

A PEDAGOGIA CRÍTICA E A CONSTRUÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: UM PROCESSO DE CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Cristiane Magalhães Bissaco *

Resumo: É objetivo deste ensaio teórico apresentar o importante papel da Pedagogia Crítica, discutindo os instrumentos da reflexão como ferramenta de auxílio aos educadores na análise de suas próprias práticas, tratando-se de um recorte de minha pesquisa de mestrado. O contexto do trabalho aqui pensado é o da sala de aula de língua estrangeira moderna, encontrando respaldo teórico no sociointeracionismo vygotskyano, que traz em suas discussões o processo de ensinar e aprender pautado no diálogo constante entre todos os personagens da sala de aula. Os conceitos vygotskyanos de interação, colaboração e mediação apontam sempre para a linguagem, decorrendo daí o importante papel da perspectiva bakhtiniana adotada para aprofundar as questões linguísticas imbricadas nas práticas escolares.

Palavras-chave: Teoria sociointeracionista. Ensino e aprendizagem de línguas. Pedagogia crítica. Instrumentos da reflexão.

THE CRITICAL PEDAGOGY AND THE REFLECTIVE CONSTRUCTION OF THE MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER: A PROCESS OF CONSTANT TRANSFORMATION

Abstract: It is the aim of this theoretical essay present the important role of critical pedagogy, discussing the tools of reflection as a tool to educators in analyzing their own practices, being a piece of my master's research. The context here thought work is the classroom of modern foreign language, finding theoretical support in Vygotskian socio-interactionism, including in its discussions the process of teaching and learning guided in constant dialogue between all the characters of the classroom. The Vygotskians concepts of interaction, collaboration and mediation always point to the language, follow from this the important role of Bakhtin's perspective adopted to deepen the language issues intertwined in school practices.

Keywords: Social-interactionist theory. Language learning. Critical pedagogy. Reflexive tools.

1 A Teoria Sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem

O processo ensino e aprendizagem, dentro da perspectiva sociointeracionista, vem sendo discutido por muitos autores e tem como ponto de partida o conceito de aprendizagem como construção do conhecimento, que se dá por meio de interação do indivíduo com o meio seja ele físico ou social. Segundo Vygotsky (1984), as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado de interação com o meio social, pois as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Davis e Oliveira (1990) declaram que, dentro da visão vygotskyana, é na interação professor-aluno e aluno-aluno que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam. Assim, a aprendizagem é fruto de um trabalho

integrado, no qual o conhecimento é construído de forma interacional por meio do uso da linguagem.

Nessa linha vygotskyana, a discussão do conceito de aprendizagem e desenvolvimento propõe que o estado de desenvolvimento mental de um aprendiz só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis cognitivos: o de desenvolvimento real (RD) e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O nível de desenvolvimento real (RD) de um aprendiz define funções que já amadureceram, ou seja, produtos finais do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal (ZPD) define funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (Vygotsky, 1984). Os escritos de Vygotsky mostram a ZPD como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante solução de problemas sob a orientação de um adulto (ou par mais experiente), ou em colaboração com companheiros mais capazes. Assim, a ZPD se constrói na experiência, no conflito do aprendiz consigo mesmo e com o outro.

Neste mesmo sentido, Scheneuwly (1994) discute a concepção vygotskyana do desenvolvimento e ressalta que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que as diferentes funções e sistemas do psiquismo desenvolvem-se de maneira desigual e não proporcional nos diferentes aprendizes. Nesse caso, o desenvolvimento consiste em um aumento de capacidades já existentes, considerando que a aprendizagem é uma transformação por revolução.

Dentro dessa perspectiva sociointeracionista, espera-se que a relação professor-aluno se dê pela mediação. O professor é considerado um mediador do processo de construção do conhecimento que se dá por intermédio de interações sociais. Logo, o professor não é um transmissor de saberes - mediar implica trocar informações e conhecimentos. Cabe ao aprendiz gerir as informações para transformá-las em conhecimento próprio.

Segundo Norton e Toohey (2001), o papel do professor é o de trazer ferramentas que permitam ao aprendiz desenvolver-se em colaboração com o par mais experiente. Não se trata de facilitar o aprendizado e de fazer que o aprendiz se

acomode e não desenvolva postura crítica. Todos nós, professores, ao elaborarmos um curso, devemos ter a preocupação de propor atividades que levem em consideração o conhecimento de mundo dos aprendizes, a fim de que estes se sintam capazes de atuar no processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental que haja colaboração mútua entre os aprendizes e que eles tragam para a sala de aula o seu conhecimento de mundo para ser explorado pelo professor. A noção de colaboração, aqui, deve ser entendida não como cooperação, nem está baseada na igualdade de participação, mas sim na igual possibilidade de negociação, de responsabilidades por meio de mútua concordância. A aprendizagem é um processo transformador da experiência, em que se dá a construção do saber e dessa própria experiência; se partilhada com os outros aprendizes, é muito mais rica.

Os conceitos vygotskyanos de interação, colaboração e mediação apontam sempre para a linguagem, pois é nela e através dela que esses conceitos se constituem. É pela e na linguagem, entendida como instrumento psicológico de mediação, que podemos discutir a construção social do conhecimento que se dá pela interação colaborativa (LESSA, 2003).

Segundo Freitas (2002), é possível que se estabeleça uma comparação entre Vygotsky e Bakhtin, já que ambos buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais. Esses dois estudiosos tentaram encontrar a dialética do subjetivo e do objetivo, mediada pelo fenômeno da linguagem. Por isso, a linguagem é uma questão central para os dois teóricos. Para eles, o sentido das coisas existentes é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação, o tempo todo estão o sujeito e esse outro. Eles procuram, pois, na luta contra a alienação, garantir o espaço do sujeito.

Bakhtin (1988), respeitado filósofo da linguagem, considerou que o homem, fora das condições socioeconômicas objetivas, portanto, fora de uma sociedade, não tem existência. Para ele, o nascimento biológico do indivíduo não lhe garante por si só, a condição de homem, mas sim seu nascimento social. Assim, o homem é um ser histórico e social, percebido no concreto das relações sociais. Nessa mesma direção, Williams e Burden (1997) discutem que o ser humano nasce para o mundo social, e que a linguagem é o meio que envolve o ser neste mundo.

Bakhtin (1988) diz ainda que o ato de fala (a enunciação) e seu produto (o enunciado), não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele (sujeito) prescindir. Tendo a enunciação uma natureza social, para compreendê-la seria necessário entender que ela se dá sempre numa interação. Segundo esse autor, a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão também ligadas. A dialética de Bakhtin está presente no seu compromisso com a totalidade, com a história, com a prevalência do social.

A teoria vygostkyana que, conforme já exposto, baseia-se em conceitos como colaboração, interação e mediação, também pode ser vista em relação ao conceito de interação proposto por Bakhtin (1988).

É de fundamental importância neste ensaio a noção de atitude responsiva e de atitude responsiva de ação retardada. Na primeira, há uma resposta ao enunciado, indicando uma compreensão do mesmo, que pode se dar: concordando, discordando, completando, adaptando ou aprontando-se a executar algo, etc. Já na segunda, cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

A visão de linguagem na perspectiva sociointeracionista resume-se a uma prática social. Lessa (2003), ao discutir a visão de linguagem bakhtiniana, diz que a visão de linguagem como prática social tem sua origem na aceitação de que os sentidos são negociados e construídos dentro de um momento sociohistórico determinado. Nesse momento é preciso considerar quem fala, o que fala, para quem fala, como fala e com que finalidade.

Liberali (1999, p.35), baseada em Bakhtin (1988), organiza as características bakhtinianas sobre visão de linguagem como prática social das quais elenco as principais: o caráter histórico, e não monológico e abstrato da linguagem; a valorização da enunciação como um todo e não de elementos isolados; a visão do sentido da palavra como determinado por seu contexto; 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 linguística; a visão da língua como uma realidade concreta; a visão das leis da evolução linguística como leis sociológicas, não divorciadas das atividades dos falantes; a estrutura da enunciação como sendo uma estrutura puramente social uma vez que uma enunciação só se toma efetiva entre falantes.

É por meio do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) que o aprendiz constrói o seu conhecimento linguístico, ou seja, o uso da língua e o aprendizado podem co-ocorrer. Existindo atividade cognitiva e social, o uso da linguagem medeia seu aprendizado, o que força o aluno a processar a linguagem mais profundamente. A discussão feita anteriormente nos remete sempre ao conceito de dialogicidade proposto por Bakhtin.

2 A teoria aplicada ao ensino de Língua Estrangeira

Considerando-se o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira dentro de uma perspectiva sociointeracionista, Pavlenko e Lantolf (2000) dizem que esse processo não pode ser tratado como aquisição de novos itens gramaticais, lexicais e formas fonéticas, mas como uma luta dos seres sempre situados e constituídos concreta e socialmente para participarem na vida humana, mediada simbolicamente por outra cultura.

A noção de erro, nesse paradigma de ensino e aprendizagem, liga-se ao desenvolvimento proximal do aluno. Ao discutir esse conceito, Liberali (1994), declara que o erro não seria visto como uma simples interferência, supergeneralização, simplificação, mas como uma tentativa do aprendiz de adquirir controle sobre sua tarefa. Essa autora conclui, então que o propósito do professor, ao trabalhar o erro, seria levar o aluno à auto correção, ou seja, a perceber seus próprios erros (LIBERALI, 1994).

Nessa mesma direção, Kramersch (2000) afirma que a aprendizagem de uma segunda língua não está somente no conhecimento das formas linguísticas do novo idioma, mas há necessidade de se aprender a construir, trocar e interpretar signos criados por outros indivíduos.

3 O papel da Pedagogia Crítica como pano de fundo

É importante aqui ressaltar que compreendemos o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como uma construção social historicamente determinada, que abre espaço para a interação, mediação e colaboração crítica. Fazemos, portanto, uma ligação com a educação libertadora de

Freire (1998), que considera que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1998, p. 68). Assim, o grande desafio do educador é ajudar a desenvolver nos aprendizes e futuros cidadãos a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, bem como o seu espírito crítico.

As informações são, sem dúvida, muito importantes, mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação. Logo, ensinar não é transferir conteúdos a ninguém, assim como aprender não é memorizar o conteúdo transferido pelo professor. Ensinar e aprender dependem do esforço crítico do professor de “desvelar” a compreensão de algo, e do empenho igualmente crítico do aluno de “ir entrando” como sujeito em aprendizagem, “[...] no processo de desvelamento a ser deflagrado pelo professor.” (FREIRE, 1999, p. 134).

Dessa forma, a escolha de uma teoria de ensino aprendizagem por parte do professor é importante e diz muito sobre suas crenças; mas além disso, deve haver por trás de sua ação um posicionamento crítico entendido neste ensaio como uma postura filosófica. Trata-se de algo que o professor pode ou não desenvolver, e está no nível dos conceitos e não no nível da ação em sala de aula. Isto é, não cabe à pedagogia crítica somente discutir teorias de ensino aprendizagem, mas transcender a isso, pois é seu objetivo final discutir formas alternativas de construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira.

O papel da pedagogia crítica tem sido bastante discutido, e um dos aspectos mais importantes levantados por ela é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais, conforme comentado por Rajagopalan (2003). Trata-se de mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas (Freire, 1999), capazes de fazer que elas estejam mais conscientes de sua própria opressão, sem que se sintam pessimistas em relação a isso (Pennycook, 1999). Assim, não é intenção da pedagogia crítica descrever de modo pessimista o que está errado na educação, mas sugerir mudanças e formas de como estas podem ocorrer.

4 A formação Reflexiva do Professor

Na tentativa de reverter o quadro de formação de profissionais, com base no modelo de racionalidade técnica, cresce o número de trabalhos de pesquisa em torno da formação do professor reflexivo.

Para tanto, as questões de formação de professores adotadas neste ensaio estão embasadas nas discussões de formação reflexiva, propostas por McLaren (1989), Magalhães (1996a, 1996b, 1998, 2001, 2002), Romero (1998), Liberali (1999, 2000, 2003), Liberali e Zingier (2000), Celani e Magalhães (2001), Smyth (1992), Garcia (1995), Gómez (1995), Nóvoa (1995), Schön (1995, 1987), Zeichner (1992), Kincheloe (1997), Giroux (1997a, 1997b) e Perrenoud (1999).

Essa proposta de formação reflexiva visa ao desenvolvimento do professor e não meramente ao seu treinamento, conforme comentado por Schön (1995, 1987), Kincheloe (1997), entre outros. Há uma concordância de que os professores não podem ser considerados como técnicos que se limitam a cumprir passivamente o que outros lhes ditam fora da sala de aula. Antes, são os próprios professores que devem desempenhar um papel ativo na elaboração dos propósitos e objetivos de seu trabalho, conforme comentado por Zeichner (1993).

Pennycook (1994) propõe uma ênfase crítico-reflexiva no processo de ensino e aprendizagem, em que professores e aprendizes deixem de ser considerados como seres passivos (ou como simples emissores e receptores), para assumir o papel de verdadeiros interlocutores, construtores de um espaço real de comunicação, em que, em vez de apenas serem transmitidos dados pretensamente neutros e objetivos, se desenvolva o complexo processo de significações.

A abordagem crítica tem que ser feita mediante entendimento político, pois há um desenvolvimento na maneira de ensinar, objetivando a transformação. É preciso que se trabalhe em níveis diferentes, incluindo um domínio crítico, uma abordagem de pedagogia que visa à transformação dos aprendizes. Importa também garantir o controle curricular e encontrar maneiras de conceber as diferenças, ajudando não só aprendizes, mas também professores a compreenderem, de maneira mais complexa, o contexto em que estão inseridos, oferecendo-lhes, portanto, perspectivas de mudança (PENYCOOK, 1999).

Nessa esteira, o professor crítico é, segundo Rajagopalan (2003), concebido como aquele que se atreve a criar um espaço dentro da sala de aula, a fim de que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da escola, procurando relacionar aquilo que se aprende nos livros à realidade em que vivem no seu dia a dia. Os alunos não são pacientes do processo de ensino e aprendizagem, mas sujeitos que nele se encontram e discutem, a partir de seu contexto, sua responsabilidade como seres sociohistoricamente nele inseridos.

Como apontado por Freire (1996), por meio de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, chegaríamos a uma transitividade crítica, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Nesse caso, há no educador a constante transformação, pois, estando em contato direto com o educando, este, de certa forma, o educa também.

Logo, cabe ao educador crítico a tarefa de estimular a visão também crítica dos alunos, implantando uma postura de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas (RAJAGOPALAN, 2003).

Para que o professor estimule a visão crítica dos seus alunos, é preciso, primeiramente, que ele (professor) mude e, em seguida, crie condições para que os alunos assumam também a posição de criticidade, através de questionamentos frequentes, pois as perguntas, respondidas ou não, sempre fazem ver além. O educador procurará, conforme Rajagopalan (2003), proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência, bem como condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para ele. Conforme Penycook (1999), há que se colocar como elemento crucial, em qualquer pedagogia transformativa, o currículo nas mãos dos estudantes.

Segundo Freire (1999), o mundo não é; o mundo está sendo. E a nossa função não é só a de constatar o que ocorre, mas também a de intervir como sujeito de ocorrências. Nesta pesquisa, mostramos a importância do papel da reflexão na construção de um professor crítico, que se resume em ser capaz de fazer suas próprias escolhas; perceber que está inserido em um dado contexto sociohistórico; e ter condições de observar o que é melhor para cada grupo com o qual trabalha.

De acordo com Dewey (1959) – o grande iniciador da discussão sobre o pensamento reflexivo –, para que se pense reflexivamente, faz-se necessário

abandonar o desejo do ser humano de encontrar soluções imediatas. O agente reflexivo deve colocar em dúvida suas crenças, escutando as mais diversas vozes e dando atenção às possibilidades alternativas. Suas escolhas devem, portanto, prever consequências que estejam além das imediatas.

Com base na discussão de Dewey (1959), Schön (1987) introduz as seguintes noções fundamentais para o que denomina componentes da reflexão sobre a prática: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O **conhecimento na ação** é o componente que orienta o saber fazer. A **reflexão na ação** ocorre quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está fazendo, ajustando-se às situações novas que vão surgindo. A **reflexão sobre a ação** é o momento de reflexão pós-aula, em que o professor pensa no significado que atribuiu às ações realizadas em sala. Finalmente, a **reflexão sobre a reflexão na ação** é entendida como o momento que leva o professor a desenvolver novas formas de compreender, agir e buscar soluções para os problemas.

Compartilhando o mesmo pressuposto teórico de reflexão, Smyth (1992) propõe a operacionalização do conceito de reflexão crítica com foco nas quatro ações que a compõem. Trata-se, segundo esse autor, de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A seguir, discutimos a definição de cada uma dessas ações, com base nos pressupostos do autor.

- **Descrever:** o professor registra suas experiências de sala de aula, por exemplo, por meio de diários, sendo possível identificar evidências sobre a sua prática. Isso pode ser feito também por meio da sessão reflexiva. Além disso, Magalhães (2002, p.18) ressalta que esse é um espaço fundamental em contextos de formação crítica, pois leva o agente a se distanciar de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas por ele.

- **Informar:** por meio dessa ação, o professor descobre os princípios, as representações, as teorias, conscientes ou inconscientes, que estão por trás das ações. Ao informar, o professor é capaz de ver a natureza das forças que fazem com que ele aja de determinada maneira.

- **Confrontar:** depois de descrever e de teorizar sobre a prática, é preciso localizar as teorias de maneira mais abrangente, ou seja, incluir outros contextos culturais, sociais e políticos que subjazem às práticas na sala de aula. Nessa ação de confrontar, os professores são capazes de ver claramente como as forças sociais e institucionais fora da sala de aula influenciam na sua prática. Liberali (2000) ressalta que o confronto das visões e das ações adotadas pelos professores devem ser percebidas não como preferências pessoais, mas como resultado de normas culturais e sociais que foram sendo absorvidas.

- **Reconstruir:** quando o professor entende as forças que determinam o processo educativo, pode ser capaz de transformá-lo. Ele percebe que a realidade não é imutável e liga aspectos do dia a dia da educação com a realidade política e social em que ocorrem. Assim, o professor sente-se livre da culpa por as coisas não funcionarem bem na sala de aula. Ele vê que, de certa forma, as causas estão na maneira pela qual grupos dominantes na sociedade fazem prevalecer seus interesses. Compreendendo tudo isso, inicia a busca por transformação e por mudanças na maneira como as escolas se organizam.

Nas seções seguintes apresento o diário e a sessão reflexiva como instrumentos dessa proposta de construção do professor reflexivo.

5 A elaboração de diários

Pesquisadores como Zabalza (1994), Machado (1998, 2002) e Liberali (1999) reconhecem o valor da reflexão crítica empregada na confecção dos diários, e sugerem sua utilização nos meios educacionais, como instrumento da transformação do profissional em um ser crítico-reflexivo.

O valor desse instrumento reside, segundo Zabalza (1994), na sua capacidade de reproduzir a vivência concreta dos casos, por meio da experiência acumulada. O fato de escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional, o que implica na narração um processo de reflexão. Os diários podem ser entendidos como o espaço narrativo do pensamento dos professores, pois é ali que ele pergunta, responde ou escuta, concorda, discorda,

desconfia, dá exemplos e, principalmente, segundo Machado (1998), troca experiências.

O objetivo do uso do diário é, segundo Liberali (1999), em um primeiro momento, auxiliar o professor a visualizar sua ação, pelo processo de descrição da prática e, em um segundo momento, em que os diários são retomados, há o desenvolvimento da interpretação das ações, bem como da sua crítica e reconstrução.

Ao elaborar os diários, segue-se uma série de perguntas propostas por Liberali (no prelo), com base na teoria crítica de Smyth (1992) que propõe as seguintes ações: informar, descrever, confrontar e reconstruir, em relação às ações da aula realizada.

6 A importância da sessão reflexiva

Pesquisadores como Magalhães (1996a, 1996b, 1998, 2001, 2002), Celani (2000a, 2000b) e Celani e Magalhães (2001) sugerem que os participantes de um contexto colaborativo façam parte das sessões reflexivas, ou seja, das sessões de discussão em que as práticas de sala de aula sejam tematizadas e problematizadas, a fim de oportunizar processos reflexivos que conduzam à discussão e à construção de conhecimento.

Segundo Gitlin, Osawa e Rose (1984), as sessões reflexivas têm como objetivo auxiliar os professores a analisar a relação entre seus objetivos e suas práticas para, depois poderem repensar e modificar seus objetivos de forma mais individualizada e personalizada. Com as sessões reflexivas, os professores podem, então, discutir seus problemas de forma individualizada e tentar entendê-los com o auxílio direto do condutor, ou seja, contando 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 na sua reconstrução.

Essas sessões, segundo Magalhães (2002), podem ser propiciadoras de contextos em que professores e pesquisadores externos ajam para explicitar, problematizar, e, eventualmente, modificar as formas como compreendem sua prática, seus alunos, a si mesmos e aos colegas. Ou seja, contextos que propiciam não só a construção de conhecimentos, mas também a discussão sobre esses

conhecimentos, tendo como base as práticas discursivas da sala de aula, os objetivos que estão sendo enfatizados de fato e os conhecimentos que estão sendo construídos.

Assim, a sessão reflexiva é uma atividade importante na formação de professores, uma vez que propicia contexto para que eles se apropriem de uma organização discursiva e linguístico-discursiva, que se constitui em uma ferramenta para a produção e o questionamento crítico no contexto escolar, isto é, como um instrumento de auto-informação, como apontado por McLaren e Giroux (2000).

As sessões reflexivas como práticas discursivas da sala de aula nunca são neutras ou isentas de valores, mas refletem ideologias, valores, representações e práticas sociais que são, em geral, compartilhadas pelos participantes do contexto escolar, e que embasam as formas de agir de professores e de alunos na sala de aula, ainda que estes não tenham, com frequência, clareza desse fato.

Entende-se que um professor capaz de criticar sua própria maneira de ensinar é capaz de mostrar a seus alunos como serem críticos também. Dessa forma, o professor instrumentaliza seus próprios alunos a agirem, na e fora da sala de aula, como agentes críticos. Portanto, a sessão reflexiva tem como objetivo colaborar com professores para fazer pensar sobre sua atuação e escolhas na prática docente.

Algumas considerações

Este ensaio busca trazer à tona discussões relevantes para pesquisadores que se destinam a entender o processo de constituição do profissional professor em uma perspectiva da Pedagogia Crítica. Cabe informar, que o escopo teórico aqui discutido é abarcado em minha pesquisa de mestrado (BISSACO, 2004) que teve como objetivo observar e analisar as intervenções de uma professora em formação, discutindo seu modo de ensinar, associando-o à transmissão, à facilitação ou à mediação do conhecimento, e por meio das redações de seus diários e de discussões realizadas em sessão reflexiva, ir provocando a transformação dessa prática, criando condições para que a professora em formação desenvolvesse o poder de criticismo em relação à sua própria prática.

Este ensaio oferece uma contribuição muito importante, não só para a Linguística Aplicada Crítica, mas para todo o campo Educacional Crítico. As discussões aqui apresentadas, embora se destinem a um contexto de língua estrangeira podem contribuir para outros contextos, como o de ensino e aprendizagem de língua materna, como de outras línguas e de outros conhecimentos sistematizados, afinal a reflexão crítica deveria perpassar todas as salas de aula.

Notas

* Cristiane Magalhães Bissaco é doutora em Educação pela Unesp - Rio Claro (2017), doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2010), mestre pelo mesmo Programa e Instituição (2004), especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (2012), especialista em Língua Portuguesa pela UNESP - São José do Rio Preto (2002), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2009) e graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (1998). Atua há dezoito anos como docente em uma Instituição de Ensino Superior Particular no município de Araçatuba. E-mail: cristianemagalhaes@yahoo.com.br

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1988, p. 67-136.

BISSACO, Cristiane Magalhães. A Constituição do Professor em formação: um trabalho colaborativo. Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica - SP, 156 p., 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. Comunicação apresentada no **Congresso sobre Gênero**. Oslo: Universidade de Oslo, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. O ensino de Língua Estrangeira no Império: O que mudou? In: Brait, B.; Bastos, B. (Orgs.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000a.

_____. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, p.17-32, 2000b.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

DEWEY, John. **Cómo pensamos**. Paidós, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Tereza Assunção de. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação**: um intertexto. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Editora Papyrus, 1994.

GARCIA, Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed Editora. Tradução de Magda França Lopes, 1999.

GITLIN, A.; OSAWA, R.T.; ROSE, E. Supervision, reflection and understanding. A case of horizontal evaluation. **Journal of Teacher Education** n.35, v.3, 1984.

PÉRES GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, p.93-114, 1995.

KINCHELOE, Joe Lyons. **A formação do professor como compromisso político**: Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMSCH, Claire. Social discursive construction of the self in L2 learning. In: LANTOLF, James. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford:Oxford University Press, 2000, p. 133-153.

LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. Transform(ação): uma experiência de ensino. In: CELANI, M .A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 79-89.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens da Reflexão. A ser publicado em M.M.C. Magalhães (Org.). **A formação do professor como um profissional reflexivo**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras. Coleção As Faces da Lingüística Aplicada, organizada por Leila Barbara e M.A.A. Celani (no prelo).

_____. O Papel do Multiplicador. In: Celani, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas: Mercado de Letras. Coleção as Faces da Lingüística Aplicada, 2003.

_____. Argumentative Processes in Critical Reflexion. **The Specialist**, v.21, n.69-85. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **O diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1999.

_____. **O papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor**. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP, 1994.

LIBERALI, Fernanda Coelho; ZYNGIER, Sonia. **Caderno de Reflexões para os orientadores e Monitores do CLAC**. Faculdade de Letras/UFRJ. Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão. Setor Cultural, 2000.

MACHADO, Ana Raquel. Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo. In: MEURER, Shepherd (Org.). **Gêneros sob diversas perspectivas**. (no prelo).

_____. **O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: HEDEGAARD, M. (Org.). **Learning in Classrooms: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2001.

_____. Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. **The Specialist**, v.19, n.2, p.169-184, 1998.

_____. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: Foco na Formação de Professores. **The Specialist**, v.17, n.1, p.1-18, 1996a.

_____. Pesquisa em Formação de Educadores: A Pragmática como Negociação de Sentidos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, (30), p.57-70, 1996b.

MCLAREN, Peter e GIROUX, Henry. Escrevendo nas margens: Geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. (Org.). **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 25-49.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Changing Perspectives on Good Language Learners. **TESOL Quarterly**, v.35, n.2, 2001.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, p. 15-33, 1995.

PAVLENKO, Aneta; LANTOLF, James. Second Language learning as participation and the (re)construction of selves. In: JAMES LANTOLF (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford:OUP, 2000, p. 155-177.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: Critical Approaches to tesol. **Tesol Quartely**, 33/3: 329-348, 1999.

_____. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. **Revista Brasileira de Educação**, n.12:5-21. Tradução de Denise Bárbara Catani. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.

ROMERO, Tania. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo**. Tese de Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica - SP, 211 p.,1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. **European Journal of Psychology of Education**, 9:4 p. 281-291, 1994.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, p.77-91, 1995.

_____. **Educating the Reflective Practioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, p. 3-40, 1987.

SMYTH, John. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 29.2: 267-300, 1992.

SWAIN, Merrill. The Output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, p.97-114, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 103-119.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. **Psychology for language teachers: A social constructivist approach**. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.

ZABALZA, Miguel. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto editora LDA, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, p.115-138, 1995.

_____. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa. Tradução de A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa, 1993.

Recebido em: fevereiro de 2018.

Aprovado em: novembro de 2018.