

## **O DESENVOLVIMENTO REFLEXIVO DO PROFESSOR**

Fernanda Coelho LIBERALI (PUC-SP)

### **Abstract**

*This article aims at discussing the role of the coordinator in the reflective process of teachers. We will emphasise reflection as an essential element for teachers transformation. In this study, the role of the coordinator, teacher - coordinator interaction and ways to lead onto a reflective process will be given particular importance.*

**Key-words:** *coordinator; teacher; reflection; transformation.*

### **Resumo**

*Este artigo tem como objetivo discutir o papel do(a) coordenador(a) no processo reflexivo do(a) professor(a). Vamos enfatizar a reflexão como elemento essencial para a transformação dos(as) professores(as). Neste estudo, receberão destaque o papel do(a) coordenador(a), a interação coordenador(a) -professor(a) e as formas de levar à reflexão.*

**Palavras-chave:** *coordenador; professor; reflexão; transformação.*

## **1. Introdução**

Neste artigo, o desenvolvimento do(a) professor(a) é discutido com ênfase na importância do papel do(a) coordenador(a) para as mudanças ocorridas com o(a) professor(a) em ação. Será enfatizada a questão da reflexão e sua importância para que a transformação do(a) professor(a) aconteça e atinja um nível macro que leve em consideração a questão política e social na formação de professores(as) em ação. Em seguida, será examinado o papel do(a) coordenador(a) no processo de desenvolvimento do(a) professor(a), a interação coordenador(a)-professor(a) e as formas de levar à reflexão.

## **2. Reflexão**

O processo reflexivo tem sido considerado como essencial na aprendizagem e formação do(a) professor(a). Como enfatizado, refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum. Essa busca por compreender o que é comum como estranho sugere um desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si e do mundo. A reflexão pressupõe, primeiramente, o entendimento do senso comum como sustentador de relações de poder (Fairclough, 1989:77 e Kemmis, 1987) que estão expressas pelas suposições e expectativas implícitas e assumidas, que são raramente formuladas ou examinadas conscientemente. A invisibilidade da ideologia não cria contextos favoráveis à percepção das ações e atitudes, que são parte do senso comum, como interessadas na manutenção de relações desiguais de poder dentro e fora da sala de aula. A reflexão vem, a princípio, criar a possibilidade de tornar a ideologia visível, para que, a partir daí, as ações comunicativas

presentes sejam entendidas e transformações possam se processar.

Num enquadre vygotskiano, a reflexão pode ser relacionada à idéia de autoconsciência. Segundo Vygotsky, ser humano e animal são distinguidos não só pela vontade que caracteriza as ações dos primeiros, mas também, e prioritariamente, pela diferente organização da consciência de ambos. O ser humano, por sua função planejadora, consegue se adaptar ao meio, transformando-o e passando aos outros este conhecimento. A consciência aparece então como aquilo que se pode transmitir a outros (Vygotsky, 1925a). As palavras assumem assim um papel prioritário como possibilitadoras de dar forma à consciência. A atividade formadora de sentido conduz a uma estrutura semântica da consciência, que possibilita a reconstrução interna das atividades externas (Vygotsky, 1933 & 1925a).

A reflexão, como a arte, pode ser vista como a superação do que é emocional, não consciente, pela razão ou consciência. Na arte, a criação só ocorre quando o artista, pela forma, consegue dar corpo ao conteúdo. O sentimento mais sincero não cria a arte; somente a superação do sentimento pela forma o faz (Vygotsky, 1925b). A reflexão, enquanto forma de conhecimento, também pode ser vista como um ato criador. Parte do reconhecimento e entendimento da ação para a posterior transformação dela. Para haver reflexão, portanto, é preciso que a linguagem dê forma à ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento. Ao falar da prática, utilizando-se de conceitos, os praticantes passam a assumir um papel autoconsciente e regulador em relação a suas ações.

Para que isto seja possível, é preciso que os praticantes vejam a si mesmos como outros. Em outras palavras, para se criar a possibilidade de reflexão, ou seja, de consciência de si mesmo, os praticantes precisam se ver como outro. Segundo Vygotsky (1925a:57), "tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro". Isto ocorre pois a consciência, segundo o autor, é, antes de tudo, social. O autor acredita que é da consciência que desenvolvemos no relacionamento com o outro que criamos a possibilidade de adquirirmos consciência de nós mesmos. Uma consciência de si seria, então, construída a partir da socialização da consciência (Vygotsky, 1925a). Portanto, da mesma forma como a consciência se desenvolve na relação com os "outros" (ou objetos), também a reflexão precisa de "outros" como mediadores. Desta forma, para que haja a possibilidade de que o praticante experiencie um conflito que inicie o processo de tomada de consciência, é necessária a mediação.

Segundo Paris, Lipson & Wixon (1983), o comportamento estratégico pressupõe metacognição ou autoconsciência e passa por um processo de conscientização no qual interagem três tipos de conhecimentos: declarativo, procedimental e metacognitivo. O conhecimento declarativo estaria relacionado àquilo que o sujeito diz saber, ou seja, ao "o que". Por exemplo, em relação ao erro, o(a) professor(a) sabe que errar faz parte do processo de aprendizagem. O conhecimento procedimental, por sua vez, está relacionado ao conhecimento do processo, do "como". Isto é, o(a) professor(a) corrige o erro através de repetição da forma certa. Finalmente, o conhecimento condicional (metacognitivo) é responsável pelo entendimento do "porquê" e "quando" agir de uma determinada forma. Somente através da tomada de consciência destes três tipos de conhecimentos, o(a) professor(a)

se tornaria reflexivo e teria a chance de entender e de transformar a sua prática, tornando-se, assim, senhor de suas próprias ações.

É importante notar também que o problema da incoerência entre os conhecimentos declarativo e procedimental pode ser resultado de (1) uma diferença de momento no desenvolvimento ou (2) de uma inadequação do conceito no nível declarativo. Quanto ao primeiro, o(a) aprendiz pode estar num momento em que consegue falar sobre os conceitos, porém não consegue colocá-los em prática. No segundo, o(a) aprendiz pode ter sentidos (não socializados) embasando seu conhecimento declarativo. Isto é, um indivíduo pode se dizer socioconstrutivista e ter uma prática não coerente por uma conceituação de socioconstrutivismo não pertinente aos significados cristalizados. Neste caso, sua ação é pertinente às intenções que estão embasadas em seu conhecimento declarativo.

Trabalhos sobre o desenvolvimento de professor(a) têm colocado a questão da reflexão como fundamental (Magalhães, 1990 e 1992a, b e c; Cunha, 1992; Schön, 1987; Zeichner, 1981 e 1987; Zeichner e Liston, 1987a & b; Kemmis, 1987; Wells, 1992; Wildman e Niles, 1987; Wildman, Niles, Magliario & McLaughlin, 1988; Castro, 1994 e Liberali, 1994). Esses trabalhos enfatizam a importância do entendimento da sala de aula pelo próprio(a) professor(a), da compreensão do que ocorre e do questionamento de seu papel na transformação da escola e da sociedade. Isto é, enfatizam o fato de que, em geral, a rotineira prática do(a) professor(a), seu comportamento em sala de aula, a ênfase no produto e a complexidade da sala de aula dificultam seu distanciamento, e, conseqüentemente, o impedem de analisá-la, entendê-la, criticá-la e transformá-la. A dificuldade em compreender o

que realmente acontece em sala de aula resulta numa prática que frequentemente não condiz nem mesmo com seu conhecimento declarativo (Magalhães, 1992a).

Portanto, uma proposta que tenha como base o desenvolvimento do(a) professor(a) em ação tem necessariamente que passar pelo processo reflexivo do(a) professor(a). Numa visão de reflexão mais relacionada à prática do(a) professor(a), estarei me aproximando do conceito de Magalhães (1992a:3): a reflexão é "um processo de auto-questionamento em que o(a) professor(a) sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula (por exemplo, o diálogo da sala de aula), para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julgar necessárias".

### **3. A questão político-social**

Uma abordagem macro do desenvolvimento do(a) professor(a) enfatiza o desenvolvimento como gerador de possibilidades de transformação política e social na formação de professor(a). Nesse sentido, o desenvolvimento individual torna-se parte de um todo social muito mais amplo do que o universo do(a) professor(a) e seus aluno(a)s. O (A) professor(a) também é responsável por mudanças na macroestrutura social da qual faz parte. A escola é, então, vista como reprodutora de valores culturais e sociais e a ela estão dialeticamente relacionadas as noções de poder e da consciência crítica e do saber que podem dar um novo rumo à prática pedagógica (Fitzclarence e Giroux, 1984). Nessa visão, o(a) professor(a) pode ser um mero técnico que procura ratificar as ideologias das classes dominantes ou um crítico que percebe a influência de uma classe social específica

que lhe impõe regras e lhe tira o processo decisório (Fitzclarence e Giroux, 1984; Kemmis, 1987; Zeichner e Liston, 1987a & b)

A reflexão crítica proposta por Kemmis (1987) sugere a necessidade de uma revisão das atividades acadêmicas dentro de uma perspectiva "contemporânea, social, e histórica" que leve os praticantes a se tornarem agentes da história. Dentro desta visão, o papel dialético da relação(a) professor(a)-instituição é responsável pelo processo de transformação e desenvolvimento da educação que somente pode existir a partir da transformação das práticas que a constituem. A auto-reflexão surge, então, como mola-mestra para a mudança educacional criando oportunidade para que os(as) professores(as) adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual ela está inserida. A reflexão crítica exige que nos coloquemos dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido.

Para Zeichner e Liston (1987a & b), a educação dos(as) professores(as) deve levá-los(las) a analisar sua prática, a tomar decisões e a dar a seus alunos a oportunidade de fazerem o mesmo. A educação é vista como uma prática social, que depende de ações honestas, justas e corajosas de professores(as) que objetivem desenvolver alunos intelectual e moralmente autônomos, compassivos e zelosos. Para os autores, o desenvolvimento da reflexão deveria levar em conta não só a aplicação efetiva e eficiente dos conhecimentos educacionais (Schön, 1987) e a explicação dos pressupostos que subjazem às práticas e suas conseqüências (Wildman, Niles, Magliario & Mclaughlin, 1988), mas também, a visão das atividades pedagógicas como fomentadoras da justiça e da igualdade e como servidoras das necessidades e propósitos

humanos (os diferentes níveis de reflexão apontados por Van Manen, 1977, apud Zeichner e Liston, 1987a & b).

Todavia, para alcançarmos um desenvolvimento da educação num nível macro como o proposto anteriormente, precisamos passar primeiramente por um processo micro de desenvolvimento que vise trabalhar o(a) professor(a). Teríamos um desenvolvimento que, partindo de uma reflexão crítica de sua aula, levasse o(a) professor(a) a uma mudança gradual em todos os domínios; obviamente, respeitando os limites impostos pela instituição (no caso, a escola).

#### **4. O papel do(a) coordenador(a)**

Dentro da instituição, o papel do(a) coordenador(a) está imbuído de poder. Como demonstra Fairclough (1989), o poder ideológico (no caso, do(a) coordenador(a)) pode ser utilizado para projetar sua prática como universal e/ou senso comum. Segundo o autor, dois são os meios para que este poder seja mantido e/ou exercido: a coerção e o consentimento. A coerção implica em forçar os outros a seguirem regras através, até mesmo, da força física. O consentimento, por outro lado, está relacionado ao ganhar a adesão ou aquiescência dos outros sobre o exercício do poder. Na verdade, o papel do(a) coordenador(a) está associado a estas noções de poder. É ele quem tem o poder de decidir sobre a contratação ou demissão dos(as) professores(as), o que cria uma relação de assimetria não só no nível de conhecimento, mas também hierárquico.

Numa proposta de reflexão crítica, no entanto, o papel central do(a) coordenador(a) é visto como o de um parceiro mais desenvolvido, o que lhe possibilita mediar o

desenvolvimento do(a) professor(a) e levá-lo(la) a uma postura crítica. Dentro de uma visão vygotskiana, ele será aquele que auxiliará o(a) professor(a), colocando e retirando andaimes para que este possa atuar em sua Zona Proximal de Desenvolvimento (Vygotsky, 1930). O(a) coordenador(a) será, portanto, o mediador no processo de aprendizagem do(a) professor(a). Em outras palavras, o que auxiliará o(a) professor(a) a questionar o senso comum e tornar-se consciente de suas ações em sala de aula, possibilitando a compreensão e transformação de conceitos que as embasam. Sozinho, como mostram pesquisas de sala de aula (Wildman e Niles, 1987 e Magalhães, 1992a & c), o(a) professor(a) parece ter dificuldade em distanciar-se e enxergar suas ações. É, portanto, no diálogo com o outro, com as pistas dadas pelo outro, com o apoio do outro que ele aprende a observar, ver e criticar a própria prática, a vê-la com "novos olhos" a ponto de gerar mudanças.

A aprendizagem do(a) professor(a) é, assim, entendida como a apropriação e transformação de recursos através de atividades conjuntas (Rogoff, 1990). Não há uma simples cópia ou imitação, uma vez que a imitação é entendida de forma dialética como reconstrução. Neste processo, com o apoio do outro, o(a) aprendiz/professor(a) é guiado e assistido para tornar a reflexão sua. Com o apoio do outro, o(a) professor(a) reorganiza sua compreensão dos conceitos sobre ensino/ aprendizagem, valores e crenças.

O processo de desenvolvimento, desta forma, não difere daquele do aluno(a), pois entendemos que ambos se apropriam do conhecimento da mesma forma. A diferença está em que o(a) professor(a) já tem muitas de suas funções superiores e conceitos desenvolvidos e a reflexão atua na transformação e reorganização conceitual e cognitiva.

O(a) instrutor(a)/coordenador(a), como também aponta Magalhães (1992a:4), assume "o papel central do mais desenvolvido (professor/pesquisador) como mediador entre o(a) aprendiz e a tarefa a ser realizada que estiver além de sua possibilidade de ação independente (que estiver na sua Zona Proximal de Desenvolvimento - ZPD) e como criador de oportunidades de aprendizagem na ação". Além disso, como explica Wells (1992), aquele que guia o processo (pesquisador(a) ou coordenador(a)) deve estar alerta para o momento exato de dar a pista (colocar o andaime) e para a forma de intervir com o objetivo de levar o(a) professor(a) à apropriação e construção do conhecimento sobre o qual se reflete.

O trabalho na ZPD exige que vejamos cada momento como único, cada pessoa envolvida como um indivíduo único. Em outras palavras, as ações tomadas devem levar em conta as especificidades do momento e domínio determinado. Como diz Wells (1992:26), o ensino em qualquer nível exige: a habilidade de mediar entre os recursos da cultura e as necessidades de indivíduos particulares. Envolve, também, como aponta Wildman e Niles (1987), uma certa tensão e ambigüidade, uma vez que isso não pode ser pré-planejado, pois a Zona Proximal de Desenvolvimento é criada pelos participantes na experiência, enquanto constroem significados juntos.

## **5. A interação(a) coordenador(a)-professor(a)**

Focalizando mais especificamente o diálogo entre instrutor(a) e aprendiz, Schön (1987) retoma a problemática da educação do praticante enfatizando sua preocupação pela

cisão entre teoria e prática. No contexto atual, segundo ele, há uma ênfase na racionalidade técnica, segundo a qual os praticantes devem ser solucionadores de problemas instrumentais com meios técnicos que se adequam a problemas particulares; ou seja, pessoas capazes de darem respostas prontas para os problemas da prática em geral. Esta é uma visão fechada do mundo dentro de uma organização preestabelecida na qual todos os problemas podem ser previstos a priori e soluções planejadas. Schön sugere que se formos além desta visão compartimentalizada de mundo, iremos nos deparar com as inegáveis regiões de incerteza e de conflito que todos os praticantes enfrentam. Para lidarmos com isso, o autor discute a necessidade da reflexão-na-ação, ou seja, a reflexão feita durante a ação e que levaria à compreensão, reformulação, e reorganização daquilo que está em andamento. Esta relação professor(a)-coordenador(a) é fundamental para que essa reflexão tenha lugar.

A complexidade da relação instrutor(a)-aprendiz levou Schön a apresentar dois modos de agir dos sujeitos na interação que normalmente têm lugar em contextos de ensino/aprendizagem. Esses modos de agir estariam diretamente ligados à noção de poder, uma vez que o local de poder inerente ao papel do(a) coordenador(a) já estabelece uma postura defensiva no relacionamento. No modo de agir que Schön (1987) chama "Modelo 1", cria-se um jogo de ganha/perde no qual as pessoas envolvidas têm atitudes defensivas de autopreservação. Esta atitude de defesa do ego impede as pessoas de colocarem seus dilemas para discussão e de testarem suas hipóteses. Além disso, por criar uma situação em que cada participante tenta se proteger do outro, as chances de correr riscos e a liberdade de escolha são diminuídas. O foco da aprendizagem desloca-se para a defesa do ego em lugar da aprendizagem (Nicholls, 1983). Além

disso, o poder passa a ser imposto implícita ou explicitamente através de formas de coerção (Fairclough, 1989).

Já no modo de agir que Schön denomina "Modelo 2", as pessoas se sentem compelidas a trocar informações, mesmo que difíceis e sensíveis. Os dilemas pessoais são compartilhados para que possa surgir um compromisso através do qual as pessoas se sintam livres para falar sobre suas reações às atitudes dos outros, para trocar informações válidas e para fazer escolhas livres e informadas. Mais ainda, neste modelo, a proteção do indivíduo é feita de forma conjunta pelos participantes. O foco do relacionamento está na aprendizagem e não na defesa do ego (Nicholls, 1983). Como recomenda Magalhães (1990), nesse contexto, cria-se um "relacionamento colaborativo" no qual o(a) professor(a) e o(a) instrutor(a) confiam um no outro, e por isso, explicitam os seus processos mentais e criam oportunidade de reflexão. Na verdade, na relação coordenador(a)-professor(a), a tentativa do(a) coordenador(a) de ganhar o consentimento do(a) professor(a) para seu exercício do poder (Fairclough, 1989) poderia ser relacionada a essa postura "Modelo 2".

Além da relação estabelecida entre esses pares, o formato da interação também assume um papel crucial na condução da reflexão. Segundo Schön (1987), há diversas formas do(a) instrutor(a) formatar sua participação:

- \* dar instruções;
- \* dizer como estabelecer prioridades;
- \* propor experimentos;
- \* analisar e reformular problemas;
- \* falar sobre as próprias reflexões;

- \* questionar de forma a dirigir a atenção do(a) aprendiz para determinado aspecto;
- \* tomar a palavra do(a) aprendiz e desenvolvê-la, procurando descrever intenções;
- \* achar imagens concretas para exemplificações.

Magalhães (1990) também elenca algumas ocorrências nas interações dialógicas entre professores(as) e pesquisador(a): questionamentos, introdução de novos conceitos, colocação de problemas para discussão, retomada de falas anteriores, relacionamento teórico-prático, demonstração do próprio pensamento, explicações, demonstrações e sugestões de processos, recolocação e negociação de problemas.

Semelhantemente, Cazden (1983), ao discutir a assistência do adulto no processo de aprendizagem de língua materna da criança, propõe três modelos de assistência: andaime, modelagem e instrução direta. O primeiro, andaime (*scaffolding*), divide-se em vertical e seqüencial. O vertical envolve a assistência do adulto, expandindo a linguagem da criança através de perguntas adicionais ou expansão do próprio enunciado da criança. Por exemplo, quando uma criança diz "dog", o adulto pode expandir sua produção de diferentes maneiras: " Yes, that's a dog. What does a dog say?" ou "And what did you see when we went to the library today?" (Garton & Pratt, 1989:51). Em relação ao adulto, este tipo de andaime poderia ser relacionado aos pedidos de explicitação e retomada das falas sugeridas por Magalhães (1992 a&c) e ao tomar a palavra e desenvolvê-la de Schön (1987). Os andaimes seqüenciais seriam as atividades rotineiras e convencionais que dariam suporte para a aprendizagem. A natureza previsível de ações como a

passagem do turno para autocorreção através de um gesto facial serviria de suporte para a aprendizagem.

A modelagem seria outra forma de apoio no qual o par mais desenvolvido estaria retomando e reformulando alguma colocação do outro. O adulto poderia remodelar uma frase do tipo "We choosed two lovely books", dizendo "*We chose two lovely books*", enfatizando CHOSE. Esta modelagem não prevê uma simples cópia, mas um aprendizado a partir do contato com o modelo. A modelagem seria semelhante ao sistema "siga-me" de instrução sugerido por Schön (1987). Nesse sistema, o(a) aprendiz cria sua própria prática a partir dos modelos dados pelo(a) instrutor(a), que esclarece os processos mentais que subjazem às decisões sugeridas. Finalmente, a instrução direta retoma a noção de "dar instruções" de Schön (1987) e "sugestões de processo" (Magalhães, 1992a & c), realizando-se no diálogo com a criança através de frases do tipo: "Fala `Oi'".

Poderíamos considerar estas formas de interagir, discutidas por Schön (1987), Magalhães (1992 a & c) e Cazden (1983), como ações possibilitadoras de reflexão. Ao nível do discurso, essas ações são vistas como estratégias usadas pelo(a) coordenador(a) com o objetivo de conduzir a reflexão e criar condições para que o(a) professor(a) dê forma a seu pensamento e reorganize conceitos. Seriam, portanto, andaimes colocados pelo(a) coordenador(a) como par mais desenvolvido para que o(a) professor(a) repense conceitos.

## **6. Formas de levar à reflexão**

Para Schön, existem formas de o(a) instrutor(a) levar o(a) aprendiz a lidar com a reflexão-na-ação. As principais

são: experimentação em conjunto, "siga-me" e corredor de espelhos.

A experimentação em conjunto exige que o(a) instrutor(a) saiba o que seus aprendizes querem alcançar para que através de demonstrações e/ou descrições possa lhes oferecer formas de produzirem-no. Por outro lado, o(a) aprendiz precisa ter a habilidade e vontade de participar da situação arriscando-se a mostrar o que quer e a experimentar com situações não-familiares. Seria instalado um processo de averiguação colaborativa onde o(a) instrutor(a) colocaria todo seu conhecimento na elaboração de diferentes possibilidades de ação.

No sistema "siga-me", o(a) instrutor(a) procura criar uma performance dentro da qual demonstrará unidades de reflexão-na-ação. É necessário neste tipo de situação que o(a) instrutor(a) tenha um amplo repertório de meios, linguagens e métodos de descrição para que, ao representar suas idéias de variadas formas, possa fazer com que o(a) aprendiz tenha um despertar. O(a) aprendiz, por sua vez, deve pôr de lado seus objetivos e intenções na tentativa de seguir o(a) instrutor(a), reproduzindo suas instruções para que possa, numa etapa posterior, decidir-se sobre suas ações. Nesse sistema, é necessário que o(a) aprendiz se despoje temporariamente de suas convicções para poder, ao seguir o outro, entender o processo deste e ter a possibilidade de criar o seu próprio.

O corredor de espelhos, por outro lado, tem como característica o fato de instrutor(a) e aprendiz utilizarem sua interação como recriação de fatos reais da prática do(a) aprendiz, como um diálogo sobre esta prática e como um modelo de seu redesenho. Este tipo de prática depende do fato de a instrução ser paralela à prática e das interações entre

o(a) aprendiz e o(a) instrutor(a) ou par terem o mesmo padrão da prática do(a) aprendiz. Esta prática abre espaço para que ambos se sintam como se estivessem revivendo uma ação, mas ao mesmo tempo, possam ter um distanciamento dela.

## 7. Conclusão

Essa forma de entender o trabalho do(a) coordenador(a) vem oferecer uma opção para aqueles que já perceberam que o papel de vigia ou controlador do(a) professor(a) em nada contribui para a transformação efetiva e eficiente da sala de aula e das oportunidades de aprendizagem criadas para e pelos(as) alunos(as). Nessa abordagem, torna-se possível um trabalho de co-construção da prática através da reflexão e conscientização dos envolvidos com ensino-aprendizagem.

Recebido em: 11/1995. Aceito em: 08/1996.

## Referências Bibliográficas

- CASTRO, S. (1994) *Aprendendo sobre a Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Dissertação não publicada. São Paulo: PUC-SP.
- CAZDEN, C. (1983) Adult Assistance to Language Development: Scaffolds, Models and Direct Instruction. In: R. P. Parker & F. A. Davis (eds.) *Developing Literacy*. Delaware: International Reading Association.
- CUNHA, W. (1992) *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. New York: Longman.
- FRITZCLARENCE, L. & H. A. GIROUX (1984) *The Paradox of Power in Educational Theory and Practice*. Language Arts.
- GARTON, E. & C. PRATT (1989) *Learning to be literate*. Oxford: Basil Blackwell.
- KEMMIS, S. (1987) Critical Reflexion . In: M. F. Wideen & I. Andrews (eds.) *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.
- LIBERALI, F. (1994) *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado não publicada. São Paulo: PUC-SP.
- MAGALHÃES, M. C. C. (1990) *A Study of Teacher Collaboration on Reading Instruction for Chapter One Students*. Tese de doutorado não publicada. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- \_\_\_\_\_ (1992) Interações Dialógicas entre Professores e Pesquisador: Aprendendo e Criando Oportunidades de Aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ (1992) An Understanding of Classrooms Interactions for Literacy Learning. Proceedings of the 1.st Conference for Socio-Cultural Research. **III**. Madrid: Infancia y Aprendizage.
- \_\_\_\_\_ (1992) Teacher & Researcher Dialogical Interactions: Learning and Promoting Literacy Development. Proceedings of the 1.st Conference for Socio Cultural Research. **IV**. Madrid: Infancia y Aprendizage.
- NICHOLLS, J. (1983) Conception of Ability and Achievement Motivation: a theory and its implications for education. In: S. PARIS, G. OLSON & H. STEVENSON (eds.) *Learning and Motivation in the Classroom*. New York: Academic Press.

- PARIS, S. G; M. Y. LIPSON & K.K WIXON (1983) Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, **8**: 293-316.
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- VYGOTSKY, L. (1925a) La Conciencia Como Problema de la Psicología del Comportamiento. In: L. S. Vygotsky (1982) *Obras Escogidas. I*. Madrid: Aprendizage/Visor, 1991.
- \_\_\_\_\_ (1925b) *Psicologia Dell'arte*. Roma: Riunti, 1976.
- \_\_\_\_\_ (1930) Interaction between Learning and Development. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (1978) (eds.) *Mind in Society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1933) El Problema de la Conciencia. In: L.S. Vygostky (1982) *Obras Escogidas. I*. Madrid: Aprendizage/Visor, 1991.
- WELLS, G. (1992) Working with a Teacher in the Zone of Proximal Development: Action Research on the Learning and Teaching of Science. 1.st Conference for Socio-Cultural Research. Madrid. 15-18 de setembro de 1992.
- WILDMAN, T. M. & J. A. NILES (1987) Reflective Teachers; Tensions Between Abstractions and Realities. *Journal of Teacher Education*, **38**: 25-27.
- \_\_\_\_\_ S. G. MAGLIARO & R. A MCLAUGHLIN (1988) *Promoting Reflective Practice among Beginning and Experienced Teachers*. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- ZEICHNER, K. M. (1981) Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education. *Interchange*, **12.4**: 01-19.

- \_\_\_\_\_ (1987) Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies Which Have Been Employed in Preservice Teacher Education. *Journal of Education*, **169**. 3: 568-75.
- ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1987a) Teaching teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, **57**. 1: 23-46.
- \_\_\_\_\_ (1987b) Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education*, **169**. 3:117-37.

*Fernanda Coelho Liberali is a doctoral student at the Applied Linguistics department (LAEL) at PUC/SP, where she works mainly with questions related to the reflective development of teachers and coordinators. She also teaches extra-mural courses for teachers and coordinators. Her present research deals with the use of critical reflective diaries as tools for self-transformation.*