preza, que confia no aprendiz cria um clima de aprendizagem tão diferente, que qualquer semelhança é ‘mera coincidência’”;

-“quando há empatia sensível, ao contrário a reação do aprendiz obedece a um padrão que se exprimiria assim: ‘até que enfim alguém compreende o que se sente ser e o que parece ser eu, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora, posso desabrochar, crescer e aprender.’ ” --- Experiência vicária.

- “Aprendizagem transforma-se em vida, e vida mais existencial. Dessa forma, o aprendiz (aluno) com entusiasmo, às vezes, relutante, em outros casos, comporta-se como alguém que está passando por uma aprendizagem, por certa mudança”. (Do livro “Liberdade para aprender” - 4. O relacionamento Interpessoal na Facilitação de Aprendizagem - Carl R. Rogers - Interlivros)

Finalmente:

Pergunto à parceira mais desenvolvida nesta relação acentuadamente assimétrica, que um dia poderei eu deslocar o meu conhecimento declarativo para o procedimental e metacognitivo dentro da ZPD que me encontro e relacionar a teoria com a prática numa relação de dialógica-colaborativa com as 25 professoras que ocupam o mesmo espaço que eu?

Temos três grupos prioritários em relação aos tipos de discurso:

- Grupo predominantemente mais teórico (13 textos): autonomia marcada por ausência de dêiticos temporais e espaciais e presença mínima de frases interrogativas (questionamentos generalizantes em DN5), algumas marcas de primeira pessoa e de segunda pessoa do singular generalizantes que não remetem a uma referência explícita dos parâmetros da situação e por

conjunção marcada por uma predominância quase absoluta do presente do indicativo.

- Grupo predominantemente de relatos interativos (4 textos): implicação marcada por presença de referências ao contexto nos adjuntos adverbiais de lugar e tempo e a presença de marcas de primeira pessoa e terceira no relato de ações dos demais interagentes da situação reportada; e disjunção marcada pela predominância de verbos no tempo passado e no presente em ações constantes. Neste grupo, incluímos DN4, que embora possua também alguns segmentos característicos de discurso interativo, funciona essencialmente como um relato.
- Grupo predominantemente marcado por dois tipos de discurso (6 textos): marcado por segmentos de discurso mais teórico (com características semelhantes ao grupo 1 acima) e segmentos referentes a prática realizados por relato interativo (3 textos) (com características semelhantes ao grupo 2 acima), e interativo (3 textos) (implicado pela alta presença de frases não declarativas e de primeira e segunda pessoas e conjunto pela predominância de presente e futuro do pretérito para possibilidades e sugestões).

2 - Grupos de diários por seqüências predominantes

A segunda questão refere-se às seqüências encontradas nos textos. Para respondê-la, analisamos cada parte do texto conforme descrito na metodologia e agrupamos aqueles textos que apresentavam, como segmentos predominantes ou principais características, fases de uma mesma seqüência. Os textos foram agrupados por seqüências da seguinte maneira:

- Grupo de seqüências predominantemente descritivas.
- Grupo de seqüências predominantemente descritivas de ações.

- Grupo de seqüências predominantemente explicativas.
- Grupo de seqüências predominantemente argumentativas.

Em seguida apresentaremos cada um desses grupos com exemplos que mostram segmentos referentes as seqüências predominantes.

2.1 - Grupo de seqüências predominantemente descritivas

Os textos (SR1, DN1, MF1, MN1, MF2, SR2, MN3, SR3, DN5) com predominância de seqüências descritivas apresentaram principalmente os segmentos com fases de ancoragem, aspectualização e colocação em relação, com grande ocorrência de processo relacionais no presente do indicativo. Em alguns desses textos (MF2, MN3, SR3 e DN5) ocorre também em pequena escala a apresentação de ações que são avaliadas ou que exemplificam os conceitos descritos.

A seguir temos exemplificado SR3, que apresenta algumas das características apontadas acima³³.

Reavaliar os seguintes conceitos:

(1) Senso Comum

(2) É uma forma de conhecimento que não é embasada em teorias científicas. Seu objetivo é resolver problemas de forma prática ou analisar situações, pessoas, etc., da maneira que é do domínio de todos.

(3) Por exemplo: quando alguém fala que um aluno que fica conversando durante as aulas, com certeza irá mal nas provas, está fazendo um julgamento baseado no senso comum.

(4) Autoconsciência

(5) É conhecer com profundidade a sua postura em relação a algum fato, situação, etc. Parte-se da própria vivência e envolve amadurecimento. A autoconsciência implica em que o praticante se veja como outro (eu externo), já que a consciência engloba tanto a autoconsciência como a consciência do outro. Ela "quebra" o senso comum e é aprendida.

(6) No momento em que o docente passa a pensar num problema ocorrido em sala de aula, a falta de disciplina, por exemplo, utilizando-se do processo da autoconsciência, com certeza será mais fácil identificar as causas do problema para então, procurar resolvê-lo.

(7) Declarativa

(8) É o conhecimento daquilo que você acha que sabe: É o ponto de partida para a reflexão.

(9) Por exemplo: quando alunos de 1ª série cometem erros ortográficos que envolvem as sílabas complexas, o professor sabe que nesta fase isto ainda é esperado, porém é necessário um trabalho específico neste sentido.

(10) Procedimental

(11) É o conhecimento do processo do "como fazer".

(12) Pegando o exemplo anterior, o professor trabalharia com os alunos que apresentavam aquela dificuldade ortográfica específica, através de um conjunto de "procedimentos" adequados para aquele tipo de "erro".

³³ Os números colocados junto a cada segmento correspondem às divisões de parágrafo feitas pelas diaristas.

(13)Metacognitivo

(14)É o conhecimento condicional, o conhecimento do conhecimento, é saber o porquê das coisas. É um conhecimento mais amplo e mais elaborado. É o entendimento do que está por trás das ações. Além do entendimento do porquê, envolve também o “quando” agir de uma determinada forma.

(15)Ainda em relação ao exemplo do erro ortográfico que envolve as sílabas complexas, o professor iria investigar o que está por trás deste problema, procurando suas causas, ou seja, o “porquê” deste problema, para avaliar quando e como agir de forma adequada (embasado numa teoria).

(16)Professor técnico

(17)É um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. É o professor que tem as técnicas como único caminho para solucionar todos os problemas “previsíveis”, porém “se perde” em situações imprevistas.

(18)Por exemplo, o professor ao “ensinar” a combustão, faz uma chamada oral individual, distribuindo “estrelinhas” no caderno para quem der as respostas previstas (desejadas por ele). O professor que trabalha na linha comportamentalista é o maior exemplo disto.

(19)Professor prático-reflexivo

(20)É o professor autônomo, o “artista que reflete, que toma decisões e cria durante sua própria ação, recriando a realidade. “É o professor que se torna um mediador entre o aluno e o conhecimento, permitindo que o aprendiz não só se aproprie do conhecimento acumulado, mas também o construa de forma participativa.

(21)Por exemplo, o professor que cria as condições favoráveis para que o aluno construa o conhecimento da tabuada, entendendo o processo e não só memorizando.

(22)Vale dizer que o professor prático-reflexivo é aquele que consegue lidar com os imprevistos de forma adequada, lidando com as necessidades do momento.

(23)Reflexão na ação

(24)É uma reflexão crítica, pois é a análise que o indivíduo realiza depois que atuou, refletindo sobre as características e processos de sua própria ação. A reflexão sobre a ação consiste num processo de aprendizagem permanente, pois se analisa não só as características da situação, mas também procedimentos utilizados no diagnóstico e definição do problema, bem como as metas, meios, esquemas de pensamento, teorias, convicções e formas de representar a realidade.

Em SR3, encontramos diferentes segmentos realizados por seqüências descritivas, como no esquema a seguir:

SD1	SD2	SD3	SD4	SD5	SD6	SD7	SD8
(1-3)	(4-6)	(7-9)	(10-12)	(13-15)	(16-18)	(19-22)	(23-24)
Anc 1 (1)	Anc 2 (4)	Anc 3 (7)	Anc4 (10)	Anc5 (13)	Anc6 (16)	Anc7 (19)	Anc8(23)
Asp 1 (2)	Asp 2 (5)	Asp 3 (8)	Asp4 (11)	Asp5 (14)	Asp6 (17)	Asp6 (20)	Asp8 (24)
Col 1 (3)	Ava 2 (6)	Col 3 (9)	Col4 (12)	Col5 (15)	Col6 (18)	Col7 (21)	
						Ava7(22)	

Quadro 16: Seqüências descritivas em SR3

Cada um dos SDs³⁴ corresponde a uma das seqüências descritivas encontradas no texto, com suas diferentes fases. Nesses segmentos, a fase

de ancoragem (anc) é feita através da apresentação do conceito em forma de tema-título no início (sublinhado), como por exemplo na seqüência descritiva 1 (SD1):

“Senso comum: É uma forma de conhecimento que não é embasada em teorias científicas.”

O trecho seguinte – característico de fase de aspectualização (asp) - é marcado por verbos relacionais no presente que expõe o conceito discutido (negrito no trecho acima).

SR3 apresenta colocações em relação (col) , como exemplificação do conceito descrito (em SDs 1, 3, 4, 5, 6, 7):

“Por exemplo, quando os alunos da primeira série cometem erros ortográficos que envolvem sílabas complexas, o professor sabe que nesta fase isto ainda é esperado, porém é necessário um trabalho específico neste sentido.” (SR3)

No trecho acima, como nos demais, podemos dizer que a inserção de uma fase de ações característica de descritiva de ações para a colocação em relação. Essa fase é introduzida pelo conectivo *por exemplo* e generalizada pelo uso do presente que mostra não estar ocorrendo a narração de um evento necessariamente observado, mas comum à vida em escolas.

Há ainda a fase de avaliação (ava), em SD 2 e 7, que serve para mostrar o julgamento da diarista sobre determinados conceitos:

“No momento em que o docente passa a pensar num problema ocorrido em sala de aula, a falta de disciplina, por exemplo, utilizando-se do processo da autoconsciência, com certeza será mais fácil identificar as causas do problema para então, procurar resolvê-lo.” (SR3) .

Nos demais diários, essas fases também podem ser encontradas. Em DN5 (Anexo 2), a fase de aspectualização aparece também sob a forma de fragmentos:

“Declarativo: conhecimento que se tem.” (DN5)

³⁴ SD significa seqüência descritiva. Os números entre parênteses representam os parágrafos ou divisões do texto.

Em MN3, o conectivo *por exemplo* serve como caracterizador do conceito:

Em muitas situações eu vou pelo senso comum. Por exemplo: dizer aos alunos que precisam estudar para conseguir uma situação melhor na vida (caso de alunos de uma escola pública que vêm de uma favela).

Em SR2, ocorre avaliação da professora da aula 1 de forma superficial e sem qualquer exemplo concreto que justifique essa relação:

Nesta aula, a professora demonstrou, através de sua atuação, estar mais de acordo com a visão do professor técnico.

Em MN3, a avaliação é feita através do exemplo de um problema criado e da solução encontrada:

“Depois de ser questionada por alguns mais vivos comecei a pensar sobre o assunto na busca de explicações que satisfizessem a mim e aos meus alunos.”

Esse grupo de textos é marcado principalmente pela apresentação de conceitos que em algumas circunstâncias, servem para avaliar práticas (fase de ações de descritivas de ações).

2.2 - Grupo de seqüências predominantemente descritivas de ações

Os textos (MF3, DN4, MF4 e MF5), marcados predominantemente por seqüências descritivas de ações, apresentaram principalmente as fases de contextualização, ações e avaliações, com grande ocorrência de processos materiais no passado ou no presente, indicando ações habituais ou ainda em andamento.

Para nossa apresentação, utilizaremos o texto MF4, que apresenta as operações de forma mais explícita e remeteremos aos outros textos (Anexo 5)

para falar sobre suas particularidades. O texto MF4 é marcado principalmente por operações de contextualização das ações, ações e avaliação.

(1)“Quinta e sexta da semana passada tivemos conselho de classe.

Esta semana foi iniciada com reuniões de pais e mestres, a 2^a. do ano.

(2)Percebi na 1.a reunião, que a prática usada na escola se resumia a um elenco de avisos passados aos pais pelo professor e a expectativa para esta 2.a reunião não era diferente, a não ser pelo fato de que se acrescentaria aos avisos o famigerado assunto: alunos com problemas de disciplina e aprendizagem.

(3)Aproveitei oportunidades nos momentos semanais com os professores para salientar uma observação já feita pela direção, sobre estas reuniões: diante do fato raro que é a presença da maioria dos pais nas reuniões, a escola não pode perder a oportunidade de iniciar um trabalho com essa clientela: utilizar parte da reunião para refletir sobre um tema de interesse comum para escola e família.

(4)Surgiu o tema sobre tarefa de casa, já problematizado pelos professores durante o mês de março. Após alguns dias, um professor trouxe um texto muito interessante sobre o assunto. Li o mesmo e sugeri ao grupo que poderíamos utilizá-lo na reunião de pais.

(5)A sugestão foi bem vista e colocada em prática em todas as 32 turmas de pré a oitava série.

(6)É um aspecto de evolução dessas reuniões que não podemos perder daqui para frente. Vou solicitar ao grupo que tragam os temas para as próximas reuniões.”

Esse diário é marcado prioritariamente pela apresentação de ações que seguem a ordem cronológica, marcada pelos organizadores de tempo (Quinta e sexta da semana passada) e psicológica (marcada pela quebra do segundo parágrafo para o terceiro, que impede a compreensão de quando ocorreu a ação relatada no quarto parágrafo).

Nesse diário, encontramos:

- contextualização das ações com a colocação do local e tempo do relato:

“Quinta e sexta da semana passada tivemos conselho de classe...”

“... na primeira reunião...”

- as ações relatadas em uma descrição dos acontecimentos, com o apoio de locuções temporais que dão seqüência ao texto:

“Aproveitei as oportunidades nos momentos semanais com os professores para salientar uma observação...”

“Após alguns dias um professor trouxe um texto ... Li o mesmo e sugeri ao grupo...”

- avaliação, na qual a diarista faz um avaliação sobre a situação:

“É um aspecto de evolução dessas reuniões que não podemos perder daqui para frente.”

Além dessas características, os textos MF3, DN4 e MF5 apresentam algumas peculiaridades. MF3 é formado por três segmentos distintos organizados por três seqüências descritivas de ações distintas. Em DN4, temos aspectos de seqüências dialogais na parte do texto marcada por discurso mais interativo. Nesse trecho, há aspectos transacionais típicos de seqüências dialogais escritas como o uso de *PS* e questões para um interlocutor virtual.

Em MF5, por outro lado, há uma descrição mais concreta das ações com o uso de discurso direto reportado, numa clara inserção de discurso dialogal, (*Algumas questões colocadas: Qual o motivo do riso?*) e de processos verbais (*Diz pautar a sua prática... e Quando **perguntei** qual...*), o que auxilia a visualização concreta dos eventos. Além disso, as avaliações se pautam em aspectos teóricos discutidos no decorrer do curso. Diferentemente de MF4, no entanto, não há uma clara relação entre a avaliação e as ações descritas. A avaliação parece recair em sua maior parte sobre uma das agentes da descrição (*Mais uma vez há grande distância entre o conhecimento declarativo (aluno como centro) e o procedimental ... e A professora tem grande dificuldade de se distanciar...*).

2.3 - Grupo de seqüências predominantemente explicativas

Os textos (SP1, DN2, DN3³⁵, MN2, MN5) mais característicos de seqüências explicativas apresentaram principalmente as fases de constatação inicial e explicação, a partir de algum fato descrito ou reportado. Utilizaremos

DN2 e MN5 para exemplificar esse grupo.

O texto DN2 exemplifica um fragmento típico de seqüências explicativas:

“(1)Fato: Profa.: ‘Pense um pouco. Você acha que foi mais ou menos 100 dias? (Silêncio na classe). A resposta está na primeira página da apostila. Pessoal, quem pode me dizer quanto tempo levou a viagem? (Ninguém levantou a mão). Classe, é melhor vocês saberem, porque cairá na prova. Agora, quem pode me dizer por que Colombo veio ao Novo Mundo? (Mary e outros dois alunos levantaram a mão). Mary?’

“(2)Explicação: Fica claro no fato acima a postura comportamentalista, behaviorista da professora onde os conceitos são trabalhados de maneira programada e a avaliação é vista como um processo final da aprendizagem. É uma metodologia mais conhecida como tradicional, conteudista.”

Em DN2, temos um recorte da aula 1 em forma de diálogo, para o qual é apresentada uma explicação. De certa forma, o recorte poderia ser visto como o fato para o qual é feita uma constatação inicial (postura comportamentalista, behaviorista da professora) e é dada uma explicação marcada principalmente pelo organizador *onde* com noção explicativa. Temos o seguinte esquema:

Seqüência Explicativa	
Constatação inicial	Explicação
A postura comportamentalista, behaviorista da professora	Os conceitos são trabalhados de maneira programada e a avaliação é vista como um processo final da aprendizagem

Em MN5, temos um fragmento de descritivas de ações com exemplos de atitudes de uma praticante, posteriormente, explicadas à luz de teorias.

Reflexões após a leitura dos textos Interações dialógicas e Interação coordenador–professor e a entrevista.

(1)Na sua relação com a professora, Cecília utiliza diversas formas de participação do coordenador :

- é a professora que leva o problema até a coordenadora;
- Cecília cria duas situações que afastam a professora de sua prática para melhor conhecê-la e agir sobre ela: o vídeo e a entrevista;
- incentiva a professora a dar forma às suas incertezas fazendo com que ela própria descubra que não está agindo de forma correta para atingir os objetivos propostos por ela mesma;

³⁵ Cabe lembrar que DN3 é analisado aqui como uma continuidade de DN2 uma vez que aparece em resposta a um questionamento feito pela PP em DN2 e assume que o texto de DN2 faz parte do conhecimento do leitor. Há aqui uma concreta expectativa de intertextualidade.

- propõe então alguns experimentos “uma postura mais em cima do texto”, “livros de verdade”, etc.

(2) *Prática e teoria se entrelaçam pois a Cecília quer introduzir um novo conceito de leitura, não dá-lo já pronto mas ensinar o processo para chegar até ele (exemplifica o caráter estratégico do leitor efetivo).*

(3) *Este modo de agir da Cecília estaria dentro do que Schön chama “modelo 2” segundo o qual o coordenador tentaria ganhar o consentimento do aprendiz nessa relação de poder que existe sempre na posição do coordenador no relacionamento dos dois estaria uma situação de aprendizagem e não de defesa do professor.*

(4) *E ainda o trabalho da Cecília aconteceu na ZPD do professor que no começo apresentou um conhecimento real depois caminhou por caminhos cheios de dúvidas, acompanhado do outro, no caso o coordenador, que se presume mais firme, mais seguro na situação para então chegar a um novo conhecimento real mais avançado que o anterior.*

Após a colocação do fato, em um segmento típico de seqüências descritivas de ações (SDA - parágrafo1), são apresentadas três seqüências explicativas a partir de conceitos do texto de referência (novo conceito de leitura, modelo 2, ZPD), sem que o problema, questionamento seja feito. Isto poderia ser explicado, pois o problema foi colocado na instrução para a confecção dessa tarefa. Temos, então, o seguinte esquema:

SDA ³⁶ (para 1)	SEn		
	SE 1 (2) CI 1 Ex 1	SE 2 (3) CI 2 Ex 2	SE 3 (4) CI 3 Ex 3

Quadro 17: Seqüências explicativas em MN5

A seqüência 1 (SE1), por exemplo, apresenta a constatação inicial (CI) (*Prática e teoria se entrelaçam*) e explicação (*A Cecília quer introduzir um novo conceito de leitura, não dá-lo já pronto mas ensinar o processo para chegar até ele (exemplifica o caráter estratégico do leitor efetivo)*), iniciada pelo organizador pois.

Os textos desse grupo, exemplificados por DN2 e MN5, fundamentam-se na apresentação de uma constatação inicial sobre um fato e em sua explicação.

2.4 Grupo de seqüências predominantemente argumentativas

Os textos (SP2, MN4, SP3, MN6, DN6) marcados predominantemente por fragmentos de seqüências argumentativas apresentaram principalmente as fases de apresentação das premissas (tese) e apoio argumentativo.

O texto SP2 apresenta fragmentos que auxiliam a caracterização desse grupo.

O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo (Angel Perez Gómez)

(1) *Alguns pontos básicos poderiam ser destacados para uma análise crítica quanto a ser esta professora (a da aula 1) um profissional técnico ou reflexivo, ou mais técnico do que reflexivo.*

(2) *Quanto à necessária sustentação científica requerida para que uma professora desenvolva sua aula, me parece que foi devidamente preenchida. A professora tinha conhecimento sobre o assunto que ensinava e a aula seria uma averiguação do quanto os alunos haviam lido e que e quantas informações foram “fixadas”.*

(3) *Temos então, sob essa ótica, uma postura ainda oriunda do positivismo, baseada no estímulo-resposta. para respostas pertinentes, “- muito bem, ..., vejo que você realmente prestou atenção!”; caso contrário, “- não era bem essa a resposta que eu queria”.*

(4) *A professora induz as respostas para a experiência dela, desprezando dados importantes, como a colocação de Jim sobre os problemas que os marinheiros haviam sofrido com o afastamento de casa. Quando Jim tenta fazer uma analogia com uma experiência vivida por ele mesmo, a professora fica confusa e irritada. Nota-se nesse momento a ausência de um processo de reflexão na ação, pois teria sido extremamente importante partir dessa “experiência pessoal” de Jim, certamente comum a outros alunos da classe, para que o sentido da aula se fizesse consistente.*

(5) *Outros detalhes, como o número insuficiente de mapas, a própria maneira como esses mapas seria trabalhados (já prontos), a rotulação de alunos que trariam problema se sentassem juntos, a indiferença quanto à timidez do aluno Biff Taylor, denotam a grande dificuldade da professora de perceber todo o contexto em suas múltiplas características situacionais.*

(6) *A professora utiliza, usando as palavras de Angel Perez Gómez, uma “abordagem unívoca e positivista”, tendo sua ação limitada para a prática social e como profissional que se depara com um contexto de grande “complexidade e incerteza”.*

(7) *Outro aspecto a destacar é o descompromisso da direção (pelo menos no que se refere a essa aula em particular, que é o dado de onde partimos) com a prática pedagógica.*

(8) *A interferência brusca pelo alto-falante com a conseqüente quebra de continuidade do assunto em pauta.*

(9) *A inutilidade do aviso e a desconexão com o assunto da aula enfatizaram todos os problemas de ordem afetivo-social que conturbavam a classe.*

(10) *Podemos dizer, então, que essa falta de visão de sala de aula ser um ecossistema peculiar não era privilégio apenas da professora em*

³⁶ SDA significa seqüência descritiva de ações, SE significa seqüência explicativa e os números em parênteses correspondem aos parágrafos ou divisões do texto.

questão. Um profissional reflexivo elaboraria uma estratégia mais adequada à situação singular dessa sala em particular.

Podemos constatar o seguinte esquema nesse texto, resumido no Quadro 18 a seguir:

Seqüência Argumentativa						
AAa (1-6)				AAb(7-9)		TESE(10)
SAa				SAb		
INTa	SAa1	SAa2	SAa3	SAa4	TESEa	TESEb
	tesea1	tesea2	tese3A	Aa4		AAb1
	AAa1	AAa2	AAa3	tesea4		AAb2

Quadro 18: Seqüências argumentativas em SP2

O esquema de SP2 acima mostra um texto composto por diversos segmentos de seqüências predominantemente argumentativas encaixadas umas nas outras. SA³⁷ representa a seqüência argumentativa que envolve todo o texto e é formada por:

- uma tese apresentada na conclusão do texto;
- um apoio argumentativo (AAa), formado por uma seqüência argumentativa (SAa), que, por sua vez, é formada por uma tese apoiada por outras seqüências argumentativas(SAan);
- outro apoio argumentativo (AAb), formado por uma seqüência argumentativa (SAb).

Se tomarmos SAa2 como exemplo, poderemos entender em um âmbito micro como essa seqüência ocorre no texto:

“(3)Temos então, sob essa ótica, uma postura ainda oriunda do positivismo, baseada no estímulo-resposta. para respostas pertinentes, “- muito bem, ...,vejo que você realmente prestou atenção!”; caso contrário, “- não era bem essa a resposta que eu queria.”

Nesse fragmento, temos a tese expressa por *Temos então, sob essa ótica, uma postura ainda oriunda do positivismo*, e o apoio argumentativo feito através do

³⁷ SA significa seqüência argumentativa e os números em parênteses referem-se aos parágrafos ou divisões do texto.

recorte da aula 1 (*“Muito bem, vejo que você realmente prestou atenção!”*) e sua explicação (*baseada no estímulo-resposta*).

Essa seqüência serve como um dos apoios argumentativos para a tese expressa para SAa:

“A professora utiliza, usando as palavras de Angel Perez Gómez, uma “abordagem unívoca e positivista”, tendo sua ação limitada para a prática social e como profissional que se depara com um contexto de grande “complexidade e incerteza”.

Por sua vez, SAa serve como um dos apoios argumentativos para a tese primeira do texto:

“Podemos dizer, então, que essa falta de visão de sala de aula ser um ecossistema peculiar não era privilégio apenas da professora em questão. Um profissional reflexivo elaboraria uma estratégia mais adequada à situação singular dessa sala em particular.”

Além desse diário, vale apontar ainda o diário MN6 (Anexo 4) que apresenta fases semelhantes às de SP2. MN6 se diferencia de SP2 por uma característica marcante: enquanto SP2 comenta uma interação fictícia apresentada num texto de referência, MN6 comenta uma ação vivida pela diarista. Isso ocorre porque MN6 é uma resposta a um questionamento da PP e refacção da tarefa MN5 que discute a citada interação.

Encontramos quatro grupos por seqüências predominantes:

- Grupos com predominância de seqüências descritivas, com ancoragem, aspectualização, colocação em relação e avaliações.
- Grupos com predominância de seqüências descritivas de ações, com contextualização, ações e avaliações.
- Grupos com predominância de seqüências explicativas, com constatação inicial e explicação.
- Grupo com Seqüências argumentativas, com teses e apoio argumentativo (relacionando ações e explicações).

3 - A relação entre os tipos de discurso e as seqüências encontradas e os tipos de reflexão

Relacionando os tipos de discurso encontrados aos grupos de seqüência, encontramos sete grupos. Procuraremos explicar em cada um desses grupos as relações entre os tipos de discurso e de seqüência e os tipos de reflexão. Em seguida, faremos um paralelo entre esses grupos e as tarefas às quais correspondiam.

3.1 – Relação entre os tipos de reflexão e os tipos de discurso e de seqüências

Os seis grupos de textos encontrados remetem a uma inter-relação entre os tipos de reflexão e os tipos de discurso e seqüências, como veremos na análise detalhada de cada um desses grupos.

3.1.1 - Grupo 1

Os textos escritos para o primeiro grupo referiram-se às seguintes tarefas:

- Tarefa 1 (Comparar conceito pessoal de reflexão ao conceito descrito no texto): SR1, MF1, DN1, MN1, SP1;
- Tarefa 3 (Definir conceitos trabalhados e exemplificar com a prática): DN5.

O primeiro grupo de textos é formado por um discurso mais teórico e por características de seqüências descritivas (SR1, MF1, DN1, MN1, SR2, SR3, DN5) e explicativas (SP1). Esses textos apresentam autonomia e conjunção com relação à situação de produção, em outras palavras, apresentam-se no eixo do expor. Além disso, oferecem descrições de conceitos teóricos e em

SP1 explicações sobre o uso dos conceitos.

O uso de marcas de terceira pessoa e a ausência de marcas de primeira pessoa com valor implicativo e predominância de tempo presente remetem a uma apresentação generalizada dos conceitos teóricos conforme apresentada pelo texto de onde os conceitos foram retirados ou das discussões onde foram apresentados. Há, portanto, uma reprodução dos conceitos numa rescrita.

Esses conceitos aparecem num vácuo, sem qualquer relação com a ação, pois são apenas descritos a partir de suas características intrínsecas (aspectualização) ou explicados teoricamente. Neste caso, o texto serve como um resumo ou fichamento de conceitos muito comuns ao mundo acadêmico e que tem fins mais técnicos.

Poderíamos dizer que esse grupo se caracteriza principalmente pela visão da teoria como normas a serem seguidas para a obtenção de controle, eficácia, previsão dos eventos da ação. A proposta de criar melhorias para a ação parte de esquemas preestabelecidos, não importando uma compreensão da ação, mas, sim, uma aplicação das descobertas da teoria. Há, na verdade, a preocupação com a compreensão das teorias formais, dos princípios.

Temos aí exemplos de reflexão técnica que busca a aplicação de teorias formais para a solução de problemas instrumentais (Schön, 1987; Gómez, 1992). Está intimamente relacionada à preocupação exagerada com o desenvolvimento de um conhecimento teórico científico que servirá de base para a avaliação e melhoria da qualidade e dos objetivos alcançados na prática.

Esses diários apresentam uma estrutura que se subordina ao texto lido sem resistência. A teoria formal lida não é confrontada com aspectos da prática que concretamente expliquem, exemplifiquem, critiquem a teoria formal. O texto lido oferece-se como padrão do que é certo, como índice para classificação. O texto original não determina o diário, porém, domina e gera possibilidade de dominação pois os diários refletem uma compreensão da escrita acadêmica como fundamentalmente dissociada da ação e calcada na

teoria, seguindo os moldes dos resumos e fichamentos.

3.1.2 - Grupo 2

O segundo grupo é formado por textos referentes às seguintes tarefas:

- Tarefa 2 (Distinção entre professor técnico e prático reflexivo, classificação da professora da aula 1, análise de situação da própria prática): SR2 e MF2;
- Tarefa 3 (definir conceitos trabalhados e exemplificar com a prática): SR3 e MN3.

Esse grupo é formado por características de seqüências descritivas e por um discurso mais teórico (SR2 e SR3) e de dois tipos (teórico - relato interativo – MF2 e MN3) . Esses textos apresentam autonomia e conjunção com relação à situação de produção na apresentação da teoria, em outras palavras, apresentam-se no eixo do expor, sendo que MF2 e MN3 apresentam-se implicados e disjuntos nos relatos. Além disso, oferecem descrições de conceitos teóricos e avaliações da prática. A diferença entre esse grupo e o anterior está justamente na tentativa inicial que há nesse de se fazer relações com a prática.

Em SR2 e SR3 são feitas relações com situações práticas através de avaliação da praticante (aula 1 – SR2) e de exemplos (SR3).

“Nesta aula, a professora demonstrou, através de sua atuação, estar mais de acordo com a visão do professor técnico.” (SR2)

“...Por exemplo: quando alunos de 1ª série cometem erros ortográficos que envolvem as sílabas complexas, o professor sabe que nesta fase isto ainda é esperado, porém é necessário um trabalho específico neste sentido.” (SR3)

Em MF2, os relatos ocorrem após a apresentação da teoria. Servem para avaliar não só a professora da aula 1, mas também os professores da escola da diarista. Por exemplo, em MF2, há a exposição teórica com actualização, numa clara descrição teórica (semelhante à desenvolvida no primeiro grupo).

*“A - Diferença entre o professor técnico e o reflexivo:
 - professor técnico: busca aplicar seus conhecimentos teóricos sobre uma dada realidade;
 - professor reflexivo: analisa a realidade e a partir dela busca referenciais teóricos que possam auxiliá-lo.”*

A avaliação da professora da aula 1 é apresentada num processo de atribuição na parte B do texto:

*“...a professora da aula 1 **possui** uma prática relacionada a postura técnica...”*

Embora esses textos sejam marcados por um tentativa de refletir a partir da análise de ações através da sua avaliação frente a teorias, o que ocorre, na verdade, é uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem um real entendimento prévio dessas ações.

Por exemplo, a relação entre a teoria formal lida e a vinheta da aula 1 em SR2 não apresenta ação material ou mental descrita em concretude. Assim, a avaliação sem narrativas ou exemplificações torna-se um uso da teoria para o julgamento de valor predominando sobre observação e análise. São feitas classificações avaliativas dentro dos conceitos e não a partir de narrativas ou exemplificações concretas de prática que possibilitem um real entendimento da ação com base na teoria formal e vice-versa. Por outro lado, os exemplos em SR3 mostram-se mais concretos e esclarecem melhor os conceitos descritos.

De forma semelhante, a avaliação em MF2 se expande numa explicação:

“Consciente ou não, ela possui uma prática que tem embasamento no comportamentalismo, onde a espera por determinada resposta é sempre satisfeita (mesmo que de modo artificial) e reforçada através de elogios.”

Mas a sustentação para essa avaliação caracterizar uma argumentação não deixa vislumbrar aspectos concretos da ação da professora. Exemplos concretos teriam servido de base e suporte para tais argumentos. Em outras

palavras, nesse diário, como em SR2, a relação entre a teoria formal lida e a vinheta não apresenta ação material ou mental descrita em concretude.

Da mesma forma, em MN3, o relato aparece para explicitar o conceito “senso comum” e introduzir “linguagem”:

“Em muitas situações eu vou pelo senso comum. Por exemplo: dizer aos alunos que precisam estudar para conseguir uma situação melhor na vida (caso de alunos de uma escola pública que vêm de uma favela).” (MN3)

Ocorre nesses textos a primeira tentativa de usar a teoria para informar a ação. Contudo, não podemos dizer que há **descrição** (Smyth, 1992), pois os exemplos concretos são usados para expor a teoria e não como ações a serem entendidas pela informação teórica. Não há relato de eventos concretos que fossem informados e, mesmo os exemplos concretos, são usados para expor a teoria e não, como ações a serem entendidas pela informação teórica.

A preocupação está, portanto, na apresentação dos conceitos, não na informação da ação. Esses diários apresentam uma estrutura que se subordina ao texto lido sem resistência. O texto focaliza os conceitos, e em MF2, a avaliação e crítica dos praticantes e a tentativa de aplicação de teoria a ação:

“Percebendo essa dificuldade por parte desse grupo de professores, propusemos ao grupo a organização de um grupo de estudos com encontros semanais, a fim de “resgatarmos” algum conhecimento teórico que possa auxiliá-los na compreensão de sua prática.” (MF2)

Nesses exemplos, a reflexão técnica busca a avaliação da prática com base em teorias formais (Schön, 1987; Gómez, 1992). Como na citação de MF2 acima, a reflexão técnica está intimamente relacionada à preocupação exagerada com o desenvolvimento de um conhecimento teórico científico para a melhoria da ação.

Resumindo, esses diários apresentam uma estrutura que se distingue de resumos e fichamentos, uma vez que não só apresentam o conteúdo do texto de forma sumária, mas iniciam uma forma de escrita que relaciona texto a algum tipo de prática (concreta ou vicária).

3.1.3 - Grupo 3

O terceiro grupo é formado por textos referentes às seguintes tarefas:

- Tarefa 4 (Exemplificar com aspectos da própria prática as visões de ensino-aprendizagem abordadas no texto de Faustinoni, 1995): MN4;
- Tarefa 5 (Ler o texto *Interações dialógicas entre professor e pesquisador* (Magalhães, 1992a) e analisar as falas da pesquisadora e da professora segundo modelo 1 e 2 de Schön (1987) e formas de levar à reflexão (Schön, 1987; Magalhães, 1992a); e relacionar com a própria prática): SP3.

Esse grupo é formado por características de seqüências argumentativas e por um discurso mais teórico. Esses textos apresentam autonomia e conjunção com relação à situação de produção e apresentam teses sobre determinada prática avaliada. Essas teses se sustentam em avaliações, explicações da prática, são retrucadas por outras avaliações e concluídas com nova tese e com sugestões de encaminhamento para a própria ação:

“A linha seguida pelos meus professores é a behaviorista. A maioria deles não sabe trabalhar em outra linha e também não se interessa por outras acreditando que só a sua é eficiente porque ele aprendeu dessa forma e deu muito certo com ele. Nenhum deles trabalha com a linha construtivista pois nos parece muito difícil utilizá-la com alunos das 5 séries em diante e com os do 2º grau, todos do período noturno” (MN4)

Contudo, essas práticas como no grupo dois acima, não são exploradas em profundidade. Os apoios tem base teórica e coerência, mas não possuem concretude. A ação não pode ser visualizada para que as explicações teóricas as sustentem e reforcem o argumento.

Em outras palavras, não há a **descrição** (Smyth, 1992) a partir da qual as teses e argumentos pudessem se consolidar. Para a **descrição** (Smyth, 1992) é necessária a visualização da ação de forma concreta para que pela experiência vicária, a **confrontação** (Smyth, 1992) seja legitimada. No caso desses textos, ocorrem **informação** e **confrontação** (Smyth, 1992) com avaliação e até contra-argumentação. Contudo, não há concretude e as conclusões tornam-se pouco convincentes, isto é, a reflexão não sugere uma

crítica embasada na observação da ação. Poderíamos dizer até que o que de fato ocorre é uma reflexão técnica que se baseia ainda na aplicação de teorias para avaliar a prática e ditar as regras para essa prática talvez pouco compreendida.

Toda a explicação se dá em termos da teoria buscando avaliar e explicar uma situação incômoda da prática. Também como nos textos do grupo teórico-descritivo, temos a aplicação de teorias formais para a compreensão de problemas instrumentais (Schön, 1987; Gómez, 1992). A avaliação do problema é feita de forma generalizante. Não há a revelação da ação através de evidências que permitam ver por trás do que ocorre. São feitos julgamentos que não podem ser confrontados ou questionados, uma vez que não se sabe, de fato, o que está ocorrendo.

3.1.4 - Grupo 4

Os textos que compõem o grupo 4 foram escritos em resposta a :

- Tarefa 4 (Exemplificar com aspectos da própria prática as visões de ensino-aprendizagem abordadas no texto de Faustinoni, 1995): MF4;
- Tarefas X (relatos de fatos do dia-a-dia, como uma interpretação do pedido feito pela PP para que as diaristas falassem mais sobre a própria prática): DN4, MF3, MF5.

Esses textos marcados predominantemente por discurso de relato interativo e alguns índices de interativos tiveram como seqüência principal as descritivas de ações. Embora MF4 fosse, a princípio, escrito como uma resposta à tarefa quatro, ele possui a mesma estrutura das tarefas X, com a diferença de utilizar alguns conceitos referentes diretamente ao texto de Faustinoni (1995).

Os relatos foram marcados pela tendência por discorrer sobre a prática, num relato de situações fundamentalmente marcado pela narrativa de fatos ocorridos na escola. A PP havia pedido que as diaristas procurassem dar mais

exemplos concretos de sua prática para exemplificar suas colocações, ou seja, trabalhassem seu conhecimento cotidiano para criar as bases para a (re)construção dos conceitos científicos. Como resultado, os diários passaram a fazer relatos semanais dos acontecimentos, porém, raramente, mencionando a teoria formal discutida.

Nos textos das tarefas X, é feito o relato dos fatos entremeados de avaliações pessoais. A prática é apresentada, de forma concreta:

“Assisti a uma aula da prof.a. M, numa turma de 5ª série. Senti que sua expectativa era grande.”

Em alguns textos (MF4 e MF5) há menção a aspectos teóricos nas avaliações (*Nesse momento foi dada a resposta pronta, impossibilitando o aluno de desenvolver-se, de buscar o correto sem oferecer-lhe **andaimes** para isso.*) porém sem que seja feito qualquer aprofundamento, ou explicação desses conceitos, que esclareça por que se relacionam a tal prática.

Na verdade, como apresenta Smyth (1992), as diaristas parecem estar, todo o tempo, fazendo uma **descrição** concreta da própria ação, através de relatos, utilizando-se de índices de avaliação, sem qualquer referencial teórico que embase suas colocações, que seriam próprios da **informação**. Há a tentativa de compreender as ações, não relacionando teoria formal e prática, mas a partir de sua experiência e conhecimento de mundo.

Obviamente, essa é uma forma de resistência ao texto lido; contudo, a ausência de uma teoria formal que explique as ações torna sua compreensão superficial e transformação muito pouco consciente (racionalidade prática de Schön, 1989). Como numa visão puramente pragmática, só problemas e eventos da prática são discutidos. Há uma pobre referência ao mundo externo, o que demonstra uma centralização em si e impede a abertura de horizontes para uma compreensão mais aprofundada da própria ação. A história dessas ações não é levada em conta e o senso comum é o que aparece como apoio para as avaliações: Ao avaliar as ações do grupo, a coordenadora diz:

“É um aspecto de evolução dessas reuniões que não podemos perder daqui para frente. Vou solicitar ao grupo que tragam os temas para as próximas reuniões.” (MF4)

Resumindo, como nos textos de Zabalza (1994), há uma forte preocupação com problemas funcionais, sem real busca de compreensão das razões das ações.

3.1.5 - Grupo 5

O quinto grupo de textos refere-se às seguintes tarefas:

- Tarefa 2 (Distinção entre professor técnico e prático reflexivo, classificação da professora da aula 1, análise de situação da própria prática): DN2/DN3 e MN2;
- Tarefa 5 (Ler o texto *Interações dialógicas entre professor e pesquisador* (Magalhães, 1992a) e analisar as falas da PP e professora segundo modelo 1 e 2 de Schön (1987) e formas de levar à reflexão (Schön, 1987, Magalhães, 1992a); e relacionar com a própria prática): MN5.

Esse grupo é formado por características de seqüência explicativa por um discurso mais teórico (MN2 e MN5) e de dois tipos (teórico e interativo – DN2/DN3). Esses textos apresentam autonomia e conjunção com relação à situação de produção, em outras palavras, apresentam-se no eixo do expor na fase de explicação em todos os textos e nas exemplificações da prática em MN2 e MN5. Por outro lado, em DN2/DN3, no trecho transcrito da aula 1, apresenta discurso conjunto e implicado. Assim, temos um fato que é incompleto ou difícil de compreender, que é explicado.

A colocação do fato é feita sobre ações:

“Na sua relação com a professora Cecília utiliza diversas formas de participação do coordenador :

- *é a professora que leva o problema até a coordenadora;*
- *Cecília cria duas situações que afastam a professora de sua prática para melhor conhecê-la e agir sobre ela: o vídeo e a entrevista;*
- *incentiva a professora a dar forma a suas incertezas fazendo com que ela própria descubra que não está agindo de forma correta para atingir os objetivos propósitos por ela mesma;*
- *propõe então alguns experimentos “uma postura mais em cima do texto “*

“livros de verdade, etc.” (MN5)

Esses fatos são explicados a partir da teoria lida. Em outras palavras, temos aí um exemplo de reflexão a partir da prática que envolve **descrição e informação** (Smyth, 1992). Nesse caso, há o exame aberto dos objetivos e suposições, a compreensão das questões da ação dentro de contexto sócio-histórico. Nesse aspecto a reflexão aparece como a análise sistemática da prática.

No caso (DN2 e DN3), há ainda sugestões de como lidar com a situação. Não podemos falar ainda em **reconstrução** uma vez que as sugestões de ação encontradas referem-se a como agir para lidar com essa situação. Vale dizer que embora essa sugestão seja calcada na teoria lida, ela é feita de forma prática a partir de sugestões de falas e encaminhamentos concretos. Por exemplo, em DN3 encontramos:

Respondendo dentro do possível, o seu questionamento, se eu fosse Coordenadora desta professora, conduziria uma reflexão com ela primeiramente perguntando; (Schön, 87)

— Para você é muito importante seus alunos saberem em quantos dias Colombo levou para chegar ao Novo Mundo? É só o que é importante, o que está na apostila, é que cairá na prova? A prova garantirá o conhecimento do aluno, caso ele consiga nota máxima?

Depois, dependendo de suas respostas falaria sobre as próprias reflexões (Schön, 87) que poderiam ser: memorização de conceitos, valorização da prova, conceitos significativos, aprendizagem significativa, aprendizagem e avaliação caminham num único processo; eu enfim proporia a introdução de novos conceitos (Magalhães, 91).” (DN3)

Em resumo, nesse grupo há a preocupação com a avaliação e a compreensão da prática numa perspectiva histórica que relaciona intenção e prática. A observação de evidências sobre as ações rotineiras envolve a busca de princípios que geram o desmascaramento das ações. Contudo, não há a ênfase na crítica e questionamento dessas ações e razões. Não há questões sobre quem determina as ações descritas ou quem as escolhe, ou ainda, por que as escolhe.

3.1.6 - Grupo 6

Os textos desse grupo referem-se às tarefas:

- Tarefa 2 (Distinção entre professor técnico e prático reflexivo, classificação da professora da aula 1, análise de situação da própria prática): SP2;
- Tarefa 5 (Ler o texto *Interações dialógicas entre professor e pesquisador* (Magalhães, 1992a) e analisar as falas da pesquisadora e da professora segundo modelo 1 e 2 de Schön (1987) e formas de levar à reflexão (Schön, 1987, Magalhães, 1992a); e relacionar com a própria prática): DN6, MN6.

Esse grupo é formado por características de seqüência argumentativa e por um discurso mais teórico (SP2) e de dois tipos predominantes (teórico/interativo – DN6 e teórico/relato interativo – MN6). Esses textos apresentam autonomia e conjunção com relação à situação de produção, em outras palavras, apresentam-se no eixo do expor na fase de explicação em todos os textos e nas exemplificações da prática em SP2. Por outro lado, em DN6, no trecho transcrito da aula 1, apresenta discurso conjunto e implicado, e, em MN6, nos relatos sobre a prática, discurso disjunto e implicado.

O que encontramos nesses textos de características argumentativas são julgamentos que relacionam teoria e prática:

“Alguns pontos básicos poderiam ser destacados para uma análise crítica quanto a ser esta professora (a da aula 1) um profissional técnico ou reflexivo, ou mais técnico do que reflexivo.” (SP2)

Os apoios são feitos de forma a reforçar essa relação entre prática e teoria, tendo em vista que apresentam fatos explicados com teoria. Por exemplo :

” Fica evidente a introdução de andaimes gradativos quando a pesquisadora “analisa e reformula problemas” (Schön) e quando “demonstra o próprio pensamento e explicações” (Magalhães):

- Tá? Então, na realidade, eu acho que uma postura prá criança realmente desenvolvê a leitura, tem que sê uma postura mais em cima do texto, da leitura mesmo, sabe?... Sabe?... Lê prá eles, eles lêem...” (DN6)

Nas conclusões, há uma auto-avaliação, pedido de ajuda e/ou sugestão:

“Eu senti que foi uma HTP válida, pois todos se interessaram, refletiram sobre um problema geral e crucial. Mas temo que ficamos mais no senso comum, na experimentação, na incerteza de estar agindo acertadamente ou não.

Da minha parte eu deveria ter dado um fecho a essa reunião? Ou o seu desenrolar já foi suficiente. Eu sei que numa próxima reunião alguns deles dirão que o resultado foi nulo, e outros se mostrarão satisfeitos. O que eu devo fazer para todos fiquem satisfeitos ou pelo menos seguros do caminhos a seguir?” (MN6)

Essas são características de um processo de **confrontação** e busca por uma **reconstrução** ainda não possível de ser realizada no texto.

Podemos dizer que esse grupo é marcado por uma organização genérica mais próxima do conceito de reflexão crítica. Nesse grupo, há a argumentação com sustentação sobre ações concretas. Percebe-se a tentativa de realizar as quatro formas de ação reflexiva propostas por Smyth (1992) e de construção do conceito, pois o cotidiano e o científico se relacionam. Há o diálogo real entre teoria formal e prática na ação discursiva da escrita do diário.

Esses textos apresentam uma preocupação em mostrar a prática a ser discutida de forma concreta, fazendo **descrição** dessa ação. A descrição dessas ações permite uma melhor sustentação dos pontos de vista apresentados nas premissas. Avaliações passam a deixar de ser simples aceitações da teoria ou reafirmações de idéias do senso comum para tornarem-se críticas.

Há também, para tal, a preocupação em apresentar a teoria que sustenta essas ações descritas. Ao discutir as ações da pesquisadora Cecília junto a professora, a coordenadora busca explicar as ações com teoria formal:

“Fica evidente a introdução de andaimes gradativos quando a pesquisadora “analisa e reformula problemas” (Schön) e quando “demonstra o próprio pensamento e explicações (Magalhães)”. (DN6)

Dessa forma, as ações assumem uma perspectiva mais abrangente, envolvendo a história da situação (Kemmis, 1987).

Na maior parte dos diários, a colocação da premissa e conclusão aparecem como uma confrontação da ação. Essa premissa imbui de poder a

diarista, já que dá a ela voz para expressar e justificar seu ponto de vista. Ao discutir as ações da professora da aula 1, a coordenadora faz uma avaliação que questiona as razões que embasam essas ações:

“A professora da aula 1 age o tempo todo dirigindo a classe para um fim por ela mesma estabelecido sem dar oportunidade aos alunos de descobrirem por si mesmos, embora com o auxílio dela, o conhecimento desse fim.”
(MN2)

As tentativas de reconstrução fazem parte do processo de mudança gradual que leva em conta as dificuldades impostas pelo dia-a-dia (Stake, 1987). Não há mudanças relatadas, mas descobertas, pedidos de sugestões, sugestões de mudanças que surgem como um primeiro passo a caminho da real reconstrução.

Nesses diários, a estrutura discursiva procura privilegiar o reconhecimento de dilemas, o de-silenciar da própria voz, a junção teoria formal e prática. Os textos lidos não se apresentam como índice para avaliação da ação. Na verdade, afetam a estruturação do discurso e do pensamento, porém de forma crítica. Da mesma forma, a prática aparece de forma recorrente, porém não como algo sobre o qual as CA se centram exclusivamente. A prática como o ponto de partida para a compreensão e transformação da ação. Esses diários apresentam o desmascaramento das ações próprias ou de outros, abrindo um espaço para o conflito e tentativa de reconstrução.

Os diários descritos não se baseiam exclusivamente numa reflexão crítica. Na verdade, mostram ainda a necessidade de desenvolvimento de um auto-gerenciamento e regulação. O que, de fato, apresentam são índices de reflexão crítica que nos permitem divisar interligações importantes entre o processo de reflexão crítica e a estruturação do texto e esses processos nos serão úteis no ensino dessa forma de refletir.

Encontramos, portanto, seis grupos caracterizados da seguinte forma:

- Grupo 1 (6 diários): discurso mais teórico e seqüência descritiva, reflexão mais técnica, voltada para a visão de teorias como normas de previsão e controle.
- Grupo 2 (4 diários): seqüências descritivas e discurso teórico e de dois tipos, reflexão técnica voltada para a avaliação da prática a partir de normas da teoria.
- Grupo 3 (2 diários): discurso mais teórico e seqüência argumentativa, reflexão técnica, voltada para o questionamento da prática a partir da teoria, porém sem exemplificação concreta com fatos.
- Grupo 4 (4 diários): discurso interativo e relato interativo, seqüências descritivas de ações, reflexão puramente prática, numa centralização em necessidades funcionais.
- Grupo 5 (4 diários): discurso predominantemente de dois tipos e teórico, seqüência explicativa, reflexão prática, voltada para a compreensão de fatos dentro de uma perspectiva histórica.
- Grupo 6 (3 diários): discurso teórico e predominantemente de dois tipos, seqüências argumentativas, reflexão mais crítica, voltada para o questionamento das ações e teorias que embasam essas ações, buscas por reestruturação da ação.

3.2 - Relação entre grupos e tarefas

Esta seção objetiva relacionar os grupos acima encontrados às tarefas desenhadas, através da análise dos contextos de produção em que ocorreram. Como podemos perceber, alguns grupos caracterizam principalmente determinadas tarefas, o que mostra a ligação intrínseca entre o tipo de tarefa desenhado e o tipo de produção encontrada. Dependendo do tipo de instrução, da situação de ação de linguagem, a produção gera formas variadas de pensar através do texto. Algumas vezes ficam aquém, outras ficam naquilo que se oferece e outras ainda vão além. Podemos ver nisso que as interpretações das tarefas criam um espectro para a produção, não as determinam, mas criam possibilidades.

Com essa análise desenvolvida na seqüência, pretendemos mostrar a importância da instrução da tarefa, ou seja, da situação de ação de linguagem, para que a reflexão crítica possa ter lugar. Para isso, abordaremos cada tarefa, avaliando seu contexto de produção e conteúdo temático a partir das instruções, resumos dos diários, análise de objetivos das tarefas, comentários e anotações da PP.

3.2.1 - Tarefa 1

Comparar definição própria de reflexão e definição apresentada no texto *Desenvolvimento reflexivo de professor* (Liberali, 1997a - no prelo, na época),

A tarefa 1 foi pedida após a primeira aula e tinha como objetivo relacionar o conhecimento prévio das alunas aos novos conceitos apresentados. Durante essa aula, os alunos discutiram conceito de reflexão a partir de um *brainstorm* de palavras ligadas a esse conceito. Na discussão, a partir dos *brainstorms* individuais, era feita uma discussão do significado de cada palavra relacionada ao conceito.

A partir dessa discussão, as alunas deveriam ler o texto (Liberali, 1997a) e comparar a visão pessoal de reflexão àquela desenvolvida no texto. Para fazê-lo, as CA teriam que escrever sobre o que acreditavam ser refletir e, após a leitura do texto sobre reflexão, fazer a comparação.

Nessa primeira aula, a PP deu instrução para o desenvolvimento dos diários, dizendo que em seu texto procurassem relacionar teoria e prática. Isto é, que trabalhassem os conceitos discutidos no curso relacionados a fatos, situações, eventos da prática.

Esta tarefa foi realizada pelas cinco CA. Temos, portanto, cinco diários. Todos esses diários tiveram características do grupo 1, isto é, possuíam um discurso mais teórico e características de seqüências descritivas e explicativas. Além disso, foram marcados por uma reflexão mais técnica, voltada para a compreensão da teoria como base para o controle e eficácia. Como já discutido anteriormente, esse tipo de texto se caracteriza pela sujeição ao texto lido.

Esse tipo de texto se impõe muito provavelmente como uma compreensão da tarefa como resumir o conceito e dar sua opinião, não vendo necessidade de discutir a prática, uma vez que não há pedido na tarefa específica para que isso seja realizado. Embora a PP houvesse explicado que os diários seriam o espaço para a relação entre a teoria e a prática, para o melhor contato entre ela e as práticas das CA, para trazer o cotidiano e relacioná-lo à teoria, a prática acadêmica naturalizada ainda é o resumo do texto e a instrução específica da tarefa remete também a isso.

Nas observações desse diário, a PP pediu que as CA procurassem oferecer exemplos de sua prática para discutir os conceitos, numa tentativa de fazê-las relacionar teoria e prática. Esses comentários também não atuam para gerar um tipo de escrita que privilegie as quatro formas de ação reflexiva, mas busca estabelecer relação com uma forma de atuação das CA. As questões remetem à necessidade de falar de forma prática, mas não necessariamente crítica:

“Como o coordenador pode atuar neste contexto criando possibilidade para que haja reflexão? Fale mais de sua prática.” (SP1)

“Procure dar exemplos da sua prática que mostrem isso que você apresenta aqui.” (SR1)

“D., fale mais sobre sua prática. Procure relacionar teoria e prática.” (DN1)

“N, procure dar mais exemplos de sua prática para justificar sua teorização.” (MN1)

Em sala de aula, contudo, essa era uma preocupação constante da PP, que ao devolver os diários, falou:

*“Gente, vocês comentaram legal sobre reflexão, mas quase ninguém discutiu a própria prática. É legal agora procurar fazer relação entre o que vocês leram e coisas das escolas de vocês, dos professores de vocês”
(aula 3)*

3.2.2 - Tarefa 2

Distinguir professor técnico e professor prático reflexivo a partir do texto *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional*

reflexivo (Gómez, 1992) e exemplificar com vinheta de aula discutida e com fatos da própria prática.

A tarefa 2 foi feita após a terceira aula e tinha como objetivo que as CA relacionassem conceitos teóricos a aspectos de uma prática vicária e vivenciada, relacionando teoria e prática. Na terceira aula, após a discussão sobre reflexão, foi apresentada uma aula transcrita (vinheta da aula 1). As alunas deveriam relatar um acontecimento da aula que lhes chamara a atenção e procurar explicá-lo à luz das teorias de ensino-aprendizagem. Como tarefa para a confecção do diário foi pedido que as CA lessem a discussão sobre reflexão do texto de Gómez (1992), atentando para a distinção entre professor técnico e professor prático reflexivo. Com essa leitura feita, voltassem à aula 1 e classificassem a professora. Além disso, analisassem os professores da própria escola e também os classificassem.

Cinco CA realizaram essa tarefa; e uma ainda desenvolveu uma resposta a um comentário da PP. Temos, portanto, seis textos para análise. Desses seis, três realizaram a tarefa levando em conta tanto o texto de Gómez como a vinheta da aula 1, os outros três (incluindo-se a resposta) apenas referiram-se à aula 1.

Para essa tarefa, encontramos diários pertencentes a grupos distintos, o que remete a interpretações diferentes da instrução para a tarefa:

- Grupo 2: seqüências descritivas e discurso mais teórico, com uma reflexão técnica, voltada para a avaliação da ação (pouquíssimo descritiva) a partir de normas e esquemas preestabelecidos – tentativa de aplicar a teoria (SR2 e MF2);
- Grupo 5: seqüências explicativas com discurso mais teórico (MN2) e de dois tipos (DN2/DN3), com uma reflexão mais prática voltada para a compreensão da prática numa perspectiva histórica (teórica) - tentativa de entender a ação;
- Grupo 6: seqüência argumentativa e discurso mais teórico (SP2), com uma reflexão mais crítica, voltada ao questionamento das ações

e teorias que embasam essas ações – tentativa de questionar a ação.

Em SR2 e MF2, encontramos um diário que mesmo caracterizado por uma preocupação mais teórica, faz alguma referência à ação. São apresentadas avaliações e classificações da professora da aula 1 e dos próprios professores (MF2) a partir do texto lido.

Novamente, essa forma de desenvolver o diário é um resultado da compreensão da tarefa solicitada, uma vez que na instrução não havia qualquer pedido para que as caracterizações da professora e de aspectos da própria ação fossem justificados com suportes concretos de descrições. Além disso, o fato de a tarefa sugerir a classificação da prática com índices teóricos remete a uma compreensão de reflexão como aplicação de teorias para a avaliação da prática comum a uma perspectiva técnica.

Nesses diários encontramos observações sobre a necessidade de relacionar teoria e prática, de exemplificar, mas não de questionar ou sugerir reformulações:

“Como você lida com professores com este perfil? Exemplifique!”
(comentário referente à descrição de professora técnico) (SR2)

“Como você atua para criar condições de desenvolvimento nesta linha?”
(comentário sobre descrição de professor prático) (SR2)

Nesses diários mais comentários apareceram sobre a necessidade de relacionar com a própria ação:

“Por quê? Exemplifique. Esta análise está centrada em opiniões que sem os fatos e suas explicações não serviriam para um processo junto ao professor. Como você elaboraria esta discussão?” (Comentário sobre avaliação da professora da aula 1) (SR2)

“MN, muito boa discussão. Gostaria apenas que você exemplificasse mais com situações de sua prática.” (MN2)

“Muito boa reflexão, procura unir teoria (Gomez) e prática (aula 1). Para torná-la ainda mais efetiva, busque caracterizar mais a teoria com exemplos seus.” (SP2)

Embora a instrução esteja centrada num tipo de reflexão que parte da teoria para avaliar a prática, os diários (DN2/DN3, MN2) apresentam-se mais voltados para a compreensão da prática. Partem de relatos ou transcrições para explicitar a história dessas ações. DN3 responde a um questionamento da PP feito em DN2 :

“D., faça de conta que você é a coordenadora desta professora. Como você conversaria com ela sobre este ponto?”

Esse questionamento cria a possibilidade para que a professora opine sobre como avalia o evento discutido e até possa fazer propostas de transformação. De fato, DN3 exprime a avaliação da coordenadora aprendiz sobre essa postura na forma de um diálogo inventado para um suposto questionamento da professora. A fala fictícia da coordenadora deixa clara sua avaliação.

Temos ainda SP2, que apresenta uma reflexão mais crítica. Podemos explicar esse tipo de diário, talvez pelo tipo de discussão feita em sala de aula. Na sala, as discussões sobre a aula 1 consistiam tanto na busca das teorias que justificavam certas ações como sobre seu questionamento e avaliação. Mesmo não tendo sido a ênfase da instrução para essa tarefa, talvez uma transposição da prática de sala de aula tenha ocorrido.

Contudo, mesmo no texto, SP2, que apresenta uma reflexão mais crítica não encontramos índices de reconstruções da ação. Embora a coordenadora dê sugestões sobre como seria a atuação de um professor prático reflexivo de forma superficial, não são oferecidos exemplos da própria ação, o que levaria a níveis mais profundos de reflexão pois atuaria diretamente na prática concreta da CA.

A proposta desta tarefa centra-se numa postura de características técnicas, que avalia a ação com base em conceitos e não que enfoca uma descrição da ação, informação, questionamento e reconstrução, como seria característico da reflexão mais crítica. Portanto, as respostas do grupo 5 e 6 são construções feitas pelas CA sobre como refletir no diário muito mais do que resultado do pedido da tarefa. Obviamente, o fato de essa tarefa contar com uma transcrição de aula e um pedido para análise dessa aula muito concreto

cria um espaço ou espectro para que construções mais práticas ou críticas sejam realizadas.

3.2.3 - Tarefa 3

Escrever sobre alguns conceitos discutidos no curso (senso comum, autoconsciência, declarativo, procedimental, metacognitivo, professor técnico, professor prático reflexivo, reflexão na ação, reflexão sobre a ação), exemplificando-os com a própria prática.

A tarefa 3 foi feita após a sexta aula e tinha como objetivo que as CA revisassem conceitos teóricos já discutidos, relacionando-os a aspectos da própria prática. Nessa aula, foi feita uma retomada dos conceitos teóricos mais importantes que serviriam para posterior discussão sobre o papel do coordenador. Os alunos discutiram os conceitos e os exemplificaram com aspectos da prática.

Três CA fizeram essa tarefa. Dois textos (SR3 e DN5) estão estruturados a partir dos conceitos pedidos (senso comum, autoconsciência, declarativo, procedimental, metacognitivo, professor técnico, professor prático reflexivo, reflexão na ação, reflexão sobre a ação) como itens. Por sua vez, MN3 utilizou os conceitos como tópicos que apareceram ao longo do texto.

Os textos tiveram características de:

- Grupo 1: discurso mais teórico e características de seqüências descritivas e explicativas, marcado por uma reflexão mais técnica, voltada para a compreensão da teoria como base para o controle e eficácia (DN5).
- Grupo 2: seqüências descritivas e discurso mais teórico, com uma reflexão técnica, voltada para a avaliação da ação (pouquíssimo descritiva) a partir de normas e esquemas preestabelecidos – tentativa de aplicar a teoria (SR3 e MN3).

Estes grupos de texto são marcados pela necessidade de demonstrar conhecimento sobre os conceitos. De certa forma, remetem a uma visão de testagem de conhecimento uma vez que a tarefa foi pedida ao final de um ciclo e visava a revisão de conceitos. Portanto, mesmo quando aspectos da prática são apresentados, são feitos como exemplos que esclarecem os conceitos e marcam a importância de compreensão de teoria e não de compreensão da prática.

Nesses diários, os comentários da PP ocorrem para pedir mais exemplos da própria ação. A ênfase em buscar relacionar teoria e prática gera uma falta de percepção de que a reflexão está sendo proposta a partir da teoria e não de problemas que a teoria possa auxiliar a entender e transformar:

“Gostei muito de seus exemplos, gostaria também que você contasse mais casos de sua prática para que eu pudesse conhecê-la melhor.” (SR3)

Em DN5, a PP não faz qualquer referência à necessidade de discutir a ação, mas questiona algumas interpretações dos conceitos, como por exemplo: Para o comentário, **“Professor prático-reflexivo: sabe como transmitir o que sabe”**, a PP observa: *“Não necessariamente. Ele sabe que precisa estar atento para os momentos de ação.”* Na verdade, tais comentários enfatizam a caracterização dessa tarefa como uma busca pelo conhecimento do conceito teórico, e não pelo processo de reflexão crítica.

3.2.4 - Tarefa 4

Exemplificar com aspectos da própria prática as visões de ensino-aprendizagem abordadas no texto de Faustinoni (1995).

A tarefa 4, desenvolvida após as aulas 7 e 8, tinha como objetivo relacionar ação e conceitos teóricos para um melhor entendimento das visões de ensino-aprendizagem por trás de ações reportadas pelas próprias CA. Nessas aulas, as CA encenavam conversas com suas professoras sobre problemas práticos, utilizando algumas formas de conduzir a reflexão sugeridas por Schön e Magalhães. Como as professoras vinham tendo muita dificuldade em conduzir essa reflexão de forma menos pragmática e mais embasada em

teorias que informassem e criassem a base para o questionamento da ação, foi então sugerida a leitura o texto de Faustinoni (1995) sobre teorias de ensino-aprendizagem. Em relação a essa leitura foi solicitado que as CA falassem de suas práticas e problemas à luz das teorias de ensino-aprendizagem apontadas por Faustinoni (1995).

Essa tarefa objetivava, portanto, trabalhar com teorias formais de maneira prática. Apenas duas CA (MN e MF) realizaram esta tarefa. Temos para essa tarefa textos dos seguintes grupos:

- Grupo 4: discurso de relato interativo e seqüências descritivas, marcado por uma reflexão voltada para a realidade concreta, para necessidades funcionais, porém pouco embasada em aspectos históricos e teóricos(MF4);
- Grupo 3: discurso mais teórico e seqüência argumentativa, marcado por uma reflexão mais técnica, que realiza um questionamento da ação embasado teoricamente, mas com poucos subsídios ou fatos que dêem suporte à crítica (MN4).

Essas duas interpretações da tarefa tão díspares sugerem uma instrução pouco clara. Na verdade, constantemente a PP pedia que as CA falassem de suas ações e que relacionassem essas ações a conceitos teóricos de forma questionadora. No entanto, as tarefas tinham um cunho de reflexão técnica, com ênfase na compreensão dos conceitos e não na prática. Nesse caso, MF4 interpreta a tarefa como um pedido para que seja feito um relato de ações da prática que ela considera relevante em relação ao texto lido. Não há qualquer explicação ou conexão, o diário se apresenta mais como um conjunto de idéias que surgiram a partir da leitura do texto.

Por outro lado, MN4 interpreta a tarefa como uma avaliação dos professores de sua escola baseada no texto lido. Embora apresente uma estrutura argumentativa próxima daquela de diários mais reflexivos críticos, são poucas as exemplificações das posturas criticadas. O que de fato pode ser observado é uma postura de avaliação para previsão e controle das ações, com valorização de uma postura sobre a outra sem que seja explicado o porquê dessa diferença.

Nas observações, a PP pede para que as CA pensem em ações mais concretas para a reconstrução de sua ação:

“MN, concordo com você sobre a dificuldade da mudança e sua necessidade. Contudo acredito que esta seja mais difícil devido ao processo que criamos. Você diz que seus professores são behavioristas. Eles sabem disso? Entendem o que isso significa, em que implica, por que o são? Sem saber disso, a mudança é praticamente impossível. O que ocorre é uma simples colagem de novos modelos e não uma transformação profunda.” (MN4)

Nesse comentário, a PP faz questões concretas que auxiliam a reflexão sobre a avaliação dos professores e apontam ações concretas a serem tomadas com os professores. Porém, não faz referência sobre a forma de apresentação do texto (falta de ações concretas para justificar as avaliações).

Nestes textos, as CA estão ainda inseguras sobre como realizar as tarefas, pois as propostas de tarefas e instruções de atividades em sala apontam respostas distintas.

3.2.5 - Tarefa 5

Ler o texto “Interações dialógicas entre professor e pesquisador” (Magalhães, 1992a) ; analisar as falas da pesquisadora e da professora segundo modelo 1 e 2 de Schön e formas de levar à reflexão; e relacionar com a própria prática.

A tarefa 5 aconteceu após a oitava aula. Como a tarefa 2, tinha como objetivo que as CA relacionassem os conceitos teóricos a aspectos de uma prática vicária e vivenciada. Na oitava aula, as CA leram apenas a interação entre a professora e a pesquisadora (transcrita no texto de Magalhães) sem ter acesso ao texto. Nessa aula, procuraram relacionar as formas de conduzir reflexão e modelos 1 e 2 com a situação dessa interação.

Para a tarefa, deveriam ler o texto de onde as transcrições haviam sido retiradas, analisar essas falas novamente e alguma interação com professores vividas por elas mesmas. Três CA realizaram essa tarefa; e uma ainda desenvolveu uma resposta a um comentário da PP.

Nesse caso, mais uma vez, a preocupação da instrução estava em relacionar teoria e prática (descrição e informação). Contudo, em sala de aula,

como já apontamos anteriormente, já ocorria uma forte preocupação de criticar a própria ação e buscar caminhos para sua reconstrução. Por isso, encontramos os seguintes grupos referindo-se a essas tarefas:

- Grupo 3: discurso mais teórico e seqüência argumentativa, marcado por uma reflexão mais técnica, que realiza um questionamento da ação embasado teoricamente, mas com poucos subsídios ou fatos que dêem suporte à crítica (SP3);
- Grupo 5: seqüências explicativas com discurso mais teórico (MN5), com uma reflexão mais prática voltada para a compreensão da prática numa perspectiva histórica (teórica) - tentativa de entender a ação;
- Grupo 6: seqüência argumentativa e discurso de dois tipos (DN6 e MN6), com uma reflexão mais crítica, voltada ao questionamento das ações e teorias que embasam essas ações – tentativa de questionar a ação.

O primeiro e o segundo grupos refletem bem a instrução, enquanto que o terceiro remete mais ao tipo de trabalho desenvolvido em sala, nas discussões. Embora não haja uma reconstrução real, surge a percepção de que essa reconstrução seja necessária e é aberto o espaço para a participação do outro nessa reconstrução (pedidos de auxílio).

Como nas anteriores, os comentários sobre essa tarefa não questionam o tipo de reflexão desenvolvido, mas mostram preocupação com a relação com a prática das diaristas:

“Como você utiliza esses formatos sugeridos por Magalhães? Procure pensar sobre sua ação e analisar seu processo de colocação de andaimes?” (SP3)

As respostas das CA a questões como as colocadas acima aparecem em entrevistas individuais durante ou após as aulas em que, na medida do

possível, soluções são discutidas (com a turma, contando fatos semelhantes ou aconselhando) ou em comentários como o feito para esse diário:

“D., primeiro, acho que você está subestimando sua capacidade. Você fez uma análise muito apropriada da prática e teoria, coisa que poucos conseguem. Segundo, acho que é necessário agora pensarmos em gravar suas interações com o grupo de professores para que possamos encontrar caminhos para seu problema.” (DN5)

Nesse comentário, a PP oferece um caminho para possibilitar a DN discutir a própria prática: a gravação de interações.

3.2.6 - Tarefa X

Relatos de fatos do dia-a-dia, como uma interpretação do pedido feito pela professora pesquisadora para que as diaristas falassem mais sobre a própria prática.

A tarefa X foi desenvolvida como interpretação dos alunos do que seria um diário (relatos de eventos ocorridos no dia-a-dia) e do pedido da PP para que falassem mais sobre sua prática. Foram estudados dois textos de MF e um de DN. Nesses diários, as CA falavam sobre suas práticas ou contavam casos ou problemas enfrentados. O DN4 apareceu como parte de uma resposta a um questionamento da PP para que relatasse um problema ocorrido em sua escola que havia sido comentado em sala de aula. No caso de MF, os diários relatavam suas ações semanais e a própria coordenadora os chamou de semanário (*Diário (ou semanário) MF3*).

Os diários dessa tarefa apresentam as características:

- Grupo 4: discurso interativo e relato interativo, seqüências descritivas de ações, reflexão prática, numa centralização em necessidades funcionais.

Após desenvolver a segunda tarefa, MF passa a escrever sobre sua ação e eventos ocorridos na escola de forma totalmente dissociada das propostas de tarefa. Algumas vezes, como em MF3, por exemplo, não há

concretude nessas descrições (uso de processos materiais e verbais), mas comentários sobre ocorrências.

Nesses casos, os comentários da PP ocorreram tanto no sentido de pedir maiores detalhes sobre as ações (*Como você chegou a estes três tipos de professores? O que isso auxiliou ao processo reflexivo dos professores? Como você atuou com cada um desses tipos?*), no sentido de pedir para que a relação com a prática fosse estabelecida (*Que forma de levar à reflexão foi usada aqui? Como você explica sua ação teoricamente?*). Conforme as descrições foram se tornando mais concretas, encontramos em MF5, a seguinte observação:

“M., suas descrições da prática estão mais claras e detalhadas, o que é fundamental para a autoconsciência. Contudo, falta à reflexão relacionar em seus diários índices de discussão teórica da prática e então analisar o que você tem feito.”

DN4 apresenta um relato de eventos vividos pela coordenadora. Esse texto apresenta a prática de forma concreta na descrição de reuniões e posturas dos professores após a greve. O diário caracteriza a necessidade de auxílio demonstrada por DN, principalmente nas questões feitas à PP:

“Frente a esta situação conflituosa, como a coordenadora poderia retomar o trabalho junto aos professores? Como fazê-los acreditar que os paradigmas do Projeto Educativo são primordiais dentro de um caminho educativo? Qual o papel do coordenador numa situação onde a Direção e os professores medem força e demonstram inflexibilidade?”

PS. - Gostaria muito de conversar com você a respeito de dúvidas que sinto dentro da realidade onde trabalho há 18 anos como coordenadora, mas aguardo orientação por escrito mesmo, pois venho de trem e preciso pegar o de volta que sai às 12:06 horas da estação.”

Com essa interpretação dos resultados das análises frente às tarefas pedidas, podemos perceber a intrínseca relação entre tarefa e tipo de diário desenvolvido. Fica evidente a centralização das instruções em um tipo de tarefa que privilegia a descrição teórica dos conceitos abordados no curso. Isto pode ser percebido até mesmo pela estrutura da instrução que relega a segundo plano a exemplificação:

“Distinguir professor técnico e professor prático reflexivo a partir do texto O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo (Gomez, 1992) e exemplificar com vinheta de aula discutida e com fatos da própria prática.”

Este fato justifica, portanto, a grande quantidade de textos com discurso teórico e seqüências descritivas.

Por outro lado, vemos também o papel das discussões em sala e dos comentários nos diários influenciando as interpretações sobre as tarefas. A constante referência à necessidade de discussão da prática e relacionamento com a própria ação geraram textos principalmente de relatos interativos com seqüências descritivas de ações e discursos predominantemente de dois tipos com seqüências explicativas. E os questionamentos sobre ações relatadas em sala de aula e discussões sobre possíveis encaminhamentos, relatos de encaminhamentos diferentes por outros participantes e os relatos de transformações geraram diários mais críticos que mostravam um questionamento e pediam auxílio para a efetuação de uma transformação.

Enfim, podemos dizer que, à luz da situação de ação desses textos, as instruções e as tarefas atuaram, criando possibilidades de construções de textos diferentes a partir da criação de uma zona de construção de significados sobre o que seriam esses diários reflexivos críticos.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES FINAIS

Como reflexões finais, apresentarei o processo de construção da pesquisa, suas conclusões, a reconstrução da prática desta PP como educadora de educadores e as contribuições da pesquisa.³⁸

1 – O processo de elaboração da pesquisa

Inicialmente, a proposta deste trabalho era perceber no discurso das CA o quanto essas praticantes se desenvolviam a partir do curso “*O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*”. Esse objetivo era motivado por inúmeros comentários por parte dos alunos, que salientavam o quanto haviam se transformado com o curso, o quanto suas ações estavam mudadas e como se sentiam mais seguros para atuarem em suas escolas. Com esses dados tão expressivos, parti para a compreensão dessa transformação, visando encontrar seus traços através de um arcabouço de análise funcional do discurso.

Na época da coleta e análise inicial de dados, encontrava-me envolvida com conceitos de reflexão que, embora falassem sobre criticidade, não ofereciam uma base de sustentação sólida para o trabalho com CA de forma crítica. Assim, o aparato que utilizava se baseava numa compreensão da necessidade de relacionar teoria e prática.

Partindo de uma compreensão da construção do conhecimento dentro de uma perspectiva sócio-interacionista, que enfocava a construção de conceitos científicos a partir de generalizações de conceitos cotidianos, acreditava que auxiliaria a criação da perspectiva histórica das ações a partir de sua relação com o conceito científico, notadamente histórico. Além disso, acreditava que essa concatenação levaria à percepção da teoria e noção de poder por trás das ações que, por si só, seria capaz de gerar uma transformação.

³⁸ Optei por escrever esta seção em primeira pessoa devido ao tipo de reflexão nela apresentado.

Contudo, toda essa visualização era teórica demais para ser explicitada de forma concreta no trabalho prático com educadores. Foi então que tive acesso à visão de reflexão crítica como proposta por Smyth (1992). A concretude das quatro formas de ação reflexivas - expressas pelo descrever, informar, confrontar, e reconstruir - surgia como uma base para sustentar não só o trabalho com educadores como também a compreensão dos processos em construção.

Mas, aí, surgiu outro problema: a análise funcional parecia não mais dar conta das análises da materialidade lingüística. Centrada em aspectos mais micros do discurso, a análise funcional não oferecia segmentações mais convencionais para entender a estruturação do texto. Foi quando a Anna (Machado) voltou de Genebra com a Teoria do Funcionamento do Discurso. A princípio, toda aquela nova perspectiva parecia “um bicho de sete cabeças”. Aos poucos, levada pela perspectiva de ver os diários como um gênero, ou seja, uma ferramenta, comecei a estudar e a me aprofundar nessa perspectiva teórica que, por fim, acabou sendo a base para minhas análises.

Mas como sustentar os objetivos iniciais? Outros aspectos se fizeram mais relevantes. Eu não poderia mais falar em pesquisar como as CA haviam se desenvolvido, pois eu percebia que expressavam, na verdade, diferentes tipos de reflexão resultantes das situações de linguagem nas quais se inseriam. Então por que não estudar justamente essa relação entre os tipos de reflexão e tipos de discurso e seqüências que os realizam e buscar as características que pudessem ensinar no futuro meus alunos a alcançar a reflexão crítica? Por que não entender essas situações de ação de linguagem e tentar verificar como elas influenciam e como podem ser transformadas para gerar maiores condições para o desenvolvimento da reflexão crítica.

As mudanças teóricas efetuaram então toda uma mudança nos objetivos e no desenrolar do trabalho. Muitas foram as dificuldades enfrentadas para adotar essa nova perspectiva.

Primeiramente, não havia estudos que realmente abordassem os diários na reflexão de coordenadores a partir de uma perspectiva crítica. Em geral, os textos tratavam do instrumento de forma prática (cf. Zabalza, 1994). Apenas Machado (1998) o fizera, porém em outro contexto, sem relacionar à discussão de reflexão que me propunha a fazer. Procurei então entender as questões

discursivas e relacioná-las com as questões reflexivas por traços de semelhança. Conferi esses traços com parceiros que também têm trabalhado com as formas de ação reflexiva de Smyth (1992) para obter uma maior confiança em minhas inferências.

Por outro lado, encontrei inúmeras dificuldades em analisar os dados dentro da Teoria do Funcionamento do Discurso, pois, embora essa abordagem dê conta de trabalhar uma perspectiva enunciativa, ela se fundamenta na análise de textos convencionais que apresentam tipos de discurso, seqüências e situações de ação de linguagem facilmente determinadas, o que não se aplica aos dados empíricos utilizados neste trabalho. Esses textos são constituídos, até mesmo por fragmentos e a teoria, por vezes, parece não dar conta das situações encontradas nos dados. Por conta disso, tive que usar fragmentos de textos e utilizar apenas aspectos da teoria para a compreensão de alguns deles.

2 - Conclusões da pesquisa

Pude resumir as principais conclusões da pesquisa em três pontos que estão abaixo relacionados:

- A importância das instruções do responsável pela condução do projeto como mediadoras no desenvolvimento de uma reflexão crítica.
- A relação entre reflexão crítica e seqüência argumentativa, com textos que integram discurso predominantemente teórico (na parte mais teórica) e predominantemente relato interativo e/ou predominantemente interativo (na parte mais prática), tornando possível pensar em um gênero diário reflexivo crítico.
- A importância de um ensino da linguagem reflexiva crítica como uma forma de colaborar para a construção desse tipo de reflexão.

Discutirei a seguir cada uma dessas conclusões. O primeiro ponto levantado remete à análise das tarefas, enfatizando a importância das instruções para a criação de uma participação na construção da reflexão do

outro. Como pudemos verificar na pesquisa, o contexto de produção foi fundamental na determinação dos diferentes tipos de diários. Caso uma maior atenção seja dada a essas instruções e comentários para a confecção do diário reflexivo crítico, acredito que textos com características de ações reflexivas críticas serão desenvolvidos. O contexto de produção poderá auxiliar na criação de um espectro de possibilidades para construções de uma reflexão mais crítica.

De forma semelhante, fica clara a relação entre reflexão crítica, as quatro formas de ação, e as características de seqüências argumentativas e de discursos de dois tipos, como a seguir:

- **descrever** - ligado a mostrar a prática através de mimesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo (Dolz & Schneuwly, 1994); com relatos interativos e discurso interativo e fase de suportes marcadas por descrição de ações ou exemplificações;
- **informar** - ligada ao embasamento em teorias formais e busca das raízes sociais das ações através da apresentação textual de diferentes formas de saber (Dolz & Schneuwly, 1994), com discurso mais teórico e fases de suporte com características de explicações;
- **confrontar** - ligado a questionar as próprias ações através de sustentação, refutação e negociação de posições (Dolz & Schneuwly, 1996), com discurso principalmente mais teórico e fases de teses e contra-argumentação;
- **reconstruir** - ligado a reorganização da ação através de exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ações (Dolz & Schneuwly, 1996), com discurso mais interativo e com relatos interativos e fases de negociação e conclusão através de apresentação de possibilidades de ações.

Finalmente, aparece o ensino dessas características lingüísticas como uma conclusão das duas anteriores. Se as tarefas, comentários e anotações têm papel fundamental para a reflexão crítica e se o gênero diário reflexivo crítico mostra-se caracterizado pelos aspectos acima, então, a utilização de instruções de base lingüísticas torna-se fundamental. Acredito que, através desse tipo de instrução, há a instrumentalização dos diaristas para, através da

maestria do gênero, desenvolver a maestria (Dolz & Schneuwly, 1994) da situação de reflexão crítica.

3 – A reconstrução da prática da Professora Pesquisadora

Em termos pessoais, a pesquisa me ajudou a crescer como educadora e como alguém que aprende a ver a si mesma como agindo de forma “não tão boa assim”. Olhar os dados e perceber que minhas instruções e comentários não levavam aos objetivos por mim estabelecidos, foram um exercício de humildade e autoconhecimento que realmente me fizeram sentir na pele o conflito, presente em descrever as próprias ações, informá-las, confrontá-las e propor e desenvolver transformações.

Atualmente, utilizando diários em processos reflexivos críticos em trabalho de desenvolvimento de professores em ação (curso *Reflexão sobre a ação*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Celani) e de alunos-professores (orientação de monitores do Curso de Línguas Aberto à Comunidade – CLAC - da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), tenho feito propostas de trabalho que têm resultado em diários de cunho mais crítico.

Por exemplo, no curso *Reflexão sobre a Ação*, em conjunto com a equipe de professores, desenvolvemos as seguintes instruções :

Pense em um fato que aconteceu com você em sua escola e que você relaciona com o que vem sendo discutido em nosso curso.

Elabore seu diário seguindo o roteiro abaixo:

Qual é o fato? Descreva-o em detalhes.

Qual relação há entre esse fato e o nosso curso?

A forma como você agiu nesse caso indica alguma transformação na sua prática? Justifique.

Com essas instruções, obtivemos descrições mais concretas da prática e referências aos tópicos discutidos nos diferentes cursos. Temos um tipo de

reflexão mais prática que analisa a ação e procura entender as razões (teorias) inseridas nessa ação. Temos questionamentos em forma de pedidos de auxílio para uma mudança e melhora da prática. Ainda não encontramos a presença de auto-gerenciamento de mudanças.

Junto aos alunos-professores do CLAC/UFRJ, desenvolvi instruções baseadas em aspectos lingüísticos e comentários também enfocando esse tipo de instrução:

DIÁRIO

DESCREVER: Narrar a aula dada com uso de verbos de ações e exemplos de falas.

INFORMAR: Procurar explicar algum evento ocorrido com base nas leituras feitas ou em conhecimento prévio sobre sala de aula. Lembrar que este é o momento para usar a teoria.

CONFRONTAR: Discutir se o encaminhamento dado na situação foi apropriado ao tipo de aprendizagem que se pretende desenvolver. Argumentar sobre as razões para tal encaminhamento.

RECONSTRUIR: Narrar em detalhes como agiria de outra maneira na mesma situação.

Alguns comentários e perguntas feitas nesses diários:

- Em situações em que falta clareza sobre como os eventos ocorreram, os comentários são:

“Como os alunos fizeram essa leitura?”

“Como foi feita essa correção?”

“Quem explicou?”

“Relate como ocorreu o listening.”

- Quando há a apresentação concreta da ação, os comentários surgem sobre as demais formas de ação (Smyth, 1992):

“Você descreveu sua ação com clareza, faltou informar, confrontar e reconstruir.”

“Qual o objetivo das diferentes tarefas?”

” Para que serve essa ação? “ (sobre teoria explicada)

“Procure explicar esse fato relacionando com algum dos tópicos lidos sobre ensino aprendizagem nos parâmetros. Fale sobre a visão teórica que parece sustentar essa ação?”

- Em questionamentos sobre a própria ação, típicos do confrontar, feitos pelos alunos, os comentários são:

“Por que você acha que não foi apropriado?”

“Faça questões para você mesma sobre a forma como seus alunos aprenderam.”

“Discuta possíveis problemas de agir dessa forma. “

“Descreva as vantagens ou desvantagens dessas formas de agir para o processo de aprendizagem?”

- Para sugerir reconstruções:

“Como você faria essa correção diferente? Relate e explique porquê.”

“Conte como você mudou sua forma de apresentar os listenings a partir dessa constatação.”

Como resultado, tenho tido textos com descrições concretas de problemas, explicações que remetem à história dessas ações num contexto mais amplo (teórico), questionamento sobre os porquês dessas ações, sobre problemas dessas ações e sugestões de reconstruções, posteriormente, colocadas em prática e relatadas em diários subseqüentes.

Em recente congresso realizado pela UFRJ, alunos-professores apresentaram trabalhos sobre diferentes assuntos tendo como base o uso dos diários. Segundo seus depoimentos em suas apresentações, escrever esses diários tem lhes oferecido a chance de compreender suas ações e questioná-las. Segundo alguns, aspectos que não pareciam ter muita importância, ao serem descritos e “informados” assumem relevância e passam a despertar novos questionamentos.

4 – Contribuições da pesquisa e futuros trabalhos

Apresentarei a seguir algumas contribuições desta pesquisa e apontarei para futuros trabalhos. Primeiro, cabe dizer que esta pesquisa contribui em aspectos teóricos, metodológicos e didáticos.

Em termos teóricos e metodológicos, acredito que esta pesquisa contribui para o avanço na compreensão do uso de diários para a reflexão crítica, para a determinação de alguns aspectos lingüísticos importantes ao discurso da reflexão crítica, e para a compreensão da necessidade de se fazer ajustes na metodologia de análise da materialidade lingüística, tendo em vista os tipos de textos usados em formação de educadores.

Em termos didáticos, o trabalho contribui para a compreensão de que o trabalho com reflexão está sempre em evolução, para o entendimento de que aspectos lingüísticos podem auxiliar fundamentalmente a formação contínua de educadores, e para a necessidade de se desenvolver mais estudos sobre as intrincadas relações entre linguagem e reflexão.

Quanto a pesquisas futuras, fica evidenciada a necessidade de uma melhor compreensão do processo argumentativo em contextos acadêmicos. Como aponta Koch (1996:19):

“ (...) o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito (...)”

Percebemos que um tipo diferente de argumentação precisa ser trabalhado, visando a desenvolver a **reflexão crítica** nos diferentes contextos acadêmicos (diários, sessões reflexivas, reuniões pedagógicas, relatórios, dentre outros). Esse é o interesse atual não só meu como de grande parte do grupo de pesquisa do qual faço parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, L. 1998. A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- BAILEY, K.M. 1990. The use of diaries studies in teacher education programs. In: J.C. RICHARDS & D. NUNAN (Eds.). **Second Language Teacher Education**, Cambridge: Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M.M. 1929a. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas.1981.
- _____. 1929b. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1989.
- _____. 1953. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. pp 275 – 326.
- BARTLETT, L. 1990. Teacher development through reflective teaching. In: J.C. RICHARDS, & D. NUNAN (Eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BREDO, E. & FEINBERG, W. 1982. The critical approach to social and educational research. In: E. BREDO & W. FEINBERG (Eds.) **Knowledges and values in social and educational research**. Philadelphia: Temple University Press.
- BROCK, M.N., YU, B. & WONG, M. 1991. "Journaling together; collaborative diary-keeping and teacher development." Paper presented at the International Conference on Second Language Teacher Education. Hong Kong.
- BRONCKART, J.P. 1996. **Activités langagières, textes et discours**. Paris/Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BUTLER-WALL, B.1979. Diary Studies. In Arafa,E., Brown, C., Butler – Wall, B. & Early, M., **Classroom Observations and Analysis**. Unpublished manuscript, Applied Linguistics Ph.D. Program, University of California, Los Angeles.
- CASTRO, S. 1994. Aprendendo sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. 1991. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 17:133-144, Jan/Jun 1991.
- CELANI, M.A.A. 1984. Considerações sobre a disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' no curso de licenciatura. In: CELANI, MAA. Ensino de Línguas. EDUC: 70-78.
- CUNHA, W. M.1992. Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- DAMIANOVIC, M.C. 1998. Caminhando, buscando e tecendo significados de vida e educação. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- DEEN, J. 1987. A Teacher's diary study of an experiment in project-based language learning. Unpublished manuscript. TESL master's program, University of California, Los Angeles.
- DEWEY, J. 1933. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process**. Boston: D.C.Heath.

- DOLZ, J. 1996. Learning argumentative capacities: a study of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation* 10. Netherlands. Kluwer Academic Press.
- DOLZ, J. PASQUIER, A & BRONCKART, J.P. 1993. L'Acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Etudes de linguistique appliquée* 89.
- DOLZ & SCHNEUWLY, 1994. Genre et progression textuelle en expression orale et écrite: éléments de aux textes argumentatifs. (mimeo)
- DURANTI, A. 1986. The audience as co-author: An Introduction. *Text* 6 (3).
- FAIRCLOUGH, N. 1989. **Language and power**. New York: Longman.
- _____. 1992. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press & Blackwell Publishers.
- FAUSTINONI, L. 1995. A aprendizagem do professor: um processo de significação. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- FLORIO, S. & WALSH, M. 1978. The teacher as colleague in classroom research. **Occasional Paper** No 4, Michigan: Michigan State University.
- FONGARO, M. 1997. Reflexão e assimetria para a reconstrução da identidade do professor. Trabalho apresentado no XLV Seminário do GEL. Campinas: UNICAMP.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FRITZCLARENCE, L. & GIROUX, H. A. 1984. The paradox of power in educational theory and practice. **Language Arts**.
- GERVAI, S. 1996. Formação de professores no contexto de uma escola de línguas. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- GIOSA, E. 1994. O processo colaborativo no ensino-aprendizagem de inglês oral. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- GITLIN, A.; OGAWA, R. T. & ROSE, E. 1984. Supervision, reflection and understanding: a case for horizontal evaluation. **Journal of Teacher Education** 35(3).
- GITLIN, A.; SIEGEL, M. & BORU, K. 1988. Purpose and method; rethinking the use of ethnography by educational left. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- GÓES, M.C. 1994. The modes of participation of others in the functioning of the subject. In: MERCER & COLL (Org.). **Teaching, Learning and Interacting**. Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- GÓMEZ, A. P. 1992. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA (Ed.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- GOODMAN, J. 1984. Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. **Interchange** 15(3). The Ontario Institute for Studies in Education.
- _____. 1988. University constraints to reflective teacher education. Paper presented at the 1988 Conference on Reflection and Teacher Education. Orlando, Flórida.
- HABERMAS, J. 1973. **Knowledge and human Interests**. London. Heinmann.

- _____. 1987. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- HATTON, N. & SMITH, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching and Teacher education** 11(1).
- KEMMIS, S. 1987 Critical reflection . In: M.F. WIDEEN, & I. ANDREWS. (Eds). **Staff development for school improvement**. Philadelphia: The Falmer Press.
- KOCH, I.G.1996. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez.
- LIBERALI, F. 1994. O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. Dissertação de mestrado inédita. PUC/SP.
- _____. 1997a. O Desenvolvimento Reflexivo de Professor. **The Specialist** (17.1)
- _____. 1997b. O professor como pesquisador; Problemas e perspectivas. Trabalho apresentado no XLV Seminário do GEL. Campinas: UNICAMP.
- LINELL, P. 1990. The power of dialogue dynamics. In: I. MARKOVÀ & K. DE FOPPA (Eds.). **The dynamics of dialogue**. Hemel Hampstead: Harvester: Wheatsheaf.
- LOCK, G. 1996. **Functional English grammar: an introduction for second language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACHADO, A.R. 1998. **O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1990. A study of teacher collaboration on reading instruction for chapter one students. Dissertação de doutorado não publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- _____. 1992a. Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP.
- _____.1992b. An understanding of classrooms interactions for literacy learning. Proceedings of the 1st Conference for Socio-Cultural Research. v III. Madrid: Infancia y Aprendizage.
- _____.1992c. Teacher & reasearcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. Proceedings of the 1st Conference for Socio-Cultural Research. v IV. Madrid: Infancia y Aprendizage.
- _____.1994a. Teoria crítica e desenvolvimento de professor. **XXIII Anais de Seminário do GEL**, v.1. Riberão Preto, pp66-73.
- _____.1994b. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 23.
- _____.1996. Pesquisa em formação de educadores: pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos** 30:57-70.
- _____.1998. Narrative and argument in teachers and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. Trabalho apresentado no 4th Congress of International Society for Cultural research and Activity Theory (ISCRAT/98) University of Aarhus, Dinamarca, 7 a 11 de Junho de 1998.
- MARKOVÀ, I. 1990. Introduction. In: I. MARKOVÀ & K. FOPPA (Eds.) **The dynamics of dialogue**. London: Harvester Wheatsheaf.

- MOITA LOPES, L. P. 1994a. Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: Novos Rumos. Comunicação apresentada no V InPla, PUC/SP.
- _____.1994b. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** 75(179/180/181). Brasília: MEC.
- MURPHY, S.B. 1989. Learning about learning in schools: problems encountered in a qualitative study of a fifth grade classroom. Paper Presented at the American Educational Research Association, March 1989, San Francisco, CA.
- PIRES, E. 1998 . De mapas e posturas críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora. Dissertação de mestrado inédita. PUC – SP.
- POLIFEMI, M. 1998. Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo. Dissertação de mestrado inédita. PUC-SP
- PORTER, P.A., GOLDSTEIN,I.M., LEATHERMAN,J. & CONRAD,S. 1990. An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In: J.C. RICHARDS & D. NUNAN (Eds.). **Second Language Teacher Education**, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. 1991. Towards reflective teaching. **The Teacher Trainer** 5(3).
- RILLING,S. & SKILLMAN,T 1995. Developing reflective skills: learning logs for teacher education. Poster session, TESOL, Long Beach, California.
- ROJO, R. 1991. A consciência, esta replicante. **Distúrbios da Comunicação. São Paulo** 4(1).
- ROMERO, T. 1998. A interação coordenador e professor: um processo colaborativo. Tese de doutorado inédita. PUC–SP.
- ROTH, R.A. 1989. Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. **Journal of Teacher Education**, March/April, 31-35.
- SCHNEUWLY, B. 1994a.Genres et types de discours: considérations psychologiques. In Y. REUTER (Ed.) Actes du Colloque de L'universite Charles-deGaulle III. Les interactions lecture-écriture. Neuchâtel: Peter Lang, pp155-73.
- _____.1994b. Tools to master writing: historical glimpses. In: J. WERSTCH & J.D. RAMIREZ. **Explorations in socio-cultural studies: literacy and other forms of mediated action** 12.
- SCHON, D. A. 1987. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- _____.1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (Ed.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- SMYTH, J.1992. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal** 29(2).
- SHOR, I. 1986. Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process. **Harvard Educational Review** 56(4).
- SMOLKA, A.L.1992. Múltiplas vozes na sala de aula. São Paulo. (mimeo).
- SPRADLEY , J. 1980. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- _____. 1979. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Wiston

- STAKE, R. E. 1987 . An evolutionary view of programming staff development. In: M.F. WIDEEN & I. ANDREWS (Eds.). **Staff development for school improvement**. Philadelphia. The Falmer Press
- STOVER, L. 1986. Writing to learn in teacher education. **Journal of Teacher Education**.
- TELLES, J. 1996. Being a language teacher : stories of critical reflection on language pedagogy. Tese de doutorado inédita. OISE, Toronto, Canada.
- VAN MANEN, M. 1977. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry** 6.
- VYGOTSKY, L. 1930a. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE et alii (org.). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1984:21-33.
- _____. 1930b. Interaction between learning and development. In: M. COLE; V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER & E. SOUBERMAN. 1978. **Mind in society**. Cambridge : Cambridge University Press.
- _____. 1933. El problema de la conciencia. In: L.S. VYGOTSKI. 1982. **Obras escogidas**. v. I. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991.
- WELLS, G. 1991. Talk for learning and teaching. Paper presented at the International Convention on "Language and literacy", Norwich, April 1991. In: G. WELLS & G. L. CHANG WELLS. Constructing knowledge together. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- _____. 1992. Working with a teacher in the Zone of Proximal Development: action research on the learning and teaching of science. 1st. Conference for Socio-Cultural Research. Madrid. 15-18 de setembro de 1992.
- WERSTCH, 1985. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge: Harvard University Press.
- WILDMAN, T. M. & NILES, J. A. 1987. Reflective teachers; tensions between abstractions and realities. **Journal of Teacher Education** 38.
- WILDMAN, J. M.; NILES, J. A.; MAGLIARO, S. G. e MCLAUGHLIN, R. A. 1988. Promoting reflective practice among beginning and experienced teachers. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- WOODS, D. 1989. Studying ESL teachers' decision-making: rationale, methodological Issues and initial results. **Applied Language Studies** 6.
- YINGER, R.J. E CLARK, C. M. "Reflective Journal Writing: theory and practice", *Paper* (occasional series, no. 84) I.R.T., Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- _____. 1985. "Using Personal Documents to Study Teacher Thinking", *Paper* (occasional series no. 84) I.R.T., Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- ZABALZA, M.A . 1994. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto. Porto editora LDA.
- ZEICHNER, K.M. 1981. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**12(4), 1981/1982.
- _____. 1987. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. **Journal of Education** 169 (3).
- ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. 1987a. Teaching teachers to reflect. **Harvard Educational**

Review 57(1).

_____. 1987a. Critical pedagogy and teacher education. **Journal of Education** 169(3).

ANEXO 1

DIÁRIOS DE SP

SP1

Reflexão

Em qualquer atividade que executemos, o parar para refletir sobre a própria ação é essencial. Essa atitude propicia uma retomada de posição, cujo ideal pode citar em algum outro ponto do local onde estejamos no momento dessa interrupção. É uma forma de atuarmos contra o anacronismo e/ou a obsolescência de continuarmos a ser sujeitos da História e não simplesmente seus espectadores. Quando essa reflexão pode ser feita em conjunto como num contexto escolar, o enriquecimento daí proveniente justifica a árdua batalha que é o ato de questionar-se.

A necessidade de ser consciente da sua ação é um sentimento que, em maior ou menor grau, está sempre presente nas preocupações que movem os educadores. Refletir sobre o seu próprio papel dentro do contexto escolar, sobre o objeto de suas intervenções — o aluno —, quem é, o que faz, o que almeja, como o estou influenciando, como ele me vê, enfim, encontrar pistas e respostas a perguntas que permeiam toda a ação educativa e procurar justificá-la e analisá-la.

Uma das primeiras descobertas que se faz convivendo em grupos de professores é que, com algumas exceções nas áreas de Ciências Sociais, o magistério é aparentemente um dos grupos menos compromissados com uma atuação política consistente. É um paradoxo que os profissionais que mais se preocupam em “educar cidadãos críticos e atuantes” sejam os menos preparados para a tarefa. Chegamos então, ao dilema criado pela maioria dos cursos de formação do pessoal que trabalha em magistério, cuja ênfase é colocada sempre na formação especial em detrimento de uma formação mínima embora devesse ser eficiente na formação geral e didática. O professor, se chega a aprender, muitas vezes vai descobrir tardiamente conceitos e teorias básicas para o seu trabalho, questionando-se até que ponto esse desconhecimento interferiu negativamente em suas ações.

SP2

O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo (Angel Perez Gómez)

Alguns pontos básicos poderiam ser destacados para uma análise crítica quanto a ser esta professora (a da aula 1) um profissional técnico ou reflexivo, ou mais técnico do que reflexivo. Quanto à necessária sustentação científica requerida para que uma professora desenvolva sua aula, me parece que foi devidamente preenchida. A professora tinha conhecimento sobre o assunto que ensinava e a aula seria uma averiguação do quanto os alunos haviam lido e que e quantas informações foram “fixadas”.

Temos então, sob essa ótica, uma postura ainda oriunda do positivismo, baseada no estímulo-resposta. Para respostas pertinentes, “- muito bem, ..., vejo que você realmente prestou atenção!”; caso contrário, “- não era bem essa a resposta que eu queria”.

A professora induz as respostas para a experiência dela, desprezando dados importantes, como a colocação de Jim sobre os problemas que os marinheiros haviam sofrido com o afastamento de casa. Quando Jim tenta fazer uma analogia com uma experiência vivida por ele mesmo, a professora fica confusa e irritada. Nota-se nesse momento a ausência de um processo de reflexão na ação, pois teria sido extremamente importante partir dessa “experiência pessoal” de Jim, certamente comum a outros alunos da classe, para que o sentido da aula se fizesse consistente.

Outros detalhes, como o número insuficiente de mapas, a própria maneira como esses mapas seria trabalhados (já prontos), a rotulação de alunos que trariam problema se sentassem juntos, a indiferença quanto à timidez do aluno Biff Taylor, denotam a grande dificuldade da professora de perceber todo o contexto em suas múltiplas características situacionais.

A professora utiliza, usando as palavras de Angel Perez Gómez, uma “abordagem unívoca e positivista”, tendo sua ação limitada para a prática social e como profissional que se depara com um contexto de grande “complexidade e incerteza”.

Outro aspecto a destacar é o descompromisso da direção (pelo menos no que se refere a essa aula em particular, que é o dado de onde partimos) com a prática pedagógica.

A interferência brusca pelo alto-falante com a conseqüente quebra de continuidade do assunto em pauta.

A inutilidade do aviso e a desconexão com o assunto da aula enfatizaram todos os problemas de ordem afetivo-social que conturbavam a classe.

Podemos dizer, então, que essa falta de visão de sala de aula ser um ecossistema peculiar não era privilégio apenas da professora em questão. Um profissional reflexivo elaboraria uma estratégia mais adequada à situação singular dessa sala em particular.

SP3

Interações dialógicas sobre professores e pesquisadores: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem.

Ao longo do nosso trabalho em sala de aula, é comum de repente, durante a própria ação, distanciarmos-nos do que está ocorrendo e avaliarmos a nossa prática, a nossa intenção, o nosso resultado. Esse distanciamento, embora efêmero e simultâneo com o que executamos no momento, é essencial para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Mas, isto por uma perspectiva social, é solitário, e por isso mesmo, pode gerar ansiedades, angústias e dúvidas.

Essa interação descrita por Magalhães descortina caminhos inumeráveis e profícuos, na medida em que proporciona a presença de um “outro” diferente dos outros de cada um, que expressa talvez uma visão totalmente nova de um mesmo fato, de uma mesma ação. Se um coordenador consegue de um docente uma parada, um enfoque sobre sua ação e posteriormente um repensar, estará conseguindo concomitantemente a sua oportunidade de aprendizagem, como citou Magalhães. É importante verificar que as diversas maneiras de o instrutor formatar sua participação (sugeridas por senhor) vão sendo introduzidas por Magalhães, sempre que Vânia sinaliza estar esperando estar pronta para assimilá-la.

E este é, penso eu, o papel importante do coordenador: ser sensível e ajuda para intervir no movimento e lugar exatos, diagnosticando junto aos docentes que assiste, mas fazendo brotar deles o “encaminhamento das ações”. Não é apresentar soluções mágicas, mas sim destacar os processos, valendo-se de sugestões, explicações, demonstrações, que conduzam ao conhecimento compreendido da situação em evidência.

ANEXO 2

DIÁRIOS DE DN

DN1

Reflexão: (pessoal) é o ato de interiorizar uma idéia ou idéias; articular conceitos; pensar sobre alguma coisa.

Reflexão: (texto)

- refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum.

- cria a possibilidade de tornar a ideologia visível.
- autoconsciência.
- superação do que é emocional, não consciente, pela razão ou consciência.
- ato criador.
- processo de auto-questionamento.

DN2

Fato: Prof.: “Pense um pouco. Você acha que foi mais ou menos 100 dias? (Silêncio na classe). A resposta está na primeira página da apostila. Pessoal, quem pode me dizer quanto tempo levou a viagem? (Ninguém levantou a mão). Classe, é melhor vocês saberem, porque cairá na prova. Agora, quem pode me dizer por que Colombo veio ao Novo Mundo? (Mary e outros dois alunos levantaram a mão). Mary?”

Explicação: Fica claro no fato acima a postura comportamentalista, behaviorista da professora onde os conceitos são trabalhados de maneira programada e a avaliação é vista como um processo final da aprendizagem. É uma metodologia mais conhecida como tradicional, conteudista.

DN3

Fato:

Professor: “Pense um pouco. Você acha que foi mais ou menos 100 dias? (Silêncio na classe). A resposta está na primeira página da apostila. Pessoal, quem pode me dizer quanto tempo levou a viagem? (Ninguém levantou a mão). Classe, é melhor vocês saberem porque cairá na prova. Agora, quem pode me dizer por que Colombo veio ao Novo Mundo? (Mary e outros dois alunos levantaram a mão). Mary?”

Respondendo dentro do possível, o seu questionamento, se eu fosse Coordenadora desta professora, conduziria uma reflexão com ela primeiramente perguntando: (Schön, 87)

— Para você é muito importante seus alunos saberem em quantos dias Colombo levou para chegar ao Novo Mundo? É só o que é importante, o que está na apostila, é que cairá na prova? A prova garantirá o conhecimento do aluno, caso ele consiga nota máxima?

Depois, dependendo de suas respostas falaria sobre as próprias reflexões (Schön, 87) que poderiam ser: memorização de conceitos, valorização da prova, conceitos significativos, aprendizagem significativa, aprendizagem e avaliação caminham num único processo; eu enfim proporia a introdução de novos conceitos (Magalhães, 91).

DN4

Numa situação pós-paralisação, depois de nove dias de greve, onde se foi levado ao TRT e o julgamento ainda é aguardado, os professores da escola onde sou coordenadora, retornaram conscientes de uma derrota, revoltados e humilhados. Não lidam com o fato de serem colocados num julgamento, sem abertura de diálogo. No meu papel analiso a situação como perda de todos os lados, provocada pela posição autoritária e morosa nas negociações da Irmã Diretora e radicais por parte dos professores. Mas, observando a postura após o retorno ao trabalho vejo a Diretora numa posição fria com objetivo único de ver a escola com alunos em classe “assistindo” aulas e com professor explicando a matéria, justificando principalmente aos pais que sua escola está num ritmo normal. Por outro lado, os professores demonstrando insatisfação executam mecanicamente o seu papel.

Num encontro com coordenadoras de área e série (professores) as coordenadoras pedagógicas solicitaram que os mesmos se colocassem frente ao Projeto educativo que todos abraçaram desde 1992. Foi constatado que todos não acreditam mais nos paradigmas anteriormente assumidos: criticidade, participação, ser coletivo, solidariedade, autonomia, ser transformador, compromisso social. Questionaram a instituição no que diz: “pregam mas não vivenciam.” Não se sentem motivados a levar a escola dentro de um perfil transformador porque sofreram opressão de um autoritarismo contraditório ao Projeto Educativo que se vinha pregando. Frente a estas resistências, a Coordenação Pedagógica se mostra frágil e despreparada para desenvolver o plano previamente estabelecido pelo setor.

Os professores sutilmente, sem atacar, “boicotam” todo trabalho das coordenadoras pedagógicas, não participação às atividades propostas, frieza e indiferença com relação a questionamentos, colocação de problemas pedagógicos, etc.

O boicote é sentido no não envolvimento frente às prioridades levantadas em reuniões pelas coordenadoras pedagógicas, não participação às atividades propostas, frieza e indiferença com relação a questionamentos, colocação de problemas pedagógicos, etc.

Frente a esta situação conflituosa, como a coordenadora poderia retomar o trabalho junto aos professores? Como fazê-los acreditar que os paradigmas do Projeto Educativo são primordiais dentro de uma caminhada educativa? Qual o papel do coordenador numa situação onde a Direção e os professores medem força e demonstram inflexibilidade?

PS. - Gostaria muito de conversar com você a respeito de dúvidas que sinto dentro da realidade onde trabalho há 18 anos como coordenadora, mas aguardo orientação por escrito mesmo, pois venho de trem e preciso pegar o de volta que sai às 12,06 horas da estação.

DN5

Senso Comum

- é uma idéia que se abraça onde se crê que seja uma verdade e que não questionamento. Escola boa é aquela que dá muito conteúdo.

Auto Consciência –

é a transferência para o outro. Como eu sendo o outro me vejo. É um passo para sair do senso comum. Por que eu penso assim?

Declarativo:

conhecimento que se tem.

Procedimental:

procedimento, operacionalização.

Metacognitivo:

pensamento pelo pensamento. Porque penso assim?

Professor técnico:

domínio do conhecimento.

Professor prático-reflexivo:

sabe como transmitir o que sabe.

DN6

A assimetria parece ser condição necessária para o processo reflexivo de um dos pares. Apesar de que, observando interações entre professores que aparentemente estão no mesmo patamar de conhecimentos, se diferenciam pelas experiências individuais e pela maior ou menor facilidade de insights frente a um “relacionamento colaborativo.”

Na colocação de Grossman “o papel do pesquisador não é o de enfatizar um conteúdo, mas o de introduzir uma discussão sobre ensino/aprendizagem.” Poderia se relacionar ao item de Schön, quando aborda as formas do instrutor formatar sua participação na relação entre pares especificamente ao apontar: “questionar de forma a dirigir a atenção do aprendiz para determinado aspecto.”

Na apostila de M. Cecília fica evidente a participação do par mais desenvolvido. Quando dá abertura para a professora “falar sobre as próprias reflexões”(Schön), e quando cita “Vânia passou a iniciar a discussão com a descrição de aspectos de sua aula que enfatizavam situações que nós vínhamos discutindo e de problemas que queria colocar para uma discussão conjunta”, se estabeleceu um clima de interação dialógica na “colocação de problemas para discussão” (Magalhães, 1991).

Fica evidente a introdução de andaimes gradativos quando a pesquisadora “analisa e reformula problemas” (Schön) e quando “demonstra o próprio pensamento e explicações” (Magalhães):

- Tá? Então, na realidade, eu acho que uma postura prá criança realmente desenvolvê a leitura, tem que sê uma postura mais em cima do texto, da leitura mesmo, sabe?... Sabe?... Lê prá eles, eles lêem...

Observa-se no relatório de Cecília, a proposta de experimentos pela pesquisadora:

P - Aí que eu acho que precisaria assim, sei lá, uma apostila, alguma coisa com texto, prá eles... Fica tão difícil a gente toda vez que qué trabalhá uma coisa tê que montá um texto... Toda vez monta o texto...

C - Na realidade, você pode trabalhá com os textos da biblioteca, por exemplo.

Quando Cecília cita “eu recoloco o problema e negocio” vendo a dificuldade da professora em situar e entender o problema, reforça o que diz Magalhães nas ocorrências na interação entre professor e pesquisador: “recolocação e negociação de problemas” e o que diz Schön: “analisar e reformular problemas”.

O que se observa na descrição de Cecília é o que de fato se experiencia na escola; as professoras se tornam inseguras frente a uma situação “difícil” que deparam em sala de aula, por mais embasadas teoricamente que forem. A relação, a parceria colaborativa se faz necessária de modo constante na realidade escolar para que o professor não se “perca” no aspecto procedimental e metacognitivo.

8Relaciono as idéias colhidas nas leituras indicadas com conceitos estudados e aceitos apresentados por Carl Rogers:

-”o facilitador que cuida, que preza, que confia no aprendiz cria um clima de aprendizagem tão diferente, que qualquer semelhança é “mera coincidência”;

-”quando há empatia sensível, ao contrário a reação do aprendiz obedece a um padrão que se exprimiria assim: “até que enfim alguém compreende o que se sente ser e o que parece ser eu, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora, posso desabrochar, crescer e aprender.”--- Experiência vicária.

- “Aprendizagem transforma-se em vida, e vida mais existencial. Dessa forma, o aprendiz (aluno) com entusiasmo, às vezes, relutante, em outros casos, comporta-se como alguém que está passando por uma aprendizagem, por certa mudança”. (Do livro “Liberdade para aprender” - 4. O relacionamento Interpessoal na Facilitação de Aprendizagem - Carl R. Rogers - Interlivros)

Finalmente:

Pergunto à parceira mais desenvolvida nesta relação acentuadamente assimétrica, que um dia poderei eu deslocar o meu conhecimento declarativo para o procedimental e metacognitivo dentro da ZPD que me encontro e relacionar a teoria com a prática numa relação de dialógica-colaborativa com as 25 professoras que ocupam o mesmo espaço que eu?

ANEXO 3

DIÁRIOS DE SR

SR1

Um “apanhado” do texto
“O desenvolvimento Reflexivo do Professor”

Reflexão

Reflexão é importante na aprendizagem e formação do professor. Seria uma busca interior que se distancia do senso comum e para tal, há a necessidade de um certo grau de criticidade, consciência de si e do mundo.

Através da reflexão percebemos a ideologia que permeia as relações de poder dentro e fora da sala de aula.

Para Vigotsky a reflexão se relaciona à autoconsciência. A consciência é o que se pode transmitir a outros através das palavras, que dão forma à consciência. Portanto, para haver reflexão é preciso que a linguagem dê forma à ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento. Ele diz que é da consciência que desenvolvemos no relacionamento com o outro que criamos a possibilidade de adquirirmos consciência de nós mesmos. Então, da mesma forma como a consciência se desenvolve na relação com os “outros”, também a reflexão precisa de “outros” como mediadores.

Para Paris, Lipson e Wiscon, o comportamento estratégico passa por um processo de conscientização onde interagem 3 tipos de conhecimentos: declarativo (o que), procedimental (como) e metacognitivo (porquê e quando). Através da tomada de consciência destes 3 tipos de conhecimentos, o professor se torna reflexivo e tem a oportunidade de entender e transformar a sua prática.

Para Magalhães reflexão é um processo de auto-questionamento em que o professor pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julga necessárias.

Realmente, se pensarmos em “reflexão”, chegaremos a algumas conclusões, dentre elas: a consciência é fator primordial e o auto-questionamento é a base para que possamos analisar a nossa prática e verificarmos se há ou não necessidade de mudanças.

SR2

Distinguir o professor técnico do professor prático e reflexivo

Professor técnico

É considerado como um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico.

O conceito deste tipo de professor vem da concepção tecnológica da atividade profissional, baseada na racionalidade técnica, considerada, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O modelo mais comum deste tipo de professor vem da psicologia do comportamento, onde o docente aplica as regras que vêm do conhecimento científico, sistemático e normalizado.

Só que a racionalidade técnica não dá conta de solucionar todos os problemas educativos, porque qualquer situação de ensino é única, variável e complexa e não existe uma teoria científica única e objetiva que define meios, regras ou técnicas para todos estes problemas. Não existe uma receita para cada situação.

Professor Prático

É o professor considerado como prático autônomo, artista que reflete, toma decisões e cria durante a sua própria ação.

É o professor investigador, que ativa os seus recursos intelectuais para elaborar um diagnóstico da situação, para encontrar estratégias de intervenção e para prever o curso futuro dos acontecimentos. Ele passa pelo processo de reflexão, não só como um processo individual, mas em esquemas de pensamento mais genéricos, pois tem a necessidade de interpretar a realidade concreta na qual está inserido.

Aula 1 – Apostila

Nesta aula, a professora demonstrou, através de sua atuação, estar mais de acordo com a visão do professor técnico.

Em várias situações ela exteriorizou ter uma visão comportamentalista de educação. Não aparece a preocupação em refletir sobre a sua prática, a fim de investigar as causas dos problemas que enfrentou para diagnosticar a situação e procurar estratégias adequadas.

SR3

Reavaliar os seguintes conceitos:

Senso Comum

É uma forma de conhecimento que não é embasada em teorias científicas. Seu objetivo é resolver problemas de forma prática ou analisar situações, pessoas, etc., da maneira que é do domínio de todos.

Por exemplo: quando alguém fala que um aluno que fica conversando durante as aulas, com certeza irá mal nas provas, está fazendo um julgamento baseado no senso comum.

Autoconsciência

É conhecer com profundidade a sua postura em relação a algum fato, situação, etc. Parte-se da própria vivência e envolve amadurecimento. A autoconsciência implica em que o praticante se veja como outro (eu externo), já que a consciência engloba tanto a autoconsciência como a consciência do outro. Ela “quebra” o senso comum e é aprendida.

No momento em que o docente passa a pensar num problema ocorrido em sala de aula, a falta de disciplina, por exemplo, utilizando-se do processo da autoconsciência, com certeza será mais fácil identificar as causas do problema para então, procurar resolvê-lo.

Declarativa

É o conhecimento daquilo que você acha que sabe: É o ponto de partida para a reflexão. Por exemplo: quando alunos de 1ª série cometem erros ortográficos que envolvem as sílabas complexas, o professor sabe que nesta fase isto ainda é esperado, porém é necessário um trabalho específico neste sentido.

Procedimental

É o conhecimento do processo do “como fazer”.

Pegando o exemplo anterior, o professor trabalharia com os alunos que apresentavam aquela dificuldade ortográfica específica, através de um conjunto de “procedimentos” adequados para aquele tipo de “erro”.

Metacognitivo

É o conhecimento condicional, o conhecimento do conhecimento, é saber o porquê das coisas. É um conhecimento mais amplo e mais elaborado. É o entendimento do que está por trás das ações. Além do entendimento do porquê, envolve também o “quando” agir de uma determinada forma.

Ainda em relação ao exemplo do erro ortográfico que envolve as sílabas complexas, o professor iria investigar o que está por trás deste problema, procurando suas causas, ou seja, o “porquê” deste problema, para avaliar quando e como agir de forma adequada (embasado numa teoria).

Professor técnico

É um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. É o professor que tem as técnicas como único caminho para solucionar todos os problemas “previsíveis”, porém “se perde” em situações imprevistas.

Por exemplo, o professor ao “ensinar” a combustão, faz uma chamada oral individual, distribuindo “estrelinhas” no caderno para quem der as respostas previstas (desejadas por ele). O professor que trabalha na linha comportamentalista é o maior exemplo disto.

Professor prático-reflexivo

É o professor autônomo, o “artista que reflete, que toma decisões e cria durante sua própria ação, recriando a realidade. É o professor que se torna um mediador entre o aluno e o conhecimento, permitindo que o aprendiz não só se aproprie do conhecimento acumulado, mas também o construa de forma participativa.

Por exemplo, o professor que cria as condições favoráveis para que o aluno construa o conhecimento da tabuada, entendendo o processo e não só memorizando.

Vale dizer que o professor prático-reflexivo é aquele que consegue lidar com os imprevistos de forma adequada, lidando com as necessidades do momento.

Reflexão na ação

É uma reflexão crítica, pois é a análise que o indivíduo realiza depois que atuou, refletindo sobre as características e processos de sua própria ação. A reflexão sobre a ação consiste num processo de aprendizagem permanente, pois se analisa não só as características da situação, mas também procedimentos utilizados no diagnóstico e definição do problema, bem como as metas, meios, esquemas de pensamento, teorias, convicções e formas de representar a realidade.

ANEXO 4

DIÁRIOS DE MN

MN1

Reflexão sobre a 1ª aula

A reflexão é condição imprescindível para o trabalho de coordenação, isto porque coordenar é ordenar as ações de um grupo de forma a que cada um faça o seu papel em harmonia com o papel de cada um dos componentes do grupo.

Coordenar é planejar e o planejamento para ser bem feito supõe muitos momentos de reflexão. Reflexão sobre situações desde as mais simples, que ocorre na prática cotidiana até sobre questões éticas, profissionais, sociais que orientam nossas vidas.

O conhecimento completo de uma situação só nos vem após uma profunda reflexão sobre ela, seja para aceitá-la se com ela concordamos, e, caso contrário, para que possamos transformá-la.

Esta reflexão, segundo Vygotsky, está relacionada com a autoconsciência que seria construída através da linguagem. As palavras são o suporte da consciência e portanto só no contato com o outro ou os outros é que faremos a construção de nós mesmos..

Essa autoconsciência gera o comportamento estratégico, segundo Paris, Lipson e Wilson, o qual passa por um processo de conscientização onde interagem os três tipos de conhecimento: o declarativo, o procedimental e o metacognitivo.

Concluindo, se quisermos transformar uma situação, devemos refletir sobre ela pois isso nos levará ao seu total conhecimento. Nesse momento a nossa consciência, estruturada na linguagem, indicará aos outros o caminho da transformação. Portanto podemos ver o ato refletir como um ato de criação.

MN2

Explicação de um fato da aula 1 com o auxílio do livro “Psicologia da Educação” de Claudia Davis.

Jim queria explicar ou entender a situação dos marinheiros com a sua experiência de vida (quando está no acampamento) e a professora simplesmente lhe cortou a palavra.

Segundo a concepção interacionista do desenvolvimento (pag. 89 do livro) não se quer que a criança apenas aprenda verdades prontas já sedimentadas mas o estudo deve lhe fornecer capacidade para, por seus próprios meios, chegar ao conhecimento que lhe é necessário.

A professora de “aula 1” age o tempo todo dirigindo a classe para um fim por ela estabelecido sem dar oportunidade aos alunos de descobrirem por si mesmos, embora com o auxílio dela, o conhecimento desse fim.

MN3

Auto-avaliação

Em muitas situações eu vou pelo senso comum. Por exemplo: dizer aos alunos que precisam estudar para conseguir uma situação melhor na vida (caso de alunos de uma escola pública que vêm de uma favela). Depois de ser questionada por algum mais vivos comecei a pensar sobre o assunto na busca de explicações que satisfizessem a mim e aos meus alunos. Contei-lhes experiências de vida e exemplos

buscados junto a alguns ídolos do futebol e para as meninas de colegas que chegaram as passarelas e que nos seus depoimentos ressaltam o valor dos estudo, ou ainda, mostrando a possibilidade de transformar a realidade onde vivem e portanto a sua própria realidade. A escola lhes dar outras visões do mundo e portanto é um dos caminhos facilitadores da sua construção de ser social.

Mostro ainda que linguagem, sendo suporte do pensamento, deve ser trabalhada para que a forma desse pensamento seja cada vez mais aprimorada. Essa linguagem será aperfeiçoada no diálogo interno com os nossos outros eus e no diálogo externo.

Essa metacognição ou autoconsciência só é conseguida através das três formas de conhecimento: o declarativo que mostra o “o quê “das coisas, o saber das coisas; o procedimental que diz o “como”, qual o processo e o metacognitivo que encara o “porque” e o “quando “.Esses passos caracterizam o processo reflexivo do professor que é o que lhe possibilitará atuar sobre seus alunos dando-lhe a oportunidade de construir a sua cidadania.

Hoje em dia a qualidade do ensino passa pelo professor. E preciso que o professor tenha uma boa formação para atingir essa qualidade. E qual é o bom professor?

O professor já teve inúmeras funções, algumas delas baseadas no senso comum: é um sacerdote, e o segundo pai etc. Por trás sempre há diferentes teorias, conceitos de educação. De 1940 até 1980 mais ou menos concebeu-se o professor técnico.

Na sua formação estariam dois componentes:

- _ o científico cultural , isto é o conteúdo e
- _ o psicopedagógico que é como ele vai passar esse conteúdo.

Após 1980 passou-se a perceber que relação professor x aluno e uma relação individual e social sujeita portanto a incertezas, complexidade, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

O que é preciso então ao professor para que desempenhe a sua função a contento ? E preciso que ele reflita no momento da ação escolar. Num segundo momento afastado daquela ação é preciso que ela faça uma reflexão sobre a ação. E finalmente, para embasar a sua atuação numa teoria, num conceito o que lhe dará maior segurança em ações futuras deve fazer uma reflexão sobre a reflexão na ação.

MN4

Reflexão após a leitura de “O papel do coordenador “ e do texto da Luiza Faustini

O papel do coordenador é induzir o professor à reflexão:

- 1- Sobre a sua ação em sala de aula, sozinho, com os outros professores e amigos.
- 2- Sobre texto teóricos relacionados à aprendizagem.

Sobre texto que falam sobre a sociedade que aí está a reclamar outras atitudes do professor, que não seja apenas de passador de verdades prontas mas pede que lhe ensine o processo para encontrá-las e portanto para leva-la a novas verdades. O professor tem ser o apoio do aluno nesse caminho em busca de formar de conhecimento.

A leitura do texto da Luiza me ajudou a ver o que acontece nas minhas HTPs. A linha seguida pelos meus professores é a behaviorista.

A maioria deles não sabe trabalhar em outra linha e também não se interessa por outras acreditando que só a sua é eficiente porque ele aprendeu dessa forma e deu muito certo com ele.

Nenhum deles trabalha com a linha construtivista pois nos parece muito difícil utiliza-la com alunos das 5 séries em diante e com os do 2 grau, todos do período noturno.

Exceção seja feita a uma professora de português que é também professora do Municipal(e aí está a explicação). Ela usa texto que tem a ver com realidade ou interesses dos alunos de 5 a 8 séries. O seu trabalho é muito mais de conjunto, sempre em grupo ou dialeticamente professor x aluno e portanto sua classe parece sempre em ebulição mas uma ebulição produtiva. (nenhum aluno reclama dela) .

Finalmente as duas leituras me apostam um caminho nas HTPs: fazer o professor compreender que o trabalho educativo deve ser feito pelos dois: professor e aluno sendo o papel do primeiro de medidor. Para isso os dois serão sujeitos ativos. Não é fácil, simplesmente porque a maioria não quer mudar pois a mudança é sempre trabalhosa.

MN5

Reflexões após a leitura dos textos interações Dialógicas “interação coordenador - professor “ e a entrevista.

Na sua relação com a professora Cecília utiliza diversas formas de participação do coordenador :

- é a professora que leva o problema até a coordenadora
- Cecília cria duas situações que afastam a professora de sua prática para melhor conhecê-la e agir sobre ela: o vídeo e a entrevista .
- incentiva a professora a dar forma a suas incertezas fazendo com que ela própria descubra que não está agindo de forma correta para atingir os objetivos propósitos por ela mesma.
- propõe então alguns experimentos “uma postura mais em cima do texto“, “livros de verdade“ etc.

Prática e teoria se entrelaçam pois a Cecília quer introduzir um novo conceito de leitura, não dá-lo já pronto mas ensinar o processo para chegar até ele (exemplifica o caráter estratégico do leitor efetivo).

Este modo de agir da Cecília estaria dentro do que Schön chama “ modelo 2 “ seguindo o qual coordenador tentaria ganhar o consentimento do aprendiz nessa relação de poder que existe sempre na posição do coordenador no relacionamento dos dois estaria uma situação de aprendizagem e não de defesa do professor.

E ainda o trabalho da Cecília aconteceu no ZPD do professor que no começo apresentou um conhecimento real depois caminhou por caminhos cheios de dúvidas, acompanhado do outro, no caso o coordenador, que se presume mais firme, mais seguro na situação para então chegar a um novo conhecimento real mais avançado que o anterior.

MN6

Minhas experiências lembrando os modelos 1 e 2 de Schön apostila da Cecília e da Fernanda

Nas minhas HTPs fico mais no modelo 2 , talvez porque elas são coletivas e não há um problema específico com um único professor.

Por exemplo a minha HTP do dia 16/05/ foi feita com nove professores. Para essas coletivas a legislação sugere que o coordenador leia textos, passe vídeos, discuta os dias curriculares para que se opere a mudança do professor em relação à compreensão de que o nosso aluno de escola pública mudou socialmente e por isso o

professor deve sair de sua metodologia tradicional e atualizar o seu relacionamento profissional.

Portanto eu escolho o texto e nesse momento estou estabelecendo prioridade daquela HTP. Escolhi um texto que caiu no Estadão de 9/5: entrevista com educadora M. da Gloria Pimentel sobre a desmotivação que caracteriza o aluno atual.

Depois da leitura em voz alta pelos professores começa-se o debate. Essa leitura embora superficial reformulou e analisou o problema da desmotivação (que já fora formulado por todos os meus professores (para o qual ainda não se encontrou uma solução). Levantou questões para um debate, mostrou as vantagens e sugeriu a reflexão por parte do professor.

Para iniciar o debate fiz a seguinte pergunta a eles: será que algum de nós está se esforçando para tonar a sua aula mais agradável ? A idéia era que os professores apresentassem , caso tivessem seus experimentos .

Imediatamente as professoras de português, apresentaram formas diferentes de trabalho com o texto, seguidas pelas professoras de educação Artística, a de História e até a de Química que falou sobre suas aulas no laboratório seguida do professor de Matemática que falou sobre suas gincanas em sala de aula.

Todo esse debate com sugestões e depoimentos acredito terem sido andaimes, ações possibilitadoras de reflexão. Estes professores poderiam até estar dizendo o "Siga-me" de Schön ou estariam dentro da modelagem de Cazden .

Eu senti que foi uma HTP válida, pois todos se interessaram , refletiram sobre um problema geral e crucial . Mas temo que ficamos mais no senso comum, na experimentação, na incerteza de estar agindo acertadamente ou não.

Da minha parte eu deveria ter dado um fecho a essa reunião ? Ou o seu desenrolar já foi suficiente. Eu sei que numa próxima reunião alguns deles dirão que o resultado foi nulo, e outros se mostrarão satisfeitos.

O que eu devo fazer para todos fiquem satisfeitos ou pelo menos seguros do caminhos a seguir?

ANEXO 5

DIÁRIOS DE MF

MF1

Reflexão: conceito pessoal: é um momento de “parada” para analisar/sintetizar fatos, idéias, experiências, impressões, conceitos, através do pensamento, sob prismas diversos, objetivando uma nova postura diante do objeto analisado.

Reflexão: segundo o texto (Liberali):

- processo de busca interior que pressupõe distanciamento do senso comum, o qual sustenta relações de poder;
- propicia o entendimento das ações comunicativas para a transformação;
- Segundo Vygotsky: ligada à autoconsciência; o H. planeja suas ações futuras (abstração);
- Ação entendida através de uma linguagem;
- processo de auto-questionamento.

Papel do Coordenador: Segundo Vygotsky:

auxiliar o professor para que ele possa atuar em sua Z.D.P. Questionar o senso comum, conscientizar-se sobre suas ações em sala de aula, compreensão e transformação dos conceitos que embasam

MF2

A - Diferença entre o professor técnico e o reflexivo:

Enquanto o professor técnico busca a solução de problemas na aplicação de técnicas científicas,/ o professor reflexivo realiza essa busca a partir do diálogo com a situação real que se lhe apresenta, ou seja:

- professor técnico: busca aplicar seus conhecimentos teóricos sobre uma dada realidade;
- professor reflexivo: analisa a realidade e a partir dela busca referenciais teóricos que possam auxiliá-lo.

B - Textos :

- - O Pensamento Prático do Professor
- Aula 1

De certa forma, a professora da aula 1 possui uma prática relacionada a postura técnica, haja visto o modo diretivo que utiliza para conduzir a aula. Consciente ou não, ela possui uma prática que tem embasamento no comportamentalismo, onde a espera por determinada resposta é sempre satisfeita (mesmo que de modo artificial) e reforçada através de elogios.

Relacionando com a prática existente em meu trabalho, observo que há dois grupos distintos de professores: aqueles que atuam de forma técnica, ignorando até muitas facetas da realidade em prol da aplicação do conhecimento científico, e outro grupo que procura solucionar os problemas da realidade utilizando-se da reflexão na e sobre a ação sem entretanto atingirem o nível da atuação reflexiva, uma vez que não conseguem visualizar soluções em referenciais teóricos (ou pelo menos não conseguem fazer essa relação prática-teoria formal).

Percebendo essa dificuldade por parte desse grupo de professores, propusemos ao grupo a organização de um grupo de estudos com encontros semanais, a fim de “resgatarmos” algum conhecimento teórico que possa auxiliá-los na compreensão de sua prática.

Acredito que a falta de vivência do trabalho em grupo seja responsável por parte dessa estagnação, uma vez que práticas isoladas não propiciam a troca de experiências e conseqüentemente a busca de soluções alternativas de trabalho. Com essa preocupação, estamos viabilizando horários semanais em que os professores possam trabalhar em grupos organizados por série e áreas. Sinto que estamos engatinhando neste processo.

MF3

O Processo Ensino - Aprendizagem (Luiza Faustini)³⁹

Diário (ou semanário)

Semana de encerramento do primeiro bimestre: entrega de notas, conselho de classe, reuniões de pais e “mestres”. Uma proposta de renovação paira no ar há alguns meses. Para alguns motivação, curiosidade, novidade, perspectivas; para outros insegurança, timidez, incredulidade, desconfiança. Em meio a essas vertentes mesclam-se atuações diversificadas em sala de aula. Buscamos fazer “amarrações”, mas tudo é incipiente. Há que se vivenciar a prática da discussão, da atividade conjunta, do questionamento, da reflexão.

Em meio às turbulências do “aproveitamento” o que (ou a quem) se pode aconselhar? Resume-se a reunião em mais uma verborrágica citação de notas e pseudo-causas para tal indesejado rendimento do aluno. O que fazer? Como fazer?

Em meio a esse momentâneo caos surge uma luz: “talvez o modo como estamos ensinando não se adequa à turma X, ao aluno Y; precisamos estudar novas formas. Ouvir tais comentários de determinada professora me motivou a “dar corda” ao questionamento, ao debate. Deixamos de lado as “notas” para propormos planos de ação sobre grupos de alunos que não conseguem caminhar no ritmo esperado (quem espera?)

O professor precisa perceber que seu papel é o de mediador no processo de aprendizagem, da apreensão do conhecimento. Cabe a ele encontrar meios de lançar desafios em que o aluno possa atuar na ZPD.

Ainda sobre a ZPD: vejo a seguinte prática em correção ortográfica: ao detectar um “erro” o professor escreve por cima da palavra errada a forma correta. Nesse momento foi dada a resposta pronta, impossibilitando o aluno de desenvolver-se, de buscar o correto sem oferecer-lhe andaimes para isso. Apenas nas séries iniciais (primeira série) há a prática de apenas grifar (apontar) a palavra com erro para que a criança procure a forma correta e a rescreva; ao grifar a palavra errada a professora está colocando o andaime para que o conhecimento potencial se transforma em real.”

As turmas de primeira série detectam grupos de alunos que não acompanham as atividades (a questão da qualidade, do aprofundamento dessas atividades é outra longa discussão).

Resolvemos então utilizar uma aula vaga da professora na semana, onde podemos discutir caso a caso e buscar soluções . Professoras elaboram atividades dirigidas somente para esse grupo e eu também. No primeiro momento do encontro com a professora ouço o relato das dificuldades. Sinto que há uma busca por “receitas” oferecidas por mim. Entretanto, procuro conduzir a “reunião” de forma que a professora explicita suas sugestões de atividades, encorajando-a a colocá-las em

prática. Das 6 professoras de primeira série, 4 utilizaram esse momento de discussão (reflexão); das 4, 3 apresentaram propostas concretas de trabalho e 1 necessitou de andaimes maiores, quase que sugestões das atividades, a fim de iniciar o processo de retomada dos conteúdos com seus alunos. Nessa semana, preocupei-me muito com essa minha atuação em relação a essa professora (será que fui por demais diretiva?). Contudo, tranqüilizei-me ao perceber que na semana seguinte essa profissional passou a desenvolver suas atividades (ainda que com necessidade de alguns andaimes.).

No momento preocupei-me com as 2 profissionais.

MF4

Quinta e sexta da semana passada tivemos conselho de classe. (2)Esta semana foi iniciada com reuniões de pais e mestres, a 2.a do ano. Percebi na 1.a reunião, que a prática usada na escola se resumia a um elenco de avisos passados aos pais pelo professor e a expectativa para esta 2.a reunião não era diferente, a não ser pelo fato de que se acrescentaria aos avisos o famigerado assunto: alunos com problemas de disciplina e aprendizagem.

Aproveitei oportunidades nos momentos semanais com os professores para salientar uma observação já feita pela direção, sobre estas reuniões: diante do fato raro que é a presença da maioria dos pais nas reuniões, a escola não pode perder a oportunidade de iniciar um trabalho com essa clientela: utilizar parte da reunião para refletir sobre um tema de interesse comum para escola e família.

Surgiu o tema sobre tarefa de casa, já problematizado pelos professores durante o mês de março. Após alguns dias, um professor trouxe um texto muito interessante sobre o assunto. Li o mesmo e sugeri ao grupo que poderíamos utilizá-lo na reunião de pais.

A sugestão foi bem vista e colocada em prática em todas as 32 turmas de pré a oitava série.

É um aspecto de evolução dessas reuniões que não podemos perder daqui para frente. vou solicitar ao grupo que tragam os temas para as próximas reuniões.

MF5

Assisti a uma aula da prof.a. M, numa turma de 5ª série. Senti que sua expectativa era grande. Resolvi então colocar novamente qual era o objetivo daquele trabalho. Pedi que ela lesse os registros. Enquanto lia, ela ria. Algumas questões colocadas:

- Qual o motivo do riso?
- Que tipo de interação ocorre na aula?
- Quem é o centro do conhecimento?
- Qual a origem dessa prática?
- De que forma a avaliação é usada?
- O que se busca: assimilação ou apropriação?

Mais uma vez há grande distância entre o conhecimento declarativo (o aluno como centro do processo) e o procedimental (o prof. com o.....); além da ignorância sobre desenvolvimento entre assimilar e apropriação. A prof.a. gostou dessa diferenciação, achou interessante.

Disse que na verdade deixa a apropriação mas o que acaba tendo como retorno é assimilação. Diz pautar sua prática sobre a própria vivência enquanto aluna e que nunca havia refletido sobre isso.

Quando perguntei qual a concepção de mundo estava por trás daquela prática, a prof.a. não compreendeu o que eu perguntava. Tentei ser mais específica: Qual a visão do processo ensino-aprendizagem estava por trás da prática? E nem assim obtive uma posição. Outra tentativa: Para você, como é que o aluno aprende?

A professora tem grande dificuldade de se distanciar do senso comum, bem como uma percepção metacognitiva sobre sua prática, muito pouco desenvolvida: Faz o que faz por sempre fez e não questiona novas formas mais eficazes.

ANEXO 6

CARTA ENTREGUE ÀS ALUNAS NO INÍCIO DO CURSO

São Paulo, 30 de março de 1995.

Aos alunos do curso: O papel do coordenador no processo reflexivo do professor

Esta carta objetiva convidar os coordenadores aprendizes, alunos do curso: O papel do coordenador no processo reflexivo do professor, a participarem como participantes focais de meu projeto de doutorado e a informá-los sobre os objetivos, perspectivas e métodos a serem utilizados. Este curso servirá de base para minha pesquisa sobre o desenvolvimento reflexivo do coordenador que tem por título provisório: A conscientização do papel do coordenador. Dentre os interessados em participar do projeto como participantes focais, três serão escolhidos, levando-se em conta a facilidade de localização para mim.

O objetivo deste trabalho é entender como coordenadores de escolas podem reorganizar suas ações comunicativas e tornarem-se criadores de oportunidades de reflexão e de transformação. A análise das interações pesquisadora-coordenadores, coordenadores-coordenadores (alunos do curso em questão) e coordenadores-professores procurará responder às seguintes macroquestões. Primeiro, como os coordenadores organizam suas interações, ou seja, como ações comunicativas dos coordenadores (no decorrer do curso e em suas escolas) transformam-se ao longo e a partir do curso. Segundo, como os coordenadores redimensionam sua linguagem para torná-la propiciadora de oportunidades de aprendizagem para os professores, isto é, quais são as marcas discursivas desta transformação.

A perspectiva do trabalho é criar uma nova visão do papel do coordenador e estabelecer a importância de estudos e cursos que visem sua transformação. É também objetivo chamar a atenção dos diretores e donos de escola para uma valorização deste profissional. Mas, acima de tudo, esta pesquisa se propõe a ser instrumento de "empowerment", isto é, procura dar poder aqueles que dela participam. Em outras palavras, é meu pressuposto que a partir da consciência das ações, as pessoas começarão a ter mais poder para tomar as decisões de momento-a-momento que vivenciam.

Os procedimentos utilizados para a coleta dos dados serão: entrevistas, diários reflexivos, projeto final de curso dos coordenadores aprendizes e gravação de aulas do curso, reuniões e sessões individuais com coordenadores.

Entrevistas semi-estruturadas serão utilizadas tanto com os coordenadores aprendizes escolhidos como focais como com alguns professores de suas escolas escolhidos aleatoriamente. As entrevistas com os coordenadores aprendizes focais têm os seguintes objetivos: entender as crenças que embasam suas ações, conhecer de forma mais detalhada seus contextos de atuação, esclarecer sobre os procedimentos de coleta e análise, discutir sobre a pesquisa e apresentar e debater sobre aspectos levantados ou do interesse dos coordenadores aprendizes. As entrevistas com os professores das escolas dos coordenadores aprendizes objetiva perceber como os professores perceberão as mudanças ocorridas com seus coordenadores e como estas mudanças agirão em seus processos auto-reflexivos. Estas entrevistas serão áudio-gravadas.

Os diários reflexivos e projetos finais de curso serão utilizados como instrumentos tanto de coleta como de reflexão e avaliação do curso. Para os diários reflexivos, após cada aula do curso, os coordenadores aprendizes escreverão sobre suas práticas e reflexões embasando-as nas discussões levantadas em sala de aula. Os diários serão de cunho colaborativo, ou seja, através deles estarei me comunicando com os professores e acessando seu desenvolvimento.

Os projetos finais, por outro lado, são feitos ao final do curso e têm por objetivo levar os coordenadores aprendizes a fazerem uma discussão sobre suas práticas até então a luz das teorias discutidas no curso. Além disso, neste projeto, os coordenadores aprendizes apresentam as propostas de mudança que têm para suas escolas e discutem-nas com embasamento teórico. Através destes projetos, poderei vislumbrar como o curso começa a atuar na transformação das práticas dos coordenadores aprendizes e crio parâmetros para a avaliação desta transformação no semestre seguinte ao curso. Para manter estas fontes de dados (diários reflexivos e projetos finais), farei cópias após a devida permissão dos alunos.

As aulas do curso servirão como um fórum de debates sobre os aspectos teóricos. Estas aulas áudio-gravadas serão usadas para a percepção do desenvolvimento e reflexão do grupo. Através delas poderei ter pistas sobre os processos de reflexão e transformação pelos quais o grupo poderá passar.

Procurarei ainda gravar as reuniões pedagógicas e sessões individuais feitas pelos participantes focais em suas escolas. Através destas gravações, terei acesso às práticas dos participantes, podendo, assim, melhor analisar suas crenças e transformações. As gravações serão feitas por mim ou pelos próprios coordenadores aprendizes, dependendo da aceitação do grupo pela minha presença.

Caso você se interesse em participar da pesquisa, queira maiores esclarecimentos sobre o projeto, ou tenha qualquer outra dúvida, por favor, entre em contato comigo o quanto antes.

Grata,

Fernanda Coelho Liberali