

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

Maria Aparecida Gomes Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

ABSTRACT: This study investigates the perception of a student teacher working towards an English degree from UFRJ, concerning the role of the students in the construction of knowledge in a classroom (Mercer, 1995; Demo, 1996; Moita Lopes, 1996; Freire, 1998). Different instruments were used in order to collect data: personal field notes, audiotaped classes, audiotaped interviews and the student teacher diaries. This paper will also discuss issues related to pre-service teacher education.

RESUMO: Consciente da importância e validade das contribuições dos alunos aos processos de construção de conhecimento (cf. Mercer, 1995; Demo, 1996; Moita Lopes, 1996; Freire, 1998), objetivo investigar como o licenciando em inglês da UFRJ compreende o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. Neste trabalho, baseado em um estudo de caso, utilizarei diferentes instrumentos de pesquisa: notas de campo, entrevistas e aulas gravadas em áudio e diários de pesquisa. Neste estudo, discutirei, ainda, algumas questões relativas ao curso de formação de professores que é atualmente oferecido aos licenciandos em inglês da UFRJ.

KEYWORDS: student; student teacher; action-research

PALAVRAS-CHAVES: aluno, licencianado, pesquisa-ação.

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

INTRODUÇÃO

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

Embora seja a sala de aula um espaço social onde novas interações são estabelecidas e construídas, tal respeito às identidades sociais e pessoais dos envolvidos, bem como aos papéis exercidos por professores e alunos no processo de construção do conhecimento, deve ser buscado e desenvolvido com compromisso, verdade e afinco. Assim, na qualidade de bolsista de Iniciação Científica do Projeto SALÍNGUAS (Pesquisa em Sala de Aula de Línguas), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que é coordenado pelos Professores Doutores Luiz Paulo da Moita Lopes e Alice Maria da Fonseca Freire e ciente da importância das contribuições fornecidas pelos alunos aos processos de construção de conhecimento (cf. Mercer, 1995; Moita Lopes, 1996; Freire, 1998), objetivo com este trabalho investigar e analisar como o licenciando em inglês da UFRJ compreende o papel do aluno em sua futura prática pedagógica e de que maneira uma investigação reflexiva sobre sua prática pode contribuir para a formação de um profissional mais consciente, crítico e reflexivo.

SALA DE AULA ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Em contextos educacionais existem, basicamente, dois papéis a serem exercidos pelos seus participantes: o papel de professor e o papel de aluno. A caracterização destes papéis, no entanto, poderá sofrer al-

guma variação dependendo das relações estabelecidas entre os envolvidos na realidade em questão.

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

Ao assumir a postura de mero repassador de conhecimentos, o professor acaba por também delimitar severamente o papel do aluno, tolhendo suas possíveis e espontâneas contribuições, impedindo-o de elaborar um raciocínio mais crítico e autônomo. Assim, ao lado do simples instrutor, tem-se, então, o “*discípulo que indigere pacotes instrutivos*” (Demo, 1996, p. 53). Ao lado do burocrático ministrador de aulas, tem-se, portanto, o aluno passivo e domesticado que apenas decora e nada mais faz do que compactuar com a atitude de seu professor-instrutor.

Nesta realidade, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido a uma atividade mecânica de repetição de respostas e estruturas que, muitas vezes, encontram-se vazias de significação tanto para o professor como para o aluno. Não há reflexão, nem diálogo. Não há construção de conhecimento e nem aprendizagem.

Reconhecendo, portanto, a necessidade de uma reformulação dos papéis supracitados, Demo (1996, p. 48) afirma que o professor deve ser um: “*pesquisador, (...); socializador de conhecimentos, (...);*” e alguém “*capaz de motivar o novo pesquisador no aluno (...).*”

Assumindo a identidade de pesquisador, o professor estará dando o primeiro passo no seu processo de transformação para alcançar uma emancipação e autonomia que lhe permitirá, posteriormente, fazer julgamentos críticos relativos a questões educacionais e elaborações pró-

¹ A tradução desta citação, bem como de outras, são de minha responsabilidade.

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

prias a partir de sua realidade de ensino (cf. Ferreira, 1998). Adotando essa postura, o professor estará trazendo benefícios a si mesmo e a seus alunos, uma vez que também os motivará a uma atitude mais crítica e reflexiva diante dos assuntos que lhes são apresentados.

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

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

Faz-se mister salientar, no entanto, que a existência de um “espaço livre” durante as aulas, para troca de experiências, não é garantia de qualidade do processo de construção de conhecimento (cf. Mercer, 1995, p. 29). Mais do que este “espaço”, é preciso que haja um equilíbrio entre as oportunidades de contribuição e discussão oferecidas aos alunos e a produtiva utilização dessas contribuições, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados e a aprendizagem se torne realmente significativa.

Sabe-se, no entanto, que alcançar este equilíbrio na interação professor/aluno não é tarefa simples de se conseguir (cf. Mercer, 1995, p. 29; Moita Lopes, 1996, p. 97), e para que os objetivos educacionais sejam realmente alcançados, muitas vezes, é necessário paciência e dedicação. Contudo, estes dois últimos elementos não são suficientes para que se obtenha sucesso em tal iniciativa. Mais do que isso, é necessário um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática que aponte

o que ainda precisa ser mudado. É necessário que se observe e analise o que realmente está acontecendo em sala de aula (cf. Edwards e Mercer, 1987, p. 2). É neste momento, então, que se apresenta ao professor um instrumento de grande valia para seu crescimento e desenvolvimento profissional: a *pesquisa-ação*.

A *pesquisa-ação*, consiste, em linhas gerais, numa proposta de pesquisa que permite ao professor (1) se envolver total e completamente com sua própria prática; (2) se tornar mais profissional e capacitado; (3) encontrar justificativas racionais para o que está fazendo (cf. McNiff, 1988, p. xviii).

Esta reflexão sobre a própria prática é deveras relevante, porque valendo-se deste olhar crítico o professor terá como buscar as respostas e soluções para seus problemas educacionais, dentro de sua própria realidade. Cabe salientar, neste momento, que a “busca de soluções” dentro da própria sala de aula não vem anular conhecimentos e estudos outros já reconhecidos por sua validade e relevância. Contudo, tal busca vem apresentar uma das principais vantagens oferecidas pela pesquisa-ação – o total envolvimento do professor com a própria prática pedagógica.

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

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

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

METODOLOGIA DE PESQUISA

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

ANÁLISE DE DADOS

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

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

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

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

MARIA APARECIDA GOMES FERREIRA

opinião de Fernanda, é o professor quem estimula ou mesmo viabiliza a reflexão no aluno.

No entanto, quando a prática de Fernanda é analisada, o que se estabelece é uma contradição com o discurso anteriormente proferido. Observando as seqüências abaixo selecionadas, referentes a uma aula em que Fernanda participou aplicando uma atividade, verifica-se que ela não oferece “aquela abertura”, anteriormente mencionada, para que o aluno possa pensar criticamente sobre o que está sendo ensinado.

É interessante ressaltar que a atividade aplicada por Fernanda, em co-participação com outra estagiária, consistia em fazer perguntas à turma sobre textos variados lidos naquela aula.

(a)

F: ok people / does Jean Keats pay to travel? / ah / you could see that Jean Keats is a travel agent / ok? / so / eh:: / does she pay to travel? / when she wants... /

]

As.: no / (em um tom de voz baixo)

F: no / yeah? / because she works in this agency / so it's not necessary for her to pay/

Beth: how do you know that she doesn't pay? / what is in the text that tells you? /

A1: [everything is free] /

Beth: hããã... / very good /

(b)

F: ok / and what about Jean Keats? /

André: guia de turismo! /

Paulo: travel agent! /

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

Paulo: travel agent /

F: yeah / travel agent //

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

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

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

Paulo: porque (inint)

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

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

A: (inint)

Seqüências de aula do dia 25. 08. 99

Ao analisar a seqüência (a), por exemplo, pode-se notar que é a própria Fernanda – na transcrição reconhecida por “F” – quem faz a pergunta e quem, seqüencialmente, dá a resposta. Mais do que isso, verifica-se que é Beth², sua professora da Prática de Ensino, quem incentiva os alunos à reflexão, quando pergunta à turma quais elementos do texto poderiam ser levantados para confirmar e/ou justificar a resposta dada por Fernanda. Esta, por sua vez, parece estar somente preocupada com o “alcance da resposta certa” e, por conseguinte, não trabalha o pensamento reflexivo dos alunos que mostraria “como chegar à resposta certa”.

Esta mesma supervalorização da resposta certa pode ser observada na seqüência (b). Nesta, Fernanda pergunta à turma qual a profissão de Jean Keats – uma das personagens dos textos – e Paulo³, um dos alunos, verbaliza a resposta correta esperada por Fernanda – “travel agent”. No entanto, cabe ressaltar que, antes de Paulo se manifestar, um outro aluno da turma, André, havia se dirigido à Fernanda com uma resposta diferente. Fernanda, todavia, não procura saber porque André acreditava ser “guia de turismo” a resposta certa, e nem explicar-lhe o porquê daquela resposta estar incorreta.

O que se verifica neste momento é que Fernanda estabelece basicamente uma estrutura discursiva interacional do tipo I – R – A (Incentivo – Resposta – Avaliação) apenas com Paulo. Tal interação é muito válida quando estimula ou incentiva o aluno à reflexão. Contudo, o que se observa na seqüência referida é que Fernanda supervaloriza, simplesmente, a resposta de Paulo, voltando toda a sua atenção para ele e ignorando quaisquer outras participações. Ao voltar seu foco de atenção

² Nome fictício

³ Paulo e André também são nomes fictícios.

somente para a resposta certa e para quem a fornece, Fernanda acaba promovendo uma “pseudo – aprendizagem” (cf. Moita Lopes, 1996, p. 98), ou seja, ela acaba reduzindo o processo de ensino/aprendizagem ao mero alcance do conhecimento ritualístico, enquanto que deveria orientar e cooperar para que seu aluno alcançasse, também, e principalmente, o conhecimento de princípio – objetivo principal e último do professor (cf. Moita Lopes, 1996, p. 99). O que se observa nesta seqüência é que a prática de Fernanda vai de encontro ao que ela havia dito anteriormente, uma vez que, na verdade, quem suscita os questionamentos e induz os alunos à reflexão sobre o porquê da resposta de André não estar correta é a outra estagiária – Luciana, ou como na transcrição “L”, – com quem Fernanda realizava a Prática de Ensino.

Posteriormente, num outro momento, ao ser questionada sobre a existência de um costume de pensar no aluno quando elabora uma atividade ou uma aula, Fernanda demonstra ter uma certa preocupação com seus alunos, como pode ser observado no trecho a seguir:

“a gente leva muito em consideração o aluno / com certeza / a gente fica /(...) / será que essa questão aqui vai dar problema / será que eles vão entender o que deve ser feito / eh... / será que / eles vão até mesmo gostar / será que eles vão se sentir à vontade”

Entrevista dia 03. 09. 99

Entretanto, ao se observar a prática do sujeito de pesquisa do presente estudo, verificar-se-á que na realidade tal preocupação não se faz tão presente como em seu discurso. No trecho a seguir, por exemplo, Fernanda comenta, em um de seus diários de pesquisa, ter aplicado em aula uma dada atividade mesmo reconhecendo que tal atividade poderia gerar problemas de interação entre os alunos:

“Pude perceber que esta [a turma] ficou muito à vontade e participou de uma maneira que contrariou as minhas expectativas. Em primeiro lugar, eu achei que haveria qualquer tipo de problema no que tange à questão da mudança dos pares. Havia ali, na sala, pares que nunca tinham trabalhado juntos antes e isso poderia ser um problema. (...) Uma outra questão relaciona-se ao fato de eles terem de ler muitos textos. Pensei que isso também pudesse acarretar algum problema...”

Diário 25.08.99

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

O que se verifica neste trecho é que Fernanda manifesta um posicionamento bastante contraditório àquele apresentado no trecho retirado de sua entrevista. Embora tivesse dito que levava “muito em consideração o aluno” (cf. entrevista), na prática ela se contradiz, uma vez que aplica uma atividade em sala de aula mesmo sabendo previamente que esta poderia gerar um certo desconforto entre os alunos e “acarretar algum problema” (cf. diário).

Mais tarde, quando este trecho de seu diário é recuperado durante uma entrevista para fins de maiores esclarecimentos Fernanda tece o seguinte comentário:

“F: ... de certa forma eu ia mexer nos pares / (...) / então eu achei que ia dar problema / mas eu arrisquei / eu acho que vale à pena /

E: mas você arriscou porque você tinha algum objetivo em mente / ou você arriscou por arriscar ? /

F: arrisquei por arriscar /

E: arriscou por arriscar... /

F: uhum / arrisquei por arriscar / não tinha nem que ter arriscado / (...) / eu estava sendo avaliada / (...) / era um momento / que ela (professora) tava me avaliando / também / (...) / então eu não podia nem ter arriscado / (...) / porque eu poderia me ferrar / eu poderia me dar mal / (...) / ia ter uma certa implicação / né / p’ra minha nota / (...) /”

Entrevista dia 17. 09. 99

“Arrisquei por arriscar” (cf. entrevista) é a resposta, isenta de um posicionamento consciente e reflexivo sobre sua escolha, apresentada por Fernanda quando a entrevistadora – “E” – lhe pergunta se ela tinha algum outro objetivo em mente com a aplicação daquela atividade.

Faz-se mister ressaltar ainda que, ao desenvolver sua resposta e justificar a razão pela qual não deveria ter arriscado, Fernanda volta o seu foco de atenção totalmente para si mesma. Era ela quem, naquele momento, “estava sendo avaliada” e quem “poderia se dar mal” (cf. entrevista). Fernanda não faz nenhuma menção ao possível comprome-

timento tanto da interação entre os alunos como do próprio processo de ensino/aprendizagem que poderia ocorrer naquele momento.

Convém ressaltar, contudo, que esta situação vivenciada por Fernanda não é uma experiência exclusivamente vivida por esta licencianda. Diversos outros estudos (cf. Britzman, 1989; Machado, 1997; Rocha, 1999) já comprovaram que o papel do licenciando em sala de aula é conflitante por ser caracterizado por uma dualidade: o licenciando é meio professor e meio aluno.

Segundo Britzman (1989), essa dualidade marca uma certa indefinição do papel do licenciando que ora se posicionaria como professor da turma em que estagia, ora se posicionaria como aluno da licenciatura e, portanto, ainda dependente da avaliação final desta para concluir seu curso. Ao longo da Prática de Ensino, esses dois papéis se revezarão e alternarão no licenciando dependendo da situação vivenciada por este em sala de aula.

Considerando que naquele momento Fernanda estava sendo avaliada e precisava da aprovação da professora para concluir sua licenciatura, o papel que sobressai na sua prática é o de licenciando, enquanto aluno. O seu papel enquanto professor em formação é esquecido, como também o são preocupações do tipo: será que esta atividade vai promover uma boa interação entre os alunos? Será que a turma não vai reagir de maneira apática ou passiva?

Todavia, mais do que levantar as contradições existentes entre a intenção e a prática de um licenciando é necessário que se aponte encaminhamentos que o auxiliem a reconhecer, a compreender e solucionar tais contradições.

É neste momento, então, que se vem apontar e ratificar a importância da investigação auto reflexiva – a pesquisa-ação – tanto durante o processo de formação do licenciando quanto na prática de professores já graduados.

Segundo Moita Lopes, a pesquisa-ação

“é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na pro-

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

dução de conhecimento sobre sua prática” (*Moita Lopes, 1996, p. 185*).

Com um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática, o licenciando estabelece uma relação mais clara, segura e consciente com o que faz em sala de aula, passando a entender como e por que age de determinada forma.

A partir da pesquisa-ação, portanto, o licenciando tem a oportunidade de melhor analisar e entender a sua prática, o seu papel no contexto dessa prática, bem como o papel dos seus alunos e, inclusive, de compreender seu processo de formação. Ele tem a chance de analisar suas dificuldades, suas dúvidas, seus problemas e investigar as causas desses elementos existirem em sua prática, a fim de melhor compreender e lidar com eles.

No caso específico de Fernanda, o que se percebe é o início de uma conscientização, mas ainda em estágio embrionário. Tal conscientização pode ter tido seu início quando, em uma das entrevistas, a entrevistadora aponta algumas dessas contradições e, através de questionamentos, procura gerar uma reflexão por parte de Fernanda. Para melhor exemplificação, apontam-se os trechos a seguir, em que primeiramente tem-se o estabelecimento da contradição por parte de Fernanda e, em seguida, o início da tomada de consciência.

Neste primeiro trecho, portanto, verifica-se o entendimento que Fernanda tinha sobre “controle de turma” no nível intencional,

“eu acho que controle (...) / não é assim / ‘cala boca!’ / ‘fica quieto!’ / ‘vou tirar ponto!’ / não é por aí / ela (a professora da prática) conseguiu / né / fazer com que os alunos / eh... / ela conseguiu chamar os alunos / p’ra si / e eu acho que isso é controle ”

Entrevista dia 17. 09. 99

Todavia, o que se percebe em sua prática é que seu comportamento e sua reação são contrários ao depoimento anterior

“Tivemos alguma dificuldade em controlar a turma (mandá-los calar a boca)”

Diário 10. 06. 99

MARIA APARECIDA GOMES FERREIRA

“F: olha / sinceramente / eu fui muito influenciada pela a ... / pela postura da professora / (...) / eu não me comportei da minha maneira / como / porque se eles fossem meus alunos / eu com certeza teria perdido silêncio / com certeza teria mandado calar a boca // né...”

Entrevista dia 17. 09. 99

Quando, então, ainda na mesma entrevista, esses pontos são recuperados, Fernanda comenta com a entrevistadora

“E: ... você fala assim / tivemos alguma dificuldade em controlar a turma / e em seguida você colocou / mandá-los calar a boca... /

F: ME CONTRADISSE / NÉ... /”

Entrevista dia 17. 09. 99

É a partir desta discussão, então, que Fernanda começa a identificar algumas das incoerências estabelecidas em sua prática. Incoerências que até então eram desconhecidas aos olhos da licencianda.

Convém, portanto, ressaltar aqui, também, a importância de um colega crítico que auxilie e trabalhe com o licenciando em sua investigação. Segundo Moita Lopes (1996, p. 185), a presença de um outro olhar crítico neste processo “é crucial, pois oferece uma outra perspectiva sobre este processo, ajudando no esclarecimento da questão que está sendo pesquisada”. Lembrando apenas que este outro olhar pode ser representado pela perspectiva do aluno, que não sendo mais visto pelo licenciando como um indivíduo domesticado, também coopera para análise, compreensão e investigação de um dado contexto educacional (cf. McNiff, 1988, p. 84; p. 135).

Faz-se mister mencionar, neste caso, que uma maior conscientização e até mesmo transformação da prática, por parte de Fernanda, não foi possível de se alcançar, uma vez que o período destinado à Prática de Ensino estava praticamente se encerrando. No entanto, considerando os conflitos vivenciados pelo licenciando como consequência da própria dualidade de seu papel em sala de aula, fica aqui registrado não só o possível início desse processo de conscientização, como também a importância da pesquisa-ação na formação do licenciando como instrumento fundamental para que se alcance uma prática mais reflexiva, crítica e consciente.

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de definição mais específica sobre o papel do licenciando em sala de aula acaba gerando, além de um posicionamento híbrido (cf. Britzman, 1989), uma visão confusa sobre a realidade de ensino na qual ele se insere. No caso de Fernanda, tal confusão pode ser observada pela tomada de atitudes contraditórias, sem o reconhecimento por parte da mesma. Todavia, conforme mencionado anteriormente, a prática aqui analisada não caracteriza uma experiência que pudesse ser considerada peculiar apenas à Fernanda.

Diversos outros estudos que fazem parte da tradição de trabalhos do Projeto SALÍNGUAS (cf. Henrique, 1997; Machado, 1997; Rocha, 1997; Rocha e Henrique, 1997; Ferreira, 1998; Oliveira, 1998; Rocha, 1998; Rocha, Ferreira e Oliveira, 1999; Oliveira, 1999; Rocha, 1999) vêm demonstrando que os conflitos experimentados por Fernanda, bem como dificuldades outras geradas por diferentes razões, são circunstâncias bastante comuns também a outros licenciandos. Principalmente porque há muito já se sabe que há uma certa diferença (ou distância) entre o que se teoriza sobre uma prática profissional e o que verdadeiramente acontece na sala de aula.

No entanto, mais do que apontar contradições na prática de um profissional ou de um licenciando, é necessário sugerir e orientar encaminhamentos para que se saiba como reconhecer tais incoerências, a fim de que se possa superá-las da maneira mais adequada possível. A pesquisa-ação surge, assim, como proposta de investigação crítica e reflexiva sobre a própria prática, para que o licenciando possa melhor compreender as relações estabelecidas no contexto da sala de aula, superar possíveis dificuldades e construir uma prática mais consciente, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITZMAN, D. P. Who has the floor? Curriculum, Teaching, and the English Student's Teacher's Struggle for Voice. In.: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in the Honour of H. G. Widowson*. Oxford University Press, p. 143-162, 1989.

- DEMO, P. *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. 4 ed. Cortez, 1996.
- EDWARDS D., MERCER, N. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London and New York, 1987.
- FERREIRA, M. A. G. “Professor-Pesquisador: a questão da conciliação entre esses dois papéis na prática educacional.” Trabalho apresentado na *XX Jornada de Iniciação Científica*, 1998.
- FREIRE, A. M. F. Aquisição de Português como segunda língua: uma proposta de currículo. In.: *Espaço Informativo técnico científico do INES*, (janeiro – junho, 1998), INES. p. 46-52, 1998.
- HENRIQUE, L. C. “Pesquisa-ação em contexto educacional: a presença de um olhar crítico no processo de reflexão da prática do professor-pesquisador”. Trabalho apresentado na *XIX Jornada de Iniciação Científica*, 1997.
- LÜDKE, M. , ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU. 1986
- MACHADO, T. R. “A formação reflexiva do licenciando de inglês na UFRJ: uma experiência de pesquisa-ação”. Trabalho apresentado na *XIX Jornada de Iniciação Científica*, 1997.
- McNIFF, J. *Action Research: Principles and Practice*. Macmillan education ltd., 1988.
- MERCER, N. *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters Ltd., 1995.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas – Mercado de Letras*, 1996.
- OLIVEIRA, R. S. de “Uma abordagem sobre a conciliação dos valores institucionalizados e dos não-institucionalizados na formação do licenciando”. Trabalho apresentado na *XX Jornada de Iniciação Científica*, 1998.
- OLIVEIRA, R. S. de “Reprodução de modelos ou construção da prática pedagógica? Um estudo sobre a formação do licenciando em Inglês da UFRJ”. Trabalho apresentado na *XXI Jornada de Iniciação Científica*, 1999.
- ROCHA, L. L., HENRIQUE, L. C. “Pesquisa-ação no contexto educacional: o papel do pesquisador”. Trabalho apresentado no *VII Congresso da ASSEL-Rio*, 1997.

ALUNO DOMESTICADO VS ALUNO REFLEXIVO

- ROCHA, L. L. “Consciência crítica na formação do futuro professor: a dificuldade do licenciando em se desvincular do papel de aluno”. Trabalho apresentado na *XIX Jornada de Iniciação Científica*, 1997.
- ROCHA, L. L. “É possível aprender a ensinar? – a visão do ensino-aprendizagem enquanto processo na formação do futuro professor”. Trabalho apresentado na *XX Jornada de Iniciação científica*, 1998.
- ROCHA, L. L. “O professor em formação e o conflito de currículos: uma experiência de pesquisa-ação”. Trabalho apresentado na *XXI Jornada de Iniciação Científica*, 1999.
- ROCHA L. L., FERREIRA, M. A. G. , OLIVEIRA, R. S. de “Professor em formação: a importância da reflexão crítica na sua prática educacional” Trabalho apresentado no 9º *InPLA*, 1999.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*, 7 ed. Cortez, 1996.
- WALLACE, M. J. *Action Research for language teachers*. CUP, 1998.