

O DISTANCIAMENTO EPISTEMOLÓGICO NO CONHECER SOBRE A DOCÊNCIA

The Epistemological Distance in Learning about Teaching

Talitha Helen Silva CHIULLI
(Instituto Federal do Sul de Minas, Muzambinho, Brasil)

Resumo

Ancorado na pesquisa narrativa e tendo diários reflexivos como corpus, este artigo objetiva discutir os significados construídos por uma professora-pesquisadora ao refletir criticamente sobre seu posicionamento em sala de aula. Parte de uma pesquisa de mestrado, esses diários enfocam a experiência de inserção de princípios de ESP e cidadania em uma turma do Técnico Integrado em Agropecuária. A análise tem como fundamento visões de ensino de línguas e mediação pedagógica. Os significados construídos na linguagem são ainda considerados segundo o prisma da Gramática Sistêmico-Funcional, especificamente a metafunção experiencial. Evidencia-se a interpretação quanto ao papel docente nas decisões pedagógicas.

Palavras-chave: *Reflexão crítica; Pesquisa narrativa; Formação docente; Ensino de línguas*

Abstract

Based on narrative inquiry and having reflective diaries as corpus, this article discusses the meanings constructed by a teacher-researcher critically reflecting upon her role as teacher in the classroom. Those diaries, part of a master's degree research, focus on the experience of inserting principles of ESP and citizenship in a class of a Technical Integrated course in Agriculture. The analysis is based on visions of language teaching and pedagogical mediation. The meanings constructed in the language are considered through Systemic Functional Grammar, specifically through the experiential metafunction. This paper highlights the interpretation concerning the teaching role in pedagogical decisions.

Key-words: *Critical reflection; Narrative inquiry; Teacher education; Language teaching*

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem baseado em planos de ensino imutáveis ou em métodos automatizados precisa ser repensado e transformado no cotidiano das ações docentes. Nessa busca de abandonar os velhos mapas que levam sempre aos mesmos pontos de chegada pelos mesmos caminhos, criar novos mapas se faz necessário (Celani, 2004). Logo, repensar as práticas, recriar trajetos na docência diária e selecionar o que funciona acaba fazendo parte da formação docente, que é contínua.

Freire (1997:11), ao comparar a docência com a arte de velejar, já ressaltava a necessidade da formação permanente dos professores, afirmando que “Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.” Ou seja, segundo o autor, é na prática diária da docência que o educador experimenta o que foi construindo durante sua formação inicial e tem chances de verificar suas teorias. Esse aspecto empírico no decorrer da profissão constitui também elemento formativo da docência.

De fato, a construção dos novos mapas de Celani (2004) e o velejar de Freire (1997) criam a alegoria da formação docente, que não se finda. A partir da analogia de Freire, entende-se que o ser docente se constrói durante a sua graduação, em programas de formação posteriores, mas também no seu cotidiano profissional – quando já está a velejar –, à medida que se permite refletir criticamente sobre sua própria prática para confirmá-la, modificá-la ou ampliá-la. Nesse processo, o velejar que, equiparado à docência, pressupõe um destino e uma rota, se complementa com a afirmação de Celani sobre a criação de novos mapas. De forma que, com a estruturação de outras rotas para o processo de ensino-aprendizagem, fundamentada nessa reflexão-crítica, velhas práticas que já estejam descontextualizadas podem ser abandonadas.

Considerando, então, essa necessidade de olhar criticamente as próprias ações didáticas para aprimorá-las, realizando um processo denominado por Freire (1997) como distanciamento epistemológico, este trabalho, que é fruto de uma pesquisa de mestrado de cunho qualitativo, discute os significados construídos sobre o meu posicionamento em aula, ao realizar esse movimento de reflexão-crítica. Assumindo o papel de professora-pesquisadora (Bortoni-Ricardo, 2008), registrei em diários reflexivos de aula (Sant’Ana, 2013), durante o mestrado, os acontecimentos e reflexões

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

como docente de inglês ao experimentar a construção de um novo mapa pedagógico, com a adoção da abordagem de ensino do inglês para fins específicos (Celani, 2005; Ramos, 2009; Vian Jr., 2008), conhecida como ESP (English for Specific Purposes), junto a princípios de formação cidadã (Tarasheva, 2008; Jordão; Fogaça, 2008), na esperança de atender o contexto do ensino integrado, no qual estava inserida.

Encaixando, portanto, na denominação de pesquisa-narrativa (Connelly; Clandinin, 1990), que permite o pensar sobre a própria experiência através de um olhar investigativo, neste trabalho, uso dados coletados desses diários para realizar a discussão. Entendendo a linguagem como constituinte do sujeito, reconheço-a como a responsável por revelar, através das narrativas nos diários, traços do movimento reflexivo em relação à minha docência. Dessa forma, para comprovar as interpretações construídas na discussão dos dados, uma análise linguística com base na metalinguagem experiencial da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2013) foi realizada, por entender que as escolhas linguísticas carregam significados relevantes para o processo reflexivo que tenho como meta.

A justificativa deste trabalho se constrói com base na afirmação de Freire (1997) sobre a necessidade de o educador ser capaz de se distanciar epistemologicamente de sua prática, colocando-se em posição de investigador, para, então, transformá-la. Tal exercício de formação no cotidiano profissional se faz necessário diante do contexto de ensino de línguas que se desenvolve com o sistema integrado nos recém-criados institutos federais, uma vez que, segundo Bezerra (2012), não há cursos de formação continuada que orientem a consolidação da política de integração pretendida por essas instituições. Assim sendo, compartilhar a experiência desta reflexão crítica sobre as ações, focando, neste artigo, em significados construídos a partir dela, pode ser um incentivo a outros professores para realizarem esse processo de distanciamento epistemológico.

Para discutir, portanto, significados que construí ao assumir o papel de professora-pesquisadora das próprias ações, apresento, no item 2, os fundamentos teóricos principais que norteiam as discussões sobre os dados apresentados neste artigo, cujo detalhamento metodológico é exposto no item 3. Tais discussões são desenvolvidas no item 4, seguidas das considerações finais.

2. Fundamentos teóricos

Considerando que a reflexão sobre as minhas ações tem base na experimentação da construção de um novo mapa de ensino que leve em conta o contexto de integração, esclareço primeiramente, os aspectos didáticos que compuseram essa experiência pedagógica. Em seguida, argumento sobre mediação pedagógica, concentrando no papel docente, uma vez que se mostra preocupação constante nas reflexões registradas nos diários.

2.1 Contexto e construção de um novo mapa

A partir da lei nº 11.892, de dezembro de 2008, a instituição em que trabalho como professora de inglês tornou-se um instituto federal e passou a assumir, quase três anos mais tarde, um processo de integração que tem pedido mudança nas bases curriculares. Isso ocorreu, pois essa mesma lei que cria os institutos determina que tais instituições formem alunos que saibam estabelecer relações entre aquilo que escolheram profissionalmente – a parte técnica – e o conhecimento propedêutico – ensino médio –, através do oferecimento de cinquenta por cento de suas vagas para cursos técnicos integrados.

Considerando a minha disciplina nesse contexto, percebi a necessidade de repensar as ações didáticas e elaborar outro plano pedagógico. Experimentei, então, a construção de um novo mapa com base na abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos como uma possível resposta para a promoção da integração entre a área técnica, especificamente neste caso de agropecuária e a disciplina inglês, acrescentando a essa perspectiva elementos que pudessem desenvolver a cidadania dos alunos, um dos objetivos primordiais do ensino médio regular.

A Abordagem Inglês para Fins Específicos, conhecida como English for Specific Purposes (ESP), iniciou no Brasil na década de 80 a partir do Projeto intitulado “Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, coordenado por Maria Antonieta Alba Celani, trabalha com a concepção de aluno enquanto participante e consciente de

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

seu processo de construção de conhecimento e com o desenvolvimento da habilidade orientada (Ramos, 2009). Essa Abordagem se constrói com base na relação professor-aluno como parceria, isto é, considera a participação do aluno no direcionamento do curso e na construção do processo de ensino aprendizagem. Desse modo, as aulas passam a ser elaboradas a partir da especificidade da turma e do contexto de uso da língua, isto é, o curso se baseia nos objetivos dos estudantes com o aprendizado do idioma.

Assim sendo, ao invés de trabalhar obrigatoriamente as quatro habilidades linguísticas – leitura, fala, audição e escrita -, a Abordagem Inglês para Fins Específicos trouxe a possibilidade de focar em uma e/ou outra habilidade conforme a necessidade dos estudantes (Vian Jr., 2008). No meu contexto, por exemplo, onde trabalhava com futuros profissionais em agropecuária, o foco se deu na leitura de forma que textos da área técnica em inglês foram trabalhados, valorizando o conhecimento dos alunos na área específica.

A abordagem Inglês para Fins Específicos trouxe, ainda, de acordo com Scott (2005), a preocupação com a conscientização do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem, levando-o a estabelecer relações entre o que aprende, como aprende e por que aprende para adotar um posicionamento mais crítico como estudante. Neste caso, a promoção de relações entre o inglês e a agropecuária, compreendendo, por exemplo, como saber esse idioma pode ajudar na área profissional, poderia ser considerado um aspecto de conscientização.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007) prevê para a educação integrada um currículo que trabalhe a relação parte-totalidade, substituindo o modelo de segmentação e dualidade entre formação geral e específica por outro que torne possível a interligação entre as duas formações. Segundo Zolin-Vez e Souza (2010), um currículo como esse que almeja a formação completa deve ter o elemento interdisciplinaridade como algo crucial. Conforme os autores, é nesse contexto interdisciplinar que se forma o sujeito crítico, pois o diálogo constante entre conteúdos contribui para a formação de alunos que saibam relacionar e transferir saberes.

Dessa forma, ao trabalhar com Inglês para Fins Específicos, promovendo interdisciplinaridade, haveria também a oportunidade de promover o desenvolvimento da criticidade dos estudantes de forma a colaborar para a formação cidadã (Zolin-Vesz; Souza, 2010). Conforme Tarasheva (2008), a formação do sujeito crítico se torna ainda mais plausível de ser estimulada durante as aulas de inglês, visto que conhecer outro idioma é também ampliar o saber cultural.

Jordão e Fogaça (2008) complementam que aprender a língua junto ao estímulo da criticidade pode ajudar os estudantes a entenderem que há diferentes maneiras de interpretar o mundo, as quais são legitimadas através de critérios construídos social e historicamente, que, por sua vez, podem ser reproduzidos, confirmados ou questionados. Assim, ao aproveitar o contato com a língua estrangeira e seu aprendizado para pensar criticamente sobre o mundo e suas representações culturais, os estudantes podem questionar suas próprias leituras de mundo, ampliando-as.

Nesse contexto, trabalhar com a abordagem Inglês para Fins Específicos e elementos de cidadania tendo em vista à formação humana integral do estudante, está intimamente ligado à forma como a mediação pedagógica ocorre em sala de aula, uma vez que a participação do aluno em todo processo de ensino-aprendizagem é fundamental.

2.2 Mediação pedagógica

Magalhães e Rojo (1994), ao analisarem padrões de interação usados nas aulas de leitura em língua inglesa de escolas públicas e privadas, afirmaram que o aprendizado de uma língua é permeado por fatores sociointeracionais. Pinto (2009), ao relembrar o desenvolvimento da Abordagem Inglês para Fins Específicos no Brasil, reafirmou que a teoria psicopedagógica do sociointeracionismo de Vygotsky seria uma base imprescindível para tal Abordagem, tendo como foco a interação professor-aluno e entre alunos. Sendo assim, a experimentação realizada com essa Abordagem e elementos de formação cidadã deveria ser norteada pela busca de uma aprendizagem colaborativa, com alunos mais participantes, a promoção do diálogo e negociação.

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

A teoria vygotskyana sobre a aprendizagem e o desenvolvimento considera os aspectos social, histórico e cultural como fatores indispensáveis na construção de significados pelo aprendiz. Segundo essa teoria, mediar o processo de ensino-aprendizagem é função relacionada ao papel do docente, sujeito chamado de mediador da aprendizagem no âmbito do sociointeracionismo. (Newman; Holzman, 2002).

Levando em conta a mediação pedagógica, um dos principais conceitos elaborados por Vygotsky é a zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP). Ao estudar o desenvolvimento infantil, o pesquisador afirmou que “a diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal.” (Vygotsky, 1982 *apud* Hedegaard, 1996, p.200). A partir disso, Lev Vygostky verificou que há um desenvolvimento real, que se refere a construtos já desenvolvidos pelo sujeito, que os emprega de forma independente, e uma zona que potencializa, isto é, que favorece ou dá condições possíveis para um desenvolver (Newman; Holzman, 2002).

A instrução, que passa pela ZDP, pressupõe um compartilhamento de informações, uma vez que a aprendizagem é social e conduz o desenvolvimento. Assim, de maneira colaborativa, aquele que tem ciclos de desenvolvimento já completos – desenvolvimento real – ajudará o outro a construir os significados. O conhecimento construído em padrões de interação interpessoal (de forma social, cultural e/ou histórica) vai, então, dialogar com a perspectiva do sujeito num processo intrapessoal. É esse último aspecto que fornece ao indivíduo a agência necessária (por internalização) para ajudá-lo no seu desenvolvimento cultural. Todavia, é interessante ressaltar que essa zona é potencial justamente porque não garante o aprendizado, mas o torna possível. Há fatores internos e externos que podem interferir nesse processo e postergar essa aprendizagem (Newman; Holzman, 2002).

Conforme Bassi e Dutra (2004), o trabalho colaborativo na aprendizagem de uma língua propicia o andaime entre os pares, sendo assim, uma possibilidade de incentivar o trabalho na ZDP seria a partir dessa noção de “andaime” (*scaffolding*), introduzida por Bruner (1977). O andaime corresponderia a ações de assistência dada pelo adulto à criança em processos de interação social por meio da linguagem. Segundo

Romero (1998), essa teoria foi expandida por Cazden (1983) com a denominação de diferentes tipos de assistência: andaime vertical, em que o adulto, por exemplo, instiga a aprendizagem da criança fazendo perguntas; andaime sequencial, que abrangeria atividades de rotina, como tomar banho ou escovar os dentes; modelos de linguagem, os quais são fornecidos à criança, expandindo as suas capacidades linguísticas; e a instrução direta, na qual o adulto deixaria explícito na sua fala o que a criança precisaria fazer. Essas intervenções estariam se ancorando na zona que potencializa o desenvolvimento.

De acordo com Romero (1998), outros tipos de assistência foram apontadas mais tarde por Gallimore e Tharp (1996), resultando em seis categorias com denominações diferentes, mas com alguma aproximação em relação àquelas estipuladas anteriormente. Tais assistências envolvem uma interação entre um indivíduo mais desenvolvido e outro em aprendizagem, ainda que o objetivo de auxiliar não seja intencional. São elas: a modelagem, em que há uma mostra de modelos de comportamento e aprende-se por imitação; o gerenciamento de contingências, em que se reforçam ou se reprimem comportamentos desejáveis ou não; o questionamento, ação que auxilia o desempenho de forma indireta, estimulando-o por meio de perguntas (instrução implícita); a retroalimentação, a qual ajuda a orientar ou corrigir o desempenho a partir de um padrão estabelecido; a instrução, por meio da qual há a atribuição de comportamentos desejáveis de forma direta; e a estruturação cognitiva, em que se pode utilizar explicação ou memorização para favorecer a aprendizagem.

Percebo que essas chamadas assistências podem permear minha prática docente, estimulando o desenvolvimento dos alunos, principalmente o questionamento que seria uma das estratégias básicas no ESP ao ajudar o estudante na exploração dos textos. Compreendo, então, que usar perguntas com o objetivo de intervir e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem seria incitar o aluno a caminhar pela ZDP, potencializando a construção de saber.

Considerando, assim, que a comunicação seria o motor principal na mediação pedagógica, Perrenoud (1999) alertou que não há situação didática que esteja inteiramente sob o controle do professor, já que os alunos são também agentes que participam da dinâmica de ensino-aprendizagem. Para ele, o docente de línguas seria um

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

agente como os outros que estrutura a comunicação em sala de aula, especialmente porque dispõe de um poder e de uma competência que os estudantes geralmente não têm, desempenhando, portanto, importante papel nas regulações.

Com um conceito que muito se aproxima ao de mediação, o pesquisador chama de regulação “(...) o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um *objetivo* definido de domínio.” (Perrenoud, 1999: 90), e complementa que não há regulação sem a determinação de um objetivo a ser alcançado, um futuro desejado. A mediação/regulação realizada pelo professor nessa perspectiva buscaria desenhar um caminho mais propício para potencializar a aprendizagem, a partir da verificação do que já foi percorrido e do que resta a percorrer.

Assim sendo, compreendo que a mediação realizada por mim no cotidiano da disciplina inglês deveria ser norteada pelo diálogo, pela aprendizagem colaborativa e pela construção de uma trajetória para a regulação. Isso, sem deixar de reconhecer o aluno como agente participante no processo pedagógico, e que o papel do professor nesse contexto assume um teor de responsabilidade e liderança, ao organizar e identificar a trajetória didática a ser percorrida.

3. Aspectos metodológicos

Enquadrado como estudo de caso, dentro da metodologia qualitativa, este trabalho se ancora na pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 1990), uma vez que os dados se construíram por meio do contar como se deu a aula com as reflexões acerca dela. Segundo Zabalza (2004), relatos de experiência contribuem para captar aspectos de uma realidade, ainda que parciais, e se qualificam como *corpus* para pesquisas.

Sendo assim, para verificar a realização dessa mediação com a adoção da abordagem ESP junto à formação cidadã, segui a linha da reflexão-crítica, que permitiria realizar, através da escrita dos diários reflexivos de aula (Sant’Ana, 2013), o distanciamento epistemológico propagado por Freire (1997). A fim de realizar essa atividade reflexiva, com base em Liberali e Zyngier (2000:11), encontrei em Smyth

(1992) formas de ação estruturais para a condução desse processo: (a) descrever, mediada pela pergunta “O que faço?”; (b) informar, por meio da pergunta “Qual a fundamentação teórica para minha ação?”; (c) confrontar, orientada pela pergunta “Quero ser assim?” e (d) reconstruir, instigada pela pergunta “Como posso agir de forma diferente?” Essas perguntas serviram de roteiro para a elaboração dos diários da minha pesquisa de mestrado (Chiulli, 2014) que fornece os dados para este artigo.

Na seleção dos dados, foram captados trechos que transparecem a minha interpretação no ato de escrita dos diários, das práticas realizadas em aula em relação ao meu papel docente. Concentrei, portanto, na parte reflexiva dos registros: informação, confrontação ou reconstrução, porque é nessas reflexões que exponho minha interpretação em relação ao que executei em aula.

Esses trechos selecionados dos diários foram observados em relação à mediação pedagógica, por meio da abordagem de ensino escolhida, e à minha identidade docente, isto é, focando como interpreto meu papel como professora. Logo, é com ajuda da linguagem, por meio desses registros reflexivos, que se fez possível verificar os significados que construo em relação ao que compreendo sobre meu ser docente, considerando que é preciso conhecer para poder transformar (Moita-Lopes, 2003).

3.1 Análise linguística

A verificação dos discursos que entremeiam o narrar e o refletir, se fez possível por meio do olhar em direção à linguagem, pois é dela que os significados emergem (Smolka, 2004). Por isso, esse trabalho se fundamenta na visão de linguagem segundo a abordagem sistêmico-funcional (Halliday, 2013). A partir dela, entende-se que a escolha de um conjunto lexical, gramatical, de um processo verbal e de participantes ao invés de outros, por si só, já tem significado e, até mesmo, a omissão deles é significativa. Por isso, ao buscar compreender os significados expressos na e pela linguagem, por meio dos diários reflexivos de aula, recorri à metafunção experiencial da Linguística Sistêmico Funcional (LSF).

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

Segundo a LSF, o processo comunicativo é composto por: *contexto*, compreendido em dois níveis, de cultura – mais amplo, social – e de situação – imediato–; *gênero*, enquanto suporte da comunicação, tendo forma específica conforme a função e o propósito interativo; e *registro*, que descreve as características mais imediatas do contexto situacional (Halliday, 2013). Conforme Vian Jr (2013), há três variáveis que se relacionam ao *registro*: modo, campo e relações, as quais, em poucas palavras, corresponderiam, respectivamente, à maneira como a linguagem é veiculada, como e para que finalidade ela está sendo usada e quem participa da situação comunicativa.

A partir do elemento *registro* e suas variáveis, Romero (2004) lembra que Halliday desenvolveu três metafunções principais da linguagem na LSF: textual, que está ligada ao modo e se realiza através da gramática de tema; experiencial, a qual se relaciona ao campo e se realiza por meio da gramática de transitividade; e interpessoal, que se refere a relações e se realiza na gramática de modo. Neste trabalho, foco na metafunção experiencial e sua gramática da transitividade, visto que a narrativa nos diários reflexivos de aula se deu sobre as minhas ações didáticas e, segundo Halliday (2013), a observação da linguagem dentro da metafunção experiencial se atenta a identificar como o sujeito que fala ou escreve percebe, sente, experimenta e constrói sua representação de mundo. Dessa forma, a escolha dos tipos de processos (ações), expressos pelos verbos utilizados ao descrever, narrar, refletir ou argumentar, têm significado, assim como quem ou o que é envolvido na expressão dessas ações (participantes: pessoas ou coisas) e quais as circunstâncias que as influenciam (lugar, maneira, tempo) (Vian Jr, 2013).

Dentro dessa metafunção, os processos, conforme Halliday (2013), podem ser classificados em seis categorias: *Material*, que representa ações físicas concretas, como escrever, falar, bater, abraçar; *Mental*, por meio do qual se expressam reações mentais em relação à cognição, afeição, percepção e desejo, como decidir, gostar, perceber, almejar; *Comportamental*, que se refere a comportamentos fisiológicos e psicológicos, como sorrir, chorar, suspirar, bocejar; *Verbal*, diz respeito à ação verbal, sendo representado pelo verbo dizer e seus sinônimos: falar, proclamar, mencionar; *Existencial*, o qual é representado pelos verbos haver e existir; e *Relacional*, que se remete aos significados de “ser” e “ter”, mostrando a relação entre duas entidades

separadas. Quanto ao processo *relacional*, ele pode ser dividido em dois tipos: o atributivo, quando se dá uma qualidade ao participante – Ela é amigável –, faz-se uma avaliação, e o de identificação, que identifica uma entidade em respeito à outra – Aquela mulher é a minha mãe.

Estando a par dos tipos de processo, se faz possível então observar como o campo da situação descrita, narrada ou argumentada se constrói. Além disso, a escolha dos tipos de processos e a menção de determinados participantes e circunstâncias, ao estruturar seu escrever ou falar, demonstram que o sujeito está optando por uma maneira específica de representação de mundo em vez de outras (Romero, 2004). Logo, as escolhas linguísticas vão significar e dar indícios sobre a constituição do sujeito, neste caso, por exemplo, sobre a minha identidade docente.

Complemento, assim, a discussão dos dados com um análise linguística, baseada na metafunção experiencial, em que são observados nesses recortes processos, em especial, os mentais, os quais denotam a introdução da minha interpretação sobre as ações realizadas pelo uso, por exemplo, de formas verbais como *quis, acredito, acho*, e relacionais atributivos (*seria, foi, poderia ser*) que intermeiam as minhas avaliações sobre as minhas práticas.

4. Discussão dos dados e resultados

Conforme evidenciam meus diários reflexivos, minha reflexão crítica com base nas descrições sobre as aulas se deu da seguinte forma: informando a razão por trás das minhas ações didáticas e meu posicionamento docente (informação); expressando como eu pensava que a aula tinha contribuído para a formação dos alunos (confrontação); e buscando reformular os fatos num arranjo que melhorasse a dinâmica de sala de aula (reconstrução). Como explicitado na metodologia, essa forma de reflexão sobre a aula foi prevista e direcionada pelo uso do roteiro de Smyth (1992).

A partir da leitura desses itens nos diários, procurei trechos em que expus minha avaliação e interpretação em relação ao meu papel docente em sala. Considerando os dados encontrados, desenvolvo a presente discussão em duas partes. Em primeiro lugar, exponho as interpretações expressas no diário no ato de sua escrita, na realização do

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

processo reflexivo. Em segundo lugar, discuto a compreensão de tais trechos pelo viés de professora-pesquisadora pós-escrita dos diários, com ajuda da fundamentação teórica apresentada neste trabalho em relação à mediação pedagógica de caráter sociointeracionista, que estaria intrincada na abordagem ESP, e da metafunção experiencial da LSF. Assim sendo, trago para esta discussão significados que construí ao avaliar o meu posicionamento em aula.

4.1 Interpretações registradas nos diários reflexivos de aula

Foi principalmente no item informação que encontrei trechos avaliativos sobre o meu posicionamento ou o meu papel docente nas aulas. Ao observar tais excertos, notei que houve uma constância na avaliação que fiz sobre a minha posição em relação ao desenvolvimento da aula, de forma que a preocupação se deteve em controlar ou não a aula/curso/disciplina. Considerando isso, reuni trechos nos quais expus a minha interpretação sobre meu papel docente no quadro a seguir, separando-os em duas colunas conforme esse julgamento subjetivo que fiz ao escrever os diários.

Dessa forma, como se vê exposto no quadro 1, na coluna CONTROLE, coloquei os trechos em que o uso da palavra controle ou correspondentes apareceram demarcando um exercício de docência interpretado na construção dos diários como controlador. Já, na coluna NÃO CONTROLE, aloquei aquilo que foi entendido na escrita do diário como negativa em relação a tal exercício. Ademais, levando em conta a análise linguística da gramática sistêmico funcional, ressalto que esses excertos avaliativos foram introduzidos por processos relacionais atributivos (seria e foi – destacados em itálico nos trechos junto aos atributos), o que auxiliou a sua localização dentro dos diários.

Quadro 1 – Interpretação sobre o posicionamento em sala de aula	
CONTROLE	<p>(1) Minha postura, então, <i>foi controladora</i>, em certo grau, pois quis explicar a eles o porquê a habilidade de leitura <i>seria</i> a ideal e como a resposta deles não condizia com o que de fato seria útil para eles na área técnica. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 28 de fevereiro de 2013)</p> <p>(2) A minha postura nesta aula <i>foi um tanto central/centralizada</i>, visto que fui guiando o processo de leitura. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 07 de março de 2013)</p> <p>(3) Meu posicionamento nesta aula <i>foi central</i>, isto é, <i>acabei centralizando</i> um pouco a leitura, guiando o processo e pedindo a participação dos alunos. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 21 de março de 2013)</p> <p>(4) [...] fiz <i>papel de condutora da leitura</i>, questionando os alunos o que entendiam, explorando o layout do texto com eles, e perguntando se o que estava no texto condizia com o que eles sabiam sobre medidas de terra. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 03 de maio de 2013)</p> <p>(5) O meu papel nesta aula <i>foi</i> de “<i>guiadora</i>” tanto da correção, para questionar o que achavam ou o que tinham colocado, tanto da exploração dos comentários, fazendo relações disso com contextos mais próximos dos alunos... (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 23 de maio de 2013)</p>
NÃO CONTROLE	<p>(6) O meu posicionamento enquanto docente nesta aula <i>foi buscar não manter todo o controle</i> do curso que iria começar... (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 21 de fevereiro de 2013)</p> <p>(7) O meu posicionamento nesta aula <i>foi só de monitorar o processo</i>, de maneira a não permitir cola entre duplas e nem mesmo uso de tradutor no celular. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 05 de abril de 2013)</p> <p>(8) O meu posicionamento no dia da escolha do tema <i>foi de não controlar</i>, eles tinham o direito de fazer a escolha livremente, contudo, <i>achei</i> que não acertei, pois eles não tinham ideia do que os nomes dos feriados queriam dizer e acabaram escolhendo temas menos interessantes (ao meu ver) e deixando outros com mais potencial de exploração para apresentação de lado. (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 18 de abril de 2013)</p> <p>(9) O meu posicionamento nesta aula <i>foi de mediadora do aprendizado</i>, isto é, questionando, mostrando como poderiam estabelecer relações, instigando-os a encontrar a resposta [...], e valorizando a participação deles... (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 02 de maio de 2013)</p>

Dividi o quadro entre excertos que apontam linguisticamente, através da minha reflexão nos diários, para o uso de algum tipo de controle sobre a aula e aqueles que negam o seu uso ou classificam o meu posicionamento como docente de forma

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

diferente. Além dos processos materiais representados por verbos como “guiar” e “centralizar”, o uso de processos relacionais atributivos, principalmente o “foi”, demarcam a classificação do papel enquanto professora na aula como: controladora, central/centralizado, condutora e guiadora. Neste caso, essas atribuições são interpretadas por mim no ato de escrita dos diários como controle, e apresentam teor negativo em vista do que é evidenciado na parte do não-controle: “*buscar não manter todo o controle*”, “*monitorar o processo*”, “*não controlar*”, “*mediadora do aprendizado*”. Considerando a oposição entre controle e não controle transposta na escrita da informação sobre o posicionamento na aula, percebo, portanto, que o fato de controlar, guiar, conduzir a aula e/ou a leitura, o qual por muitas vezes é o objeto da aula como um todo, foi compreendido por mim nos diários como fator limitador na dinâmica de aula, como algo que incomodou de alguma forma o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, ao notar os processos materiais e verbais que acompanham a justificativa da classificação do meu posicionamento, é possível ver que ações, como *questionar, perguntar, explorar, pedir*, se repetem tanto quando esse posicionamento é entendido como controlador ou não. Isto é, essas mesmas ações materiais e verbais são mencionadas quando o papel da professora é avaliado nos diários como central ou condutor, trechos (3), (4) e (5), e também quando esse papel é descrito como “*mediadora do aprendizado*”, trecho (9), posicionamento interpretado como construtivo e não controlador. Diante da repetição dos processos parecidos, mesmo com interpretações diferentes: controladora/condutora *versus* mediadora, é perceptível uma confusão sobre o que de fato seria esse controlar. Reconhecendo essa confusão, passo a analisar os dados do quadro 1 a partir do meu olhar de pesquisadora pós-escrita dos diários.

4.2 Discussão dos dados pós-escrita pelo viés de professora-pesquisadora

Compreendo que a minha preocupação, ao refletir nos diários sobre a dinâmica de aula, deveria estar em descentralizar, não exatamente em retirar o controle, a liderança de mim, como professora. Para confirmar essa interpretação, tem-se a

admissão no trecho (8) de que a opção de não controlar/interferir de alguma forma no direcionamento dos trabalhos foi compreendida como uma decisão ruim, uma vez que os estudantes não tinham conhecimento sobre o que estavam escolhendo de fato.

Logo, esse dilema, que transparece nas reflexões dos diários entre controlar (conduzir, guiar) a aula ou não, tem fundamento na necessidade que enxerguei, naquele momento, a partir da teoria sociointeracionista da aprendizagem colaborativa, de dar mais voz ao aluno, descentralizar a aula, fazendo com que os alunos participassem de forma mais ativa. Entretanto, ainda conforme essa teoria, incentivá-los a participar não significaria deixar de lado a responsabilidade social de mediadora, confundida nos diários por vezes como controle.

A partir de Perrenoud (1999), como levantado na fundamentação teórica, compreendo que o papel do professor, devido a sua experiência e instrução, pressupõe uma dose de controle¹ sobre a organização do curso ao planejar a trajetória mais adequada. Como visto nos trechos do quadro 1, na parte especificada como “*controle*”, ao assumir mais a condução da aula, compreendi minha ação como limitadora. Entretanto, depois, conforme exposto no trecho (8), pude perceber que os estudantes realmente precisavam de direcionamento, e esse seria um papel próprio de minha docência, considerando que o professor assume também a função de assistente no percurso de aprendizagem, trabalhando na ZDP. Assim, concordando com Celani (2005) ao descrever a abordagem de Inglês para Fins Específicos, permitir a participação dos alunos não tira a função de agente do professor que tem a capacidade de escolher didaticamente como pode se dar o desenvolvimento do curso.

Dessa forma, observo que a questão está, de fato, no (des)centralizar a aula, não no controle em si. Esse guiar e conduzir que realizei, como professora, por vezes, centralizava a aula de forma que a interação acontecia frequentemente entre professor e alunos como um todo. Os estudantes, aparentemente, não eram impedidos de participar. Contudo, a dinâmica da aula fazia com que essa participação tivesse ligação direta comigo, professora, como em um responder perguntas.

¹ O termo controle foi compreendido neste trabalho, por meio do que se observou nos diários, como o assumir responsabilidade sobre o delineamento do curso e o desenvolvimento das aulas.

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

Os dois trechos a seguir retirados dos itens confrontação e reconstrução dos diários estão relacionados a essa interpretação, em especial o excerto (11). Os processos marcados em itálicos são mentais e aparecem com frequência nas reflexões dos diários para introduzir minhas interpretações acerca das ações em sala de aula.

(10) Ao abrir a oportunidade dos alunos participarem e esperar uma resposta determinada, *acredito* que atrapalhei no crescimento do curso e deles mesmos. Ao mesmo tempo que *queria* que eles se sentissem parte dessa construção, *percebi* que controlava até onde e como poderiam fazê-lo. (Confrontação) [...] a decisão de deixá-los participar da construção do curso deveria ter sido melhor planejada... (Reconstrução) (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 28 de fevereiro de 2013)

(11) [...] *achei* que conduzi muito a leitura, a interação foi entre mim e eles principalmente. (Confrontação). [...] *acho* que a interação nesta aula poderia ter acontecido de forma diferente [...] sem centralizar todo o processo da aula [em mim]. (Reconstrução) (Excerto do diário reflexivo de aula do dia 07 de março de 2013)

Foram observadas as marcações linguísticas dos processos mentais relacionados ao participante “*eu*” (professora), trazendo à tona: desejo (*queria*), percepção (*percebi*), e cognição (*acredito*, *achei*) diante das ações que introduzem, representadas por processos materiais (*atrapalhei*, *controlava*, *conduzi*, *centralizar*, dentre outros). Nas interpretações que se seguem a esses verbos, compreendi, ao escrever os diários, que as ações que podem interferir negativamente na construção de conhecimento colaborativa abrangem, principalmente, o controle sobre a participação do estudante no curso – trecho (10) - e a centralização da aula em mim, professora, ao conduzir a leitura - trecho (11).

Como já mencionado, o controle sobre o curso por parte da professora, desde que não entendido como inibidor da participação dos alunos, e sim como função de liderança do professor não precisa ser interpretado como negativo. O docente como parceiro de interação que tem mais possibilidades de deter desenvolvimento real por sua experiência, considerando a aprendizagem colaborativa de Vygotsky, se mostra mais capaz de trabalhar na ZDP e auxiliar o aluno, conduzindo, portanto, o estudante pelo que Perrenoud (1999) chama de trajetória adequada da regulação/mediação. O participar “limitado” descrito no trecho (10) foi um erro no início do percurso, interpretado por

mim na reflexão do diário como falta de planejamento. O desejo de contar com a colaboração dos estudantes na construção do curso entrou em conflito com o planejamento da trajetória adequada de mediação (explicitada no primeiro excerto do quadro 1), que deveria ter sido pensada com mais cuidado, conforme está na reconstrução do trecho (10), para que a participação dos alunos fosse mais efetiva, mas para que também não anulasse o papel de mediador do docente.

Já o trecho (11) vem comprovar a minha argumentação neste trabalho de que o problema, considerado por mim ao escrever os diários como empecilho na construção de conhecimento autônomo, em relação ao posicionamento docente, não está no assumir o controle da mediação pedagógica, mas sim na centralização da dinâmica de aula na professora. Tal centralizar torna-se uma constante no ato de conduzir a leitura com os alunos, ao *questionar, instigar e perguntar*. Complementando, processos verbais como esses seriam instrumentos para o trabalho na ZDP, utilizando o questionamento denominado por Gallimore e Tharp (1996), no qual o professor auxilia o desempenho do aluno por meio de perguntas.

Sendo assim, penso que a minha crítica transcrita no trecho (11) se fundamenta no uso excessivo desse tipo de questionamento, ainda que, implicitamente, ele seja parte das estratégias de leitura básicas do ESP, que evocam a exploração textual por meio de questões de observação, detalhamento e inferência, e, portanto, se faça importante na leitura sob a perspectiva da Abordagem Inglês para Fins Específicos. De fato, o que parece me incomodar, pelo que li nos diários, é a interação direta e intensa entre professora e alunos, que resulta da condução da aula, ou melhor, da centralização de boa parte do processo ensino-aprendizagem na professora.

Compreendo, portanto, que o meu julgamento negativo em relação a essa dinâmica, ao escrever os diários, recai, de fato, sobre o pouco espaço aberto para outras possibilidades de interação. Esse aspecto parece contradizer a teoria do sociointeracionismo, pois, ao não proporcionar estágios diferentes de socialização, o que fiz foi reduzir as possibilidades de compartilhamento e construção de conhecimento colaborativo. Logo, a centralização da dinâmica de aula no professor, a não-oportunização de diferentes agrupamentos em aula e, conseqüentemente, a falta de

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

melhor planejamento para a trajetória adequada da mediação são consideradas por mim, a partir dos dados, como empecilho à construção autônoma de saber por parte do aluno.

5. Considerações Finais

Os significados construídos ao redigir os diários, como, por exemplo, a compreensão sobre o meu posicionamento docente, se transformaram neste processo de distanciamento epistemológico. Quando nos diários interpretei o fato de que a condução da aula e do curso realizada por mim era controle e que isso era um aspecto negativo da minha prática, tinha a concepção de que precisava dar mais poder ao aluno. A minha visão de docente naquele momento compreendia que permitir a participação dos estudantes entrava em conflito com o meu posicionamento de condutora das atividades ou mesmo de definidora, responsável social e institucionalmente pelo rumo do curso.

Diante da minha lente de professora-pesquisadora, ao realizar o distanciamento epistemológico, aquela leitura das ações parece-me agora equivocada. Passei a compreender que é função do professor mediar o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, ser agente na estruturação da trajetória mais adequada de regulação para a aprendizagem, e que dar direcionamento e contar com a colaboração do aluno no curso não são atividades que se anulam. Considerando esse papel de liderança na construção do curso, reconheço ainda a necessidade de utilizar mais tempo para o planejar e, dessa forma, formular e propor atividades em aula que oportunizem diferentes agrupamentos.

Finalmente, ressalto que o distanciamento epistemológico, proposto por Freire (1997), realizou-se em duas etapas, ao redigir os diários em que me coloquei no papel de professora-reflexiva e ao colocar essas reflexões também sobre um olhar crítico, assumindo o papel de professora-pesquisadora. Assim, foi possível observar minhas concepções se transformando ao longo do caminho, contribuindo, de fato, para a minha formação continuada. Afinal, a minha identidade docente não está acabada; felizmente, aprendi que sou passível de mudanças e renovações.

Recebido em: 06/2014; Aceito em: 10/2014.

Referências Bibliográficas

- BASSI, C. E.; DUTRA, D.P. 2004. A interação e o processo de negociação em L2. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4. 1:291-313. Belo Horizonte.
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2008. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- BEZERRA, D.S. 2012. *Políticas e Planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração*. 2012. 203f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. 2007. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- BRASIL. 2008. *Lei n.11.892, de 29 de dezembro*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 02 set. 2013.
- BRUNER, J. S. 1977. Early social interactions and language development. In H. R. Schaffer (Org.) *Studies in mother-child interaction*. London: Academic Press.
- CAZDEN, C. 1983. Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction. In R. P. Parker & F. Davies (Orgs.) *Developing literacy*. Delaware: International Reading Association.
- CELANI, M.A.A. 2005. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: M.A.A CELANI et al. (Orgs). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras. 393-408.
- _____. 2004. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: M.C.C. MAGALHÃES (Org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado das letras. 37 – 56.
- CHIULLI, T.H.S. 2014. *Reflexões sobre o Ensino Integrado: Possibilidades com o ESP e Formação Cidadã*. 124 fls. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. In: *Educational Researcher*, 19. 5:2-14, Jun./Jul. California.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALLIMORE, R. e THARP, R. 1996. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: L.C. MOLL (Org.) *Vygotsky e a educação, implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HALLIDAY, M.A.K. 2013. *An Introduction to Functional Grammar*. 3a. Edição. Revisada por Christian M.I.M. Matthiessen. New York: Routledge.

O distanciamento epistemológico no conhecer sobre a docência

- HEDEGAARD, M. 1996. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: H. DANIELS (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola. 199-227.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. 2008. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? In: T. GIMENEZ; S. SHEEHAN (Orgs). *Global citizenship in the English language classroom*. British Council. 20-28.
- LIBERALI, F.C.; ZYNGIER, S. 2000. *Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLA*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2004. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (Org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado das letras. 59 – 85.
- MAGALHÃES, M.C.C.; ROJO, R.H.R. 1994. Classroom Interaction and Strategic Reading Development. In: L. BARBARA; M. SCOTT (Org.) *Reflections on Language Learning*. Bridgend: WBC. 75-88.
- MOITA LOPES, L.P. 2003. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: L. BARBARA; R. C. G. RAMOS (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado das Letras. 29-57.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. 2002. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- PERRENOUD, P. 1999. Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das aprendizagens. In: P. PERRENOUD. *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. São Paulo: Artes Médicas Sul. 87-102.
- PINTO, A. P. 2009. O Inglês Instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: M.A.A. CELANI et al (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Belo Horizonte: Educ. 77-86.
- RAMOS, R.C.G. 2009. A História da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: M.A.A. CELANI et al (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Belo Horizonte: Educ. 35-46
- ROMERO, T.R.S. 2004. Gramática e construção de significados. In: *Revista Claritas*, 10.1:7-25. São Paulo.
- _____. 1998. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 210 fls.
- SANT'ANA, T.F. 2013. Assimetria entre o tempo de aprender e o de ensinar: a representação de uma aluna estagiária sobre o agir docente. In: C.L. REICHMANN (Org.) *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes Editores. 171-194.
- SCOTT, M. Conscientização 2005. In: M.A.A. CELANI et al (Orgs.) *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras. 91-122.

- SMOLKA, A.L.B. 2004. Sentido e Significação. In: M.C. ROSSETTI-FERREIRA et al. (Orgs.) *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ArtMed. 35-46.
- SMYTH, J. 1992 Teachers' work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, 29.2:267-300, Jun., California.
- TARASHEVA, E. 2008. Integrating citizen education into English language courses for university students. In: T. GIMENEZ; S. SHEEHAN (Orgs). *Global citizenship in the English language classroom*. British Council. 6-12.
- VIAN JR, O. 2008. A análise de necessidade no ensino de inglês em contextos profissionais. In: *The ESPECIALIST*, 29.2:139-158, São Paulo.
- _____. 2013. A Linguística Sistêmico-Funcional, a Linguística Aplicada e a Linguística Educacional. In: L.P. MOITA LOPES (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Anonieta Celani*. São Paulo: Ed. Parábola. 123-141.
- VYGOTSKY, L.S. 1982. *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Madrid: Gráficas Rogar.
- ZABALZA, M.A. 2004. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- ZOLIN-VESZ, F.; SOUZA, V.G. 2010. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 8.1:1-13, Art.6, jul. Rio de Janeiro.

Talitha Helen Silva Chiulli holds a master's degree in Education (UFLA-MG). She teaches English to integrated courses (High School level) and to undergraduate courses at the Instituto Federal do Sul de Minas. Her main research interests are teacher education, language teaching, citizenship and integrated education. E-mail: talitha.silva@muz.ifsuldeminas.edu.br