

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**UM OLHAR SOBRE A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA:
POR UM ENSINO REFLEXIVO**

LUIZ ANTONIO DE KNOP TONON

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Luiz Antonio de
Knop Tonon
e aprovada pela Comissão Julgadora em
29, 02, 96.

PROF. DR. JOHN ROBERT SCHMITZ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

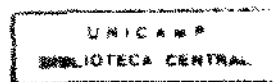
**UM OLHAR SOBRE A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA:
POR UM ENSINO REFLEXIVO**

LUIZ ANTONIO DE KNOP TONON

Dissertação apresentada ao
Departamento de Linguística
Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como
requisito parcial da obtenção do
grau de Mestre em Linguística
Aplicada na Área de Ensino-
Aprendizagem de Segunda Língua e
Língua Estrangeira.

ORIENTADOR : Prof. Dr. John Robert Schmitz

Campinas, Fevereiro de 1996.





UNIDADE	02
N.º CHAMADA:	1/UNICAMP
	10418
V.	E.
TOMBO B7	24778
PROC.	667796
C	☐
D	☒
P. 00	R411.50
Data	30/03/96
N.º CPD	

CM-00086260-4

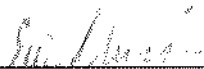
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

T6160 Tonon, Luiz Antonio de Knop
Um olhar sobre a observação na sala de aula: por um ensino reflexivo / Luiz Antonio de Knop Tonon. - - Campinas, SP. [s.n.], 1996.

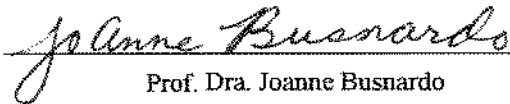
Orientador: John Robert Schmitz
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Observação (método educacional). I. Schmitz, John Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

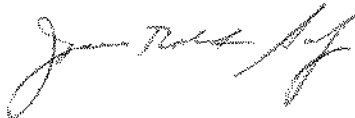


Prof. Dr. Eric Sabinson



Prof. Dra. Joanne Busnardo

Prof. Dra. Eunice Henriques



PROF. DR. JOHN ROBERT SCHMITZ

AGRADECIMENTOS

Ao John Robert Schmitz pela oportunidade de crescimento.

À CAPES pelo suporte financeiro.

À Marilda do Couto Cavalcanti e a José Carlos Paes de Almeida Filho pelas críticas construtivas.

A todos os professores do Instituto de Estudos da Linguagem que contribuíram para a minha formação.

Às universidades que colaboraram nessa pesquisa e aos professores que gentilmente abriram as portas de suas salas de aula para a minha observação, reflexão e crescimento pessoal.

RESUMO

A percepção da complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, desafiando constantemente o desenvolvimento do professor, serviu de ponto de partida para esse estudo que busca investigar a potencialidade da observação na sua articulação com esse desenvolvimento.

Para levar a cabo a investigação, os dados que lhe serviram de base foram colhidos em aulas de Lingüística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral de Língua Inglesa, por meio de gravações em áudio, notas de campo, entrevista, diário de estudo e diário de ensino.

A análise dos dados revelam que a observação se constitui num instrumento com o potencial de fazer emergir da prática de sala de aula a percepção de questões importantes do seu âmbito. Se elevadas pela incidência da reflexão ao nível da conscientização e por meio dela se tornem objeto da ação do professor-observador, podem possibilitar o seu crescimento em direção àquelas ações pedagógicas que se constituem em movimentos de aproximação a uma prática frutífera.

SUMMARY

The perception of the complexity inherent in the process of foreign language teaching and learning, constantly challenging the teacher's development, served as the departing point for this study that attempts to investigate the potentiality of observation in its articulation with this development.

In order to carry on the research, the data that served as the basis were collected in the classes of Applied Linguistics, Teaching Practice and English Language Oral Practice, by means of audio recordings, field notes, interviews and the examination of study and teaching diaries.

The analysis of the data showed that observation constitutes in itself a tool with the potential for bringing to the surface from the classroom practice the perception of important questions in the field of foreign language learning and teaching. If the questions concerning the focus of reflexion are raised to the level of consciousness and by means of this reflexion they become the observing-teacher's object of action, then they may give rise to the growth of teachers towards those pedagogical actions that empower a fruitful practice.

SUMÁRIO

PREÂMBULO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1. IDENTIFICANDO O PROBLEMA

- 1.1 A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR
NO CONTEXTO ATUAL DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA
- 1.2 JUSTIFICATIVA

CAPÍTULO 2. REVISÃO DA LITERATURA

- 2.1 A INVISIBILIDADE DA VIDA DIÁRIA
- 2.2 A OBSERVAÇÃO
- 2.3 A REFLEXÃO
- 2.4 A AÇÃO, A TOMADA DE DECISÕES

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS

- 3.1 METODOLOGIA
- 3.2 APRECIACÃO DA PROPOSTA DE QUEIJA : UMA INVESTIGAÇÃO
SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO
DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
- 3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

3.4 ANÁLISE DOS DADOS DO PRIMEIRO CONTEXTO : AULAS DE
LINGUÍSTICA APLICADA NUMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA
PARTICULAR

3.5 ANÁLISE DOS DADOS DO SEGUNDO CONTEXTO : AULAS DE
PRÁTICA ORAL DE INGLÊS NUMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA
PARTICULAR

3.6 ANÁLISE DOS DADOS DO TERCEIRO CONTEXTO : AULAS DE
PRÁTICA DE ENSINO NUMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA
ESTADUAL.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS DO QUARTO CONTEXTO : AULAS DE INGLÊS
NUM CURSO PARTICULAR

CAPÍTULO 4. CONCLUSÕES

APÊNDICE

BIBLIOGRAFIA

PREÂMBULO

Como duas linhas paralelas, mas avessas ao distanciamento, a minha busca do conhecimento e a minha formação profissional de professor de língua estrangeira em muitos momentos e com intensidades e formas variadas, têm se entrecruzado num jogo irreversível e poderoso de interferências e de intercontaminações, moldando de forma indelével importantes porções da minha personalidade. Antes de empreender um estudo mais profundo sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, para mim a língua ainda era apenas um instrumento de comunicação. A idéia de ensino não ia além da transmissão de conhecimento. O aluno era apenas um receptor de informações. O professor era só uma fonte de conhecimento, sua fala de sala de aula não ultrapassava os limites da boa explicação. Aprender se limitava a receber informações e, numa ligação direta, colocá-las em prática. A percepção dos envolvimento nas situações de ensino e aprendizagem não passava do momentâneo e do local. O material didático determinava as atividades, sua sequência a ordem a ser seguida, seu conteúdo a matéria a ser aprendida, seus valores os objetivos a serem buscados e falar bem uma língua estrangeira significava usar a língua corretamente.

Então, quando eu olhava para a minha prática de ensino e os seus resultados, uma insatisfação, ao mesmo tempo aguda e benéfica, provocava fortes questionamentos sobre a validade da minha ação pedagógica e quanto à abrangência do campo e ações profissionais uma pergunta me perseguia de forma insistente e reincidente: “É só isso?” Daí, então, se insinuou e, com o passar do tempo e a recrudescência do questionamento, emergiu a necessidade de uma mudança substantiva que me aproximasse da minha felicidade profissional e, conseqüentemente, me fizesse mais feliz como ser humano também.

O início dessa mudança foi viabilizado pela minha participação no programa de mestrado em Lingüística Aplicada na UNICAMP.

Sem querer incorrer numa apologia inoportuna da universidade e desse programa, esse preâmbulo se constitui, antes, num exercício reflexivo inicial.

Detentor de propriedades argumentativas, provedor de potencialidades de discernimento, facilitador de desempenhos investigadores, esse programa, entre outras potencialidades não menos valiosas, tem me levado a refletir e essa reflexão tem aberto caminho em direção à compreensão da complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ampliando e aprofundando meu alcance de visão desse campo. Essa reflexão tem tido um alcance variado e seus efeitos têm atingido muitos componentes do processo educacional.

Ela tem possibilitado minha percepção da importância da linguagem, a aventura de lhe conferir, pela primeira vez, um conceito, uma definição, numa pretensão adâmica de lhe conceder um nome e atributos, de precisar-lhe os componentes constitutivos, estruturais e funcionais. Ela tem me possibilitado também tomar consciência da relação estreita entre a linguagem e o sujeito, sua constituição, sua expressão do mundo, sua criação, modificação e manutenção de conhecimento, da relação entre linguagem e ciência, linguagem e história, linguagem e construção e efeitos de sentido. Em vez de idéia de ensino, ela tem me levado a considerar a adoção de uma abordagem de ensino e ela deve ser, para mim, de tal forma que, consolidando suas bases em princípios da psicologia humanística, priorize o compartilhamento do controle, possibilitando a todos os envolvidos nas interações de sala de aula o acesso livre aos turnos de fala, diminuindo a assimetria entre professor e aprendiz, fazendo com que o eixo da solidariedade movimente os mecanismos da organização conjunta da atenção, das estruturas de participação social, da constituição da ecologia social e da construção dos significados em ação.

Em vez de receptor passivo de informações, ela tem me possibilitado ver o aluno como meta da ação educativa, levando-me a considerar a sua personalidade, seus estilos de aprendizagem, suas necessidades, sua participação na construção das situações de ensino e aprendizagem e no conhecimento abordado ou gerado por elas,

sua superação das limitações e seu crescimento em direção à autonomia. Ela tem feito, também, com que eu veja o professor como facilitador da aprendizagem, mais do que mero transmissor de conhecimento, idealizando para ele uma fala de sala de aula que se converta em discurso produtivo pela sua potencialidade e que, por sua vez, se constitua em insumo compreensível e incrementador. Ela me tem feito ver que a aprendizagem já não se encontra só no meio da questão educacional: a seu lado e interagindo com ela há que se considerar os frutos da consideração da aquisição. Em vez do material didático, através dessa reflexão, processo de constante instigação, tenho podido, num exercício de maior liberdade de movimento em direção a uma autonomia de escolha, levar em conta e a efeito a busca dos materiais que facilitarão a aprendizagem e consolidar a idéia de que falar bem uma língua estrangeira deve passar do simples desempenho lingüístico para uma competência comunicativa, abrangente do sujeito e da sua historicidade.

Essa configuração tem consolidado em alguma medida as minhas bases de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, orientando o meu acesso a questões do seu âmbito, guiando o meu pensar sobre elas, conduzindo o curso das minhas conclusões e, por que não?, provocando mudanças na minha prática profissional e favorecendo a avaliação dos seus resultados.

Como se tivesse vontade própria, esse estado de coisas evoluiu em direção a uma investigação que, acionando a busca do funcionamento de forças argumentativas, da agudeza de percepção, da potencialidade investigadora, da clareza de pensamento e palavra, viesse a favorecer, pelo menos em parte, o aprofundamento do exame de uma dessas questões, se constituindo, se não em conhecimento novo, pelo menos em novo exame de um mesmo conhecimento e que viesse a favorecer também a que esse exercício reflexivo abra caminho para novas interrogações que contribuam com a manutenção da roda do conhecimento dessa área em movimento e a busca da perfeição em seu curso.

Como se tivesse vontade própria, esse estado de coisas evoluiu em direção a esta dissertação de mestrado.

INTRODUÇÃO

Fruto do meu interesse pela complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e mais especificamente pela fala de sala de aula do professor, essa dissertação, constituindo-se num exercício de reflexão, vai investigar o que uma observação da fala de sala de aulas do professor de Linguística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral de Língua Inglesa deixa emergir e que pode contribuir para o meu aperfeiçoamento na condição de professor que observa outras aulas, além das suas, que ousa se aventurar no empreendimento da auto-observação e se os resultados obtidos, devido às potencialidades que venham a apresentar, vão conseguir transpor os limites da minha experiência pessoal e se constituir numa contribuição de maior abrangência.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro o foco será a problemática do desenvolvimento do professor com a implicação da observação como uma forma de favorecer esse desenvolvimento, a justificativa para o empreendimento dessa investigação e uma primeira incursão nas considerações de caráter metodológico.

O segundo capítulo vai abordar o suporte teórico. Partindo com idéias sobre o conhecimento do objeto de estudo, o distanciamento dele na busca de maior objetividade, esse capítulo vai discorrer sobre a observação e vai se deter no estudo da reflexão e da tomada de decisões.

O capítulo terceiro vai tratar da metodologia, vai trazer uma apreciação da dissertação que me serviu de ponto de partida, das perguntas que nortearam a investigação, da descrição e análise dos dados que foram colhidos em quatro realidades diferentes.

O quarto capítulo vai trazer as conclusões obtidas com esse estudo.

CAPÍTULO 1

IDENTIFICANDO O PROBLEMA

1.1 A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO ATUAL DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

“How can I develop to become the best teacher that I personally can be?”

Adrian Underhill

Esse capítulo apresenta duas partes. A primeira trata da problemática do desenvolvimento do professor e a segunda da justificativa para o empreendimento desse estudo.

O final do século vinte, segundo Wallace (1991:2), tem sido chamado de “a era da comunicação”, e com alguma justificativa. O mundo está muito rapidamente se tornando a “aldeia global” que tem freqüentemente sido predita. Como a pressão para se comunicar aumenta, as divisões potas pela língua são sentidas cada vez mais intensamente. Assim o ensino de línguas, especialmente das grandes línguas mundiais, que são vistas como canais internacionais de comunicação, se torna cada vez mais importante.

Em seu artigo sobre o estado da arte do ensino de inglês, Roberts (1982), ao examinar os desenvolvimentos desse campo, recorre, entre outros autores, a

Kelly (1969) e James (1978) para conferir uma maior consistência às suas considerações. Kelly analisa as grandes mudanças no ensino de línguas em termos de uma progressão cíclica de três categorias maiores de objetivos: o literário/artístico, o filosófico e o social. Quando cada um desses objetivos atinge o patamar de predominância, em circunstâncias históricas particulares, é forjado um elo com a tradição do ensino desenvolvido no momento da sua última predominância, mas os procedimentos exatos usados para se atingirem o objetivo não serão provavelmente os mesmos, exceto em espírito, já que, por um lado, um conhecimento técnico maior, proveniente da lingüística, psicologia e das disciplinas correlatas e por outro, os avanços da tecnologia provocarão refinamentos tanto nas idéias que subjazem ao ensino de línguas, como nas técnicas empregadas nele. O grau de refinamento será sem dúvida maior quando induzido pelo dinamismo que acompanha a compreensão de que houve uma mudança nos objetivos e de que existe algo novo-num período particular- por que empenhar-se.

Embora seja completamente incorreto afirmar que, apesar da prevalência de qualquer ortodoxia, a totalidade do ensino de línguas em qualquer parte esteja direcionado para o mesmo objetivo, o ensino atual de inglês, como um ramo individual do ensino de línguas, parece estar mais consciente do que nunca de que está unido em volta de um objetivo -o objetivo social- um objetivo que requer que a língua seja considerada como uma forma de comunicação. Para James o ensino de inglês atualmente procura satisfazer as necessidades sociais, econômicas e políticas mas, por mais especificamente subcategorizados que sejam os objetivos e as necessidades, nós podemos estar seguros com a generalização de que o inglês, bem como outras línguas, é solicitado hoje em dia principalmente como uma ferramenta com que se comunicar.

Embora os profissionais do ensino de inglês estejam, em termos gerais, de acordo sobre seu objetivo, isso não significa, é claro, que eles compartilham necessariamente dos mesmos pontos de vista de como atingi-los, muito embora, seja de se esperar que, em qualquer caso particular, haja um pouco de consistência aparente

entre objetivos e prática. Em primeiro lugar um objetivo e suas interpretações não são sempre a mesma coisa. Segundo, os profissionais divergem em seus pontos de vista sobre a natureza da língua e a natureza da aprendizagem e podem ter perspectivas educacionais bastante diferentes.

Para Pennycook (1989:598) torna-se evidente que os objetivos e portanto os procedimentos do ensino de línguas refletem bem de perto o clima social, político, cultural e intelectual dos tempos.

Partindo das considerações sobre o objetivo do ensino para o processo de ensino e aprendizagem em si, Prabhu (1990:170-17) traz o seu ponto de vista sobre a complexidade do processo, argumentando que a relação entre o ensino de línguas e a aprendizagem de línguas se torna cada vez menos direta quando nós percebemos a língua como sendo uma habilidade implícita e um desenvolvimento interno: O que é menos consciente e menos observável é também menos ensinável diretamente. Quanto mais indireta é a relação entre o ensino e a aprendizagem, é mais difícil atribuir qualquer porção específica de aprendizagem a qualquer porção específica de ensino. É, fundamentalmente, difícil afirmar qual aprendizagem ocorreu pretendida pelo ensino, e o que aconteceu independentemente dele (ou, de fato, o que apesar dele). Nós, afirma o autor, temos problemas suficientes em mantermos uma percepção subjetiva da causação geral entre ensino e aprendizagem no desenvolvimento e discussão de métodos em particular.

Prabhu também afirma (p. 173) que mais fundamentalmente existe o fato de que a aprendizagem pelos aprendizes é essencialmente imprevisível e, conseqüentemente, é um risco inaceitavelmente alto para o ensino ter que se justificar pela relação direta com a aprendizagem: Existe a necessidade de uma maneira de afirmar que o ensino esperado foi desempenhado, embora a aprendizagem esperada pode ainda não ter ocorrido.

Brown (1987:xi), por sua vez, afirma que as duas últimas décadas têm visto uma proliferação do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino de língua estrangeira. Para o autor, nós, os que atuamos nesse campo, nunca tivemos antes uma tamanha variedade de recursos à nossa disposição. Ao mesmo tempo, nós estamos longe, muito longe de encontrar as respostas fundamentais às muitas perguntas difíceis que temos feito. Nós nos temos acostumado, continua o autor, com a ausência de soluções finais ao descobrirmos uma multiplicidade esmagadora de variáveis em jogo no processo da aprendizagem de segunda língua.

Mas se nossas frustrações, diz ainda o autor, estão na ausência de respostas, nossa alegria está em aprendermos a fazer as perguntas certas. Um olhar sobre essas duas últimas décadas, aproximadamente, de pesquisa e de prática de ensino de línguas produz um panorama claro: devagar, mas com firmeza nós estamos aprendendo a fazer perguntas cada vez melhores sobre como as pessoas aprendem línguas estrangeiras.

Passando agora das idéias sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para a aula de sala de aula, Prabhu (1992:225) a define como uma unidade numa seqüência curricular planejada, uma instância de um método de ensino em operação, uma atividade social padronizada e um encontro entre personalidades humanas. Levando em consideração essa descrição, Clarke (1994:17) argumenta que a chave para se entender as salas de aula é reconhecer que todos esses fatores predominam o tempo todo. Uma tentativa de esclarecer o comportamento do professor ou do aluno, apreciar a aprendizagem de língua, ou discernir sobre a eficácia de materiais ou métodos que não responda simultaneamente por todos esses quatro aspectos da aula, será necessariamente defeituosa.

Prabhu (1992:230) também argumenta que a aula de sala de aula é uma arena de interações humanas-não as interações pedagógicas desejadas ou obtidas

como uma parte de estratégia de ensino (que pode ou não ocorrer como se esperava)-mas as interações mais elementares, inevitáveis que ocorrem simplesmente porque os seres humanos, com toda a sua complexidade, estão envolvidos. O autor continua o seu pensamento afirmando que essas interações constituem uma dimensão importante da aula de sala de aula e, embora possa ser ingênuo e improdutivo tentar prescrever formas de lidar com elas, seria igualmente ingênuo não levar em consideração que elas operam de forma poderosa na sala de aula e exercerão uma grande influência no que quer que determinemos por meio de um currículo ou método.

Um outro ponto de vista sobre a complexidade da aula de sala de aula é expresso por Brumfit (1984:18-19). Para o autor uma afirmação de que podemos prever de perto o que vai ocorrer numa situação tão complexa como a sala de aula pode estar apenas baseada ou na visão de que os seres humanos são mais mecânicos nas suas respostas de aprendizagem do que qualquer discussão recente permitiria, ou a noção de que podemos medir e prever as quantidades e qualidades de todos esses fatores. Nenhum desses fatores parecem ser um ponto de vista sensato a tomar.

Essas considerações introduzem a problemática que envolve o desenvolvimento do professor que é constantemente desafiado, num exercício contínuo de flexibilidade, a desenvolver, manter ou intensificar a habilidade de afinar-se, de adequar-se aos objetivos vigentes para fazer com que a sua prática caminhe sempre em direção à eficácia e produza os resultados almejados. A natureza do objetivo a ser buscado vai determinar a natureza desse afinamento e em que componentes ele vai incidir. Sendo social o objetivo vigente, notamos, então, a que ordem de adequações o professor é chamado a corresponder. A sua prática deverá revelar um conceito de língua que seja considerada como um tipo de comunicação e como tal elementos como autonomia, necessidade, ansiedade, interação, expressão, motivação, ação social, fantasia, simetria (de interação social), entre outros de igual ou maior importância,

deverão constar do repertório do professor, ao qual a sua atenção deve estar sempre voltada para orientar o seu fazer pedagógico.

Tendo que fazer face aos constantes desafios de adequação aos objetivos que vigoram no seu tempo de ação, o professor é também desafiado a encarar uma outra realidade de não menos complexa natureza: a sala de aula. Nunan (1993:44) adverte que elas são complexas demais para que possamos controlar todas as variáveis da forma prescrita pela pesquisa experimental. MacLeod e McIntyre (1977:266) nos lembram que uma característica surpreendente das salas de aula é a total complexidade, quantidade e rapidez da interação que elas apresentam. Mais de mil interações interpessoais têm sido observadas e a multiplicidade de decisões que têm de ser feitas, e o volume de informação relevante para cada decisão é de tal forma que parece impossível para a consideração lógica e a tomada de decisões do professor.

Burton e Mickan (1993:113) afirmam que os professores estão mais familiarizados com as circunstâncias complexas envolvidas no ensino e na aprendizagem de línguas; o que eles experienciam nas salas de aula é uma fonte direta sobre a aprendizagem de línguas. A familiaridade do professor com a complexidade das situações não implica necessariamente em ação pedagógica eficaz.

Freire (1970:66) ressalta que cada um de nós, professores, precisa construir, reconstruir e revisar seu próprio ensino quando afirma que só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Parece estar implícita nessa afirmação a consciência da complexidade que envolve o ato de ensinar, a multiplicidade de variáveis que entram em jogo: a língua a ser ensinada, a abordagem adotada, os alunos e as suas necessidades, interesses, fantasias, projeções, Almeida Filho (1993:22), a transitoriedade dos objetivos, o inesperado dentro da aula e da sala de aula, os mecanismos de influências internas e externas a ela, o momento

presente da aula, que Erickson (1985:34) cita como o mundo da vida do professor e alunos, momento que ambos atravessam juntos e que se constitui num ato de equilíbrio interacional: se um elemento do grupo oscila ou tropeça, todos no conjunto são afetados, apenas para citar algumas dessas variáveis.

Um fator de capital importância que caracteriza essas e as demais variáveis do ato de ensinar é a sua mobilidade: longe de serem estáticas ou monolíticas, elas se modificam com o tempo, ao sabor do interesse humano e do curso da história e dessa fluência o professor, que também está sempre sujeito a mudanças, tem que estar consciente também, pois ela aponta para uma dimensão substantiva da arte de ensinar: a formação do professor é um processo interminável.

Ao propor uma abordagem reflexiva para o que ele chama de treinamento¹ de professores de língua estrangeira, Wallace (1991:2) revela a existência de um sentimento crescente de que todos nós profissionais do ensino de línguas podemos e até mesmo devemos assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento e que em toda parte existem sinais de que os membros da profissão estão dispostos a fazer face a essa responsabilidade. Para ele este é sem dúvida um enorme desafio profissional, mas também, para muitos um desafio intimidador. Por seu lado, Larsen-Freeman (1983:264) argumenta que um desafio constante encarado pelos treinadores de professores é como preparar esses futuros professores para os muitos tipos diferentes de situações que eles vão encontrar quando terminarem seu treinamento. Já que as situações nas quais as línguas são ensinadas são tão variadas, parece irreal esperar que um programa universitário de preparação de professores treine os professores para todas as eventualidades. Fazendo eco ao que foi dito anteriormente ela também afirma

¹ Vários autores, dentre eles Wallace (1991:3), Larsen-Freeman (1983:265) e Freeman (1989:37) fazem suas distinções entre os termos treinamento, desenvolvimento, educação e preparação de professores. Nesse estudo, embora treinamento seja mais corrente, o seu sentido não terá nenhuma outra conotação que o diferencie dos demais termos mencionados.

que não é provável neste nosso mundo instável que muitos futuros professores vão estar lidando com o mesmo público para o resto de suas vidas profissionais. Além do que, mesmo se o treinador pudesse estar seguro de que a situação de seu aluno permaneceria imutável por algum tempo, se aceitamos a premissa de que cada estudante é um indivíduo único, cada novo grupo de estudantes de línguas vai apresentar seu próprio e único desafio à habilidade de ensino do futuro professor. Além disso, esse futuro professor inevitavelmente mudará também com o tempo e a experiência. Então, como solução, ela propõe que se eduquem os indivíduos a serem professores eficazes em qualquer situação.

Essas idéias compõem uma visão da problemática que envolve o desenvolvimento do professor de línguas. Em seguida a atenção se volta para a justificativa para esse empreendimento.

1.2 JUSTIFICATIVA

A constatação da condição limitada do homem, refletida de forma eloquente na incompletude dos seus projetos e realizações e dentre eles se sobressai a ciência que, na produção do seu conhecimento, longe de ser indubitável, como afirma Bunge (1967:297), deixa-se flagrar por um caráter de falibilidade, aponta para um esforço constante de superação de limites, revelando que, por maiores que sejam nossos esforços, apenas caminhamos em direção ao desenvolvimento total. Essa configuração, ao mesmo tempo geral na sua constituição e profunda quanto ao seu alcance, oferece as bases que justificam o empreendimento deste estudo. Embora os seus frutos, com toda a certeza, venham confirmar a natureza imperfeita da minha condição humana, a sua realização, com toda a certeza também, vai se constituir em desenvolvimento. E se o potencial dos resultados obtidos passar o teste da utilidade, estendendo o seu alcance a

outros interessados e contribuindo, mesmo que de forma mínima, com o conhecimento gerado nessa área, essa empresa será duplamente gratificante.

Na defesa da sua concepção de educação, Freire (1970:83) afirma que a concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Quanto ao empreendimento de um estudo investigativo Rees (1993:64) aponta o que considera a melhor contribuição do processo. Segundo ele talvez a faceta da pesquisa que mais contribui para o desenvolvimento profissional pessoal não é a quimera de um produto final, mas o processo em si mesmo, com a estimulação resultante do investimento pessoal, e a revelação de bancos de areia escondidos ao longo do caminho.

Prabhu (1990:167) enriquece essa articulação de idéias com seu ponto de vista. Para o autor nós continuamos a nos engajar na atividade profissional de pesquisa, desenvolvimento de conceitos, discussão, e debate porque toda a nossa compreensão da aprendizagem e do ensino de línguas é quando muito parcial, e para qualquer um que opere com uma teoria, que pode representar somente uma verdade parcial, é inteiramente possível que outras teorias representem verdades parciais

também. Essas idéias vão de encontro às de Freire quando aponta a inconclusão do homem.

Quanto à verdade e a sua busca pelo professor-pesquisador, Clarke (1994:20) afirma que não existe uma verdade objetiva lá fora, esperando ser descoberta, escrita e entregue aos professores pelos pesquisadores e teóricos. Existe, entretanto, a experiência de cada professor, que está disponível para o escrutínio e a compreensão e que pode ser usada como a base para a ação. Rees (1993:64) reforça essas idéias afirmando que quando mais avançamos na observação do professor, mais nós (professores-pesquisadores) percebemos o quanto há para se percorrer.

Peck (1993:83) sustenta que existe a necessidade de uma pesquisa fundamental e descritiva no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. Por vinte anos os professores e os pesquisadores têm insistido que uma maior atenção deveria ser dada à pesquisa básica a fim de tornar o ensino de língua estrangeira mais efetivo. São, acima de tudo, os estudos do processo de ensino de sala de aula que são necessários, a fim de se descobrir como os professores de línguas realmente ensinam, em oposição ao que dizem que ensinam, ou como são aconselhados a ensinar.

Allwright (1988:51) se une a Peck no que diz respeito a um trabalho investigativo de caráter descritivo. O autor afirma que nós precisamos de estudos do que realmente acontece nas aulas de língua estrangeira que sejam importantes para a aprendizagem. Distanciando-nos de uma abordagem prescritiva, nós precisamos de descrições dos eventos de sala de aula, descrições que sejam suficientemente abrangentes de forma a que possamos ter uma chance de descobrir, pela relação dos eventos observados com critérios de desempenho, as variáveis que realmente importam na sala de aula.

O autor sugere também (p.53) que modifiquemos o objeto da nossa pesquisa do ensino de línguas para nos concentrarmos em darmos conta do problema da

descrição, sugerindo que é nesta área que deveríamos procurar um meio produtivo de investigação. Continuando o seu pensamento o autor (p.54) afirma que o problema fundamental da descrição, então, centraliza-se no problema de se caracterizar precisamente e adequadamente a natureza da interação entre pessoas numa situação de ensino e aprendizagem.

Na sua introdução a "Observation in the Language Classroom" de Dick Allwright (1988), Candlin afirma que os muitos estudos dos processos de sala de aula não têm nem sido especialmente coerentes em termos de oferecerem, tanto aos pesquisadores quanto aos praticantes, um conjunto claro e bem delineado de relatos comparáveis, quanto mais tido um comprometimento consistente com o que está sendo observado. ou, de fato, para que fins explanatórios os estudos descritivos e explicativos têm sido dirigidos. Não há um corpo de prática comum e avaliação comum que poderia fornecer uma base. Esses argumentos abrem espaço para o empreendimento de novos estudos que venham a desafiar esse estado de coisas na busca por respostas que venham lançar luz nessas questões.

Jarvis (1968) afirma que a observação é a abordagem mais óbvia para a pesquisa no ensino de línguas e Fanselow (1988:166) propõe a observação de aulas como um processo produtivo, alegando que quando nós observamos os outros a fim de adquirirmos auto-conhecimento e auto-discernimento, e quando nós geramos nossas próprias alternativas baseadas no que vimos os outros fazerem, nós construímos nosso próprio conhecimento. Allwright (1983:196) já nessa época defendia a crença de que a sala de aula é o lugar adequado onde se olhar na busca por discernimento e compreensão.

Por outro lado, Allwright (1988:242) professa sua "fé" no "observável" e na convicção de que o caminho para as respostas a nossas perguntas, sejam elas feitas por nós como professores, treinadores de professores ou como pesquisadores, está

primeiramente no estudo sistemático dos eventos de sala de aula de línguas. Esta “fé” no “observável” veio acompanhada de uma fé igual, mas mais precisa, nos eventos de sala de aula de línguas como detentores das respostas às questões nesse campo.

Wajnryb (1992:13) coloca em evidência a primazia da sala de aula em qualquer programa de preparação e desenvolvimento de professores. O ponto de vista adotado é que o professor - não o treinador ou o promotor de desenvolvimento - é o principal agente de mudança no ensino de línguas e que o habitat natural do professor, é claro, é a sala de aula: este é o local onde a sua experiência é baseada e onde o seu crescimento vai se efetuar. A sala de aula de línguas é a primeira fonte de informação da qual os professores vão desenvolver suas próprias filosofias pessoais do que constitui ensino e aprendizagem eficazes. Ela é também o domínio onde eles vão obter informações sobre seus papéis e suas responsabilidades profissionais.

Kern (1995:82) argumenta que a observação de sala de aula é particularmente importante para se examinar como as crenças dos professores são (ou não) manifestadas nas suas práticas instrucionais e avaliativas, e para tentar identificar quais efeitos essas manifestações podem operar no desempenho e atitudes dos aprendizes.

Para Cicurel (1985:90) integrar uma reflexão sobre o discurso do professor a um programa de formação ou de reciclagem de professores de língua estrangeira lhes permitiria se prepararem melhor para uma prática futura ou tomarem consciência de uma prática que é a sua mas cujo funcionamento profundo eles, sem dúvida, não conhecem.

Quanto à importância do professor, Clarke (1994:10) e Gee (1986:743) confirmam o ponto de vista de Wajnryb. Para Clarke os professores se constituem no esteio da reforma educacional e, como tal, devem ter uma posição central nesse campo e as questões devem ser remodeladas de acordo com o impacto nas salas de aula.

Por sua vez Gee chama os professores de inglês de porteiros de acesso ao poder na sociedade. Eles podem cooperar com a sua própria marginalização vendo-se como “professores de inglês” sem nenhuma ligação com tais questões sociais e políticas. Ou eles podem aceitar o paradoxo do letramento como uma forma de comunicação interétnica que envolve freqüentemente conflitos de valores e identidades, e aceitar o seu papel de pessoas que sociabilizam os seus alunos numa visão de mundo que, dado o seu poder nos Estados Unidos e fora dele, deve ser olhada criticamente, comparativamente e com um constante senso de possibilidade de mudança. Queiram ou não, argumenta o autor, os professores de inglês estão no âmago das questões educacionais, culturais e políticas mais cruciais do nosso tempo.

Quanto à auto-observação, Rothfarb (1970) e Jarvis (Op. cit) mostram o caminho em direção ao uso da observação como um instrumento potencialmente poderoso para o trabalho no desenvolvimento do professor. Eles relacionam suas conclusões à questão do encorajamento de mudança comportamental nos professores. Eles demonstram a fé de que os professores, ao observarem suas próprias aulas de forma sistemática, sejam mais capazes de provocar mudanças desejadas no seu comportamento de sala de aula.

Segundo Allwright (1988:255) o termo “sistemática” pode ser usado agora para se referir a qualquer observação que esteja sujeita a uma análise detalhada com o propósito de classificação, de alguma forma explícita, dos eventos e/ou elocuções registradas. Fazendo eco à proposta de Wallace de que os profissionais do ensino de línguas podem e, até mesmo, devem assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, Reeves (1993:9) defensor do movimento que, além de atribuir ao professor a função de facilitador da aprendizagem, lhe atribui também a de pesquisador, parece estar de acordo com a auto-observação ao afirmar que a natureza profundamente afetiva e individualista da aprendizagem de uma língua, aliada ao seu envolvimento com o desenvolvimento cognitivo (E por que não psicológico, social, cultural, pessoal e

educacional como propõe Abrahão (1994) ao delinear as justificativas para o ensino de língua estrangeira moderna na escola de primeiro e segundo grau ?), significa que cada professor eficaz deve ser um pesquisador com a sala de aula como um local primário onde o trabalho de campo ocorre.

No que se refere aos diários de estudo, Schumann (1980:56) afirma que o que aprendeu com eles é como ela aprende segundas línguas. Isso é certamente significativo em si mesmo e por si mesmo; uma ferramenta que os aprendizes podem usar para descobrir os fatos sobre a sua própria aprendizagem é certamente valiosa. No entanto a autora é cautelosa em ampliar o resultados das suas conclusões para um nível de generalização e afirma que é chegado o tempo de se tentar desenvolver métodos para a agregação de dados de diários de estudo. Para a autora os esforços futuros devem ser direcionados para esse fim.

Bailey (1980:64) sustenta que permanecem perguntas mais amplas sobre o valor dessa pesquisa. Na verdade, continua a autora, alguns leitores não vão reconhecer a manutenção de uma diário como pesquisa, qualquer que seja o seu valor catártico ou de entretenimento. Ainda não está claro em que medida os resultados dos estudos de diários vão ser generalizáveis. De fato, a agregação de informação qualitativa causa um sério problema para aqueles que desejam comparar os diários de aprendizagem de línguas até hoje. Alguns leitores podem questionar o foco dos diários de estudo bem como o seu método. Devem as emoções dos aprendizes de línguas ser expostas a uma tal investigação, e, em caso afirmativo, o que se ganha com isso?

A autora ainda argumenta que a metodologia é nova demais e a literatura é limitada demais para nós para sermos capazes de tirar conclusões finais sobre a utilidade dos diários de estudo. Desde um ponto de vista puramente introspectivo, manter um diário de estudo tem sido um processo desafiador e de instigação de pensamento. A autora espera que mais pessoas, que estejam envolvidas com a

aprendizagem de línguas, venham a explorar as possibilidades de se manter um diário porque ele parece ser muito promissor tanto como uma ferramenta de pesquisa como uma ajuda à auto-consciência.

No entanto, Allwright (1988:248) argumenta que o que tem ocorrido é que os diários de estudo têm continuado a lançar luz em situações nas quais eles têm sido usados, não têm revelado “muitas” variáveis novas, mas têm sido desenvolvidos como uma forma relativamente informal de pesquisa que pode ser de valor direto para todos aqueles que participam deles. Os diários de estudo constituem um primeiro passo em direção a uma pesquisa que se constitui na sua própria recompensa.

Além do exercício reflexivo que a busca, seleção e articulação dessas idéias trouxe para o meu desenvolvimento de professor-pesquisador, elas compõem o conjunto de justificativas do estudo para cuja consecução empreendi a coleta de dados através da observação e gravação em áudio de aulas, notas de campo, entrevistas, conversas informais em quatro contextos diferentes que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e através do estudo de diários pelos alunos num dos contextos, com a finalidade de verificar o que a observação da fala de sala de aula do professor de Lingüística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral deixa emergir e que possibilita o aperfeiçoamento do professor-observador, favorecendo um conhecimento maior do que ocorre nas suas aulas e como os alunos, centro de toda a ação pedagógica, podem, através de sua observação, contribuir para um conhecimento maior do ato de aprender que possa, por sua vez, informar o ato de ensinar. E como nenhuma investigação é feita no vácuo, esta vai se ancorar em pressupostos teóricos da herança intelectual inerente à atmosfera intelectual de nossos dias e que serão apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

“A verdade é que o “mundo real” é inconscientemente construído em grande medida com base nos hábitos lingüísticos do grupo. Duas línguas não são jamais suficientemente semelhantes para serem consideradas representativas da mesma realidade social. Os mundos nos quais as diferentes sociedades vivem são mundos diferentes, não o mesmo mundo portando portando etiquetas diferentes”.

Sapir (1949:162)

Esse capítulo, composto de quatro partes, vai tratar da invisibilidade da vida diária com seu poder de fossilização de atitudes e comportamentos, da observação em si, da reflexão e da tomada de decisões.

Bunge (1967:298) afirma que a ciência tenta descobrir a essência das coisas, mas adverte que nós seríamos tolos em anunciar, em qualquer momento, que a essência de alguma coisa foi apreendida de uma vez por todas : o que nós conseguimos são vislumbres cada vez menos embaçados de leis essenciais em níveis diferentes. A ciência pressupõe que seus objetos são conhecíveis em alguma medida e reconhece que alguns dos limites ao conhecimento são postos pelos próprios objetos, enquanto que outros são temporários. Por sua vez, a possibilidade de se conhecer algo sustentada pelo determinismo epistemológico, está fundamentada na hipotética determinação do mundo : se os acontecimentos fossem todos desprovidos de padrão, se não fossem produzidos por outros acontecimentos e nem deixassem traços, somente impressões incidentais e efêmeras seriam possíveis. A realidade, elemento de substantiva importância nessa argumentação, é para ele plurinívelar em sua estrutura, uma vez que hoje em dia ela é conhecida não como um bloco sólido e homogêneo, mas como uma configuração

fragmentada em vários níveis, cada qual caracterizado por um conjunto de propriedades, de leis próprias.

2.1 A INVISIBILIDADE DA VIDA DIÁRIA

Somando-se em relevância a essas idéias, a consideração da invisibilidade da vida diária e da rotina vem enriquecer essa argumentação. Erickson (1985:8) argumenta que a vida cotidiana é fortemente invisível para nós devido a sua familiaridade e as suas contradições, que nós podemos querer evitar. Quando nós agimos, nós não notamos os padrões nos quais as nossas ações se desenvolvem. Segundo Torres (1993:175) para nós professores a segurança das práticas familiares da sala de aula põe obstáculos à reflexão. Rees (1993:54) afirma que a rotina é essencial para um sentido de segurança, caso contrário, o caos impera. Mas a rotina pode mascarar, em alguma medida, os aspectos do comportamento reflexo, introspectivo, que o professor não aprovaria se refletisse sobre eles. Para Somekh (1993:35) a rotina é muito útil em termos práticos e tem o benefício adicional de favorecer a todos os que participam da ação rotinizada um sentido de segurança porque sabem o que esperar. Mas isso torna difícil mudar nosso comportamento.

Prabhu (1992:228-9) também trata da questão da rotina e da segurança que ela acarreta. Para o autor a aula de sala de aula é um encontro recorrente entre as pessoas e, como todos os encontros recorrentes, precisa de um senso de segurança proveniente de expectativas compartilhadas. Os encontros humanos que são inteiramente imprevisíveis, com nenhuma previsão ou mesmo uma expectativa do que vai acontecer, são inerentemente ameaçadores e seriam intoleráveis como eventos regularmente recorrentes em qualquer grupo ou instituição social, incluindo a família. As pessoas

precisam ser capazes de antecipar eventos, de alguma forma geral, tomar algumas coisas como dadas, até experimentalmente, e ter uma configuração de referência e papéis com os quais interpretar e responder ao que acontece. Quanto mais repetido o encontro, e mais numerosos os participantes, maior a necessidade de uma rotina compartilhada e de um conjunto compartilhado de expectativas. É somente com alguma noção de onde as pessoas pertencem e de onde os outros pertencem que elas podem se engajar num encontro recorrente sem nenhum senso de ameaça. Com as aulas de sala de aula, além disso, não são apenas os participantes do encontro -professores e alunos- que precisam da segurança proveniente das expectativas compartilhadas; os pais precisam dela também para o bem dos seus filhos, como também as autoridades educacionais e certamente a sociedade como um todo. A rotinização social é portanto um suporte necessário para tornar a aula de sala de aula possível como um evento recorrente.

O autor também afirma (p. 235) que se as aulas acontecem como eventos rotinizados, elas só podem dar o tipo de satisfação dos eventos rotinizados -a satisfação de ter desempenhado uma rotina imposta (como muito culto religioso) ou de ter passado mais um estágio numa sequência prescrita (como em muitas reuniões de comissões), sem um custo mais alto do que o necessário. Qualquer aprendizagem que ocorra, no sentido de desenvolvimento cognitivo, é incidental ao processo e geralmente independente das rotinas específicas engajadas.

Por sua vez, Wajnryb (1992:7) sustenta que quando nós ensinamos, estamos freqüentemente tão absorvidos no objetivo, procedimento e logística da nossa aula, que não somos capazes de observar os processos de aprendizagem e interação quando eles acontecem no decorrer da aula. Estendendo as implicações dessas idéias, podemos seguir o curso do raciocínio de Erickson (1985:8) quando ele afirma que a pesquisa de trabalho de campo sobre o ensino, através da sua flexibilidade inerente, tem o potencial de possibilitar aos pesquisadores e professores transformar o familiar em diferente, em estranho e interessante novamente. Dessa forma o que antes era lugar

comum passa a ser problematizado. O que está acontecendo pode tornar-se visível, abrindo a possibilidade de ser documentado de forma sistemática e, conseqüentemente, aumentando a possibilidade de ser melhor estudado. O que está implícito é a necessidade de um distanciamento do objeto de investigação para melhor estudá-lo. Larsen-Freeman (1983:266) é da mesma opinião. Ela afirma que ao centralizar sua atenção num aspecto, seja do seu comportamento ou de uma situação, ela deve vê-lo também com distanciamento, com objetividade, pois somente então ela se tornará consciente de formas alternativas de considerar, de abordar a situação e somente então ela terá uma escolha a fazer. Fanselow (1988:124) também defende esse distanciamento ao considerar os limites da auto-observação. Para ele, ela nos impede de tomarmos distância do nosso ensino e de vê-lo através dos outros porque, embora a transcrição do nosso ensino nos dê alguma distância do que fazemos, já que o registro escrito retira a nossa voz, as transcrições freqüentemente permanecem em demasia, como uma parte de nós mesmos.

Essa necessidade de distanciamento para uma maior objetividade de análise vem acompanhada, também segundo Erickson(1985:8), da necessidade de uma compreensão específica através da documentação de detalhes concretos da prática. E também importante, segundo ele, é a necessidade de se considerar os significados locais que os eventos têm para as pessoas envolvidas neles. As semelhanças superficiais de comportamento são, às vezes, enganadoras na pesquisa educacional. Quando um assunto de pesquisa envolve a consideração de significados locais diferentes que os atores têm em relação aos outros atores naquela cena e momento, o trabalho de campo é um método apropriado. Nessa mesma direção de pensamento Allwright (1988:257) argumenta que as respostas a nossas questões podem estar em algum lugar nos eventos de sala de aula, mas isso não significa que seremos capazes de compreender esses eventos simplesmente através do estudo de suas características objetivamente observáveis. O encadeamento dessas idéias se produziu de forma a oportunizar a inclusão de um outro elemento nessa discussão: a observação.

2.2 A OBSERVAÇÃO

Allwright (1983:192), (1988) caracteriza a observação como um procedimento de manutenção de um registro de eventos de sala de aula, de tal forma que ele possa ser estudado posteriormente, seja para fins de treinamento de professores ou para propósitos de pesquisa. Fanselow (1988:118) sustenta que uma das grandes lições produzidas pelo estudo da observação é que deve ocupar um lugar central nas nossas atenções é a constatação de que o que nós vemos não é o que acontece mas o que nós valorizamos como importante de se ver: **observar é selecionar**.

Para Wajnryb (1992:1) estar na sala de aula como observador abre espaço para uma gama de experiências e processos que podem se tornar parte da matéria bruta do crescimento profissional do professor, pois a observação, segundo ela se constitui num instrumento de muitas faces a serviço da aprendizagem. Edge e Richards (1993:52) apontam como característica de importância a sua orientação consistentemente prática. Para eles a observação é fundamental para a compreensão e a compreensão subjaz ao desenvolvimento.

Allwright e Bailey (1991) afirmam que pouco a pouco, a profissão como um todo está percebendo que, não importa quanta energia intelectual seja posta na invenção de novos métodos (ou de novos tratamentos do planejamento do conteúdo programático e assim por diante), o que realmente importa é o que acontece quando professores e alunos se juntam na sala de aula. Essa deslocação de ênfase da concentração no planejamento das decisões para a concentração na observação do que realmente acontece na sala de aula, tem levado os pesquisadores a terem um respeito muito maior pelo ensino de sala de aula. Quanto mais nós olharmos, mais nós encontramos e cada vez mais nós percebemos como é complexo o trabalho do professor.

Para fazer face a essa complexidade Fanselow (1988:115) delineia a sua proposta numa forma coloquial:

“Aqui estou eu com as minhas lentes para olhar para você e para as suas ações.

Mas, ao olhar para você com as minhas lentes, eu considero você

um espelho; eu espero ver a mim em você e através do seu ensino.

Quando eu vejo a mim, eu acho difícil tomar distância do meu ensino.

Eu ouço a minha voz, eu vejo o meu rosto e as minhas roupas e não

consigo ver o meu ensino. Ver você me permite ver a mim mesmo de

forma diferente e explorar as variáveis que ambos usamos.”

Então quando nós observamos os outros para adquirir auto-conhecimento e auto-discernimento e quando nós geramos nossas próprias alternativas baseadas no que vemos os outros fazerem, nós construímos nosso próprio conhecimento e nos engajamos no tipo de aprendizagem que consiste em atos de cognição e não simplesmente em transferência de informação, afirma o autor (p.116).

Ao afirmar que observar é seleccionar Fanselow toca num ponto de substantiva importância: a constatação de uma dimensão subjetiva ao ato de observar e cujos efeitos se fazem sentir no processo como um todo. Candlin (1988) afirma que nenhum programa observacional é neutro; ele encorpora um conjunto de normas e propósitos nunca transparentes, seja para o observador ou para o observado.

Num plano mais geral, Bunge (1967:262) argumenta que a experiência humana nunca está livre da influência de expectativas e opiniões: em alguma

medida nós vemos o que estamos prontos para ver, e não conseguimos ver o que não esperamos ver. Para ele a pesquisa científica é a tentativa de risco de saltar além das aparências para fatos objetivos e ele ainda lembra que a história da ciência mostra que o progresso é, em grande medida, a descoberta de complexidades escondidas atrás de simples aparências. Cameron , et al. (1992:5) dizem que os seus próprios estudos de caso demonstram que os pesquisadores simplesmente não conseguem evitar o fato de que são pessoas socialmente posicionadas.

“Nós, afirmam inevitavelmente trazemos nossas biografias e nossas subjetividades para cada estágio do processo de pesquisa e isso influencia as questões que fazemos e as formas pelas quais tentamos encontrar as respostas. É nosso ponto de vista que a subjetividade do observador não deve ser vista como uma perturbação lamentável mas como um elemento nas interações humanas que compreende nosso objeto de estudo. De uma maneira semelhante, os sujeitos de pesquisa são, em si mesmos, seres ativos e reflexivos que detêm uma compreensão de suas situações e experiências. Eles não podem ser observados como se fossem asteróides, como se fossem um monte inanimado de matéria: é preciso interagir com eles”.

Van Lier (1988:46) também é trazido para conferir solidez a esse argumento. Ele afirma que a noção de objetividade na pesquisa de sala de aula, bem como em qualquer pesquisa que seja baseada na observação, é difícil e problemática. “Eu já ressaltei, diz ele, que nenhuma observação está insenta de valor ou de teoria. Até mesmo os físicos ao observarem partículas num microscópio podem ver certas coisas em detrimento de outras, dependendo do que estão buscando. De fato, se eles não tivessem nenhuma idéia do que procurar sua observação provavelmente não seria produtiva. Isso será muito mais verdadeiro para a observação de um fenômeno altamente complexo e intimamente familiar como a interação humana. A nossa observação e descrição subsequente do que ocorre será necessariamente seletiva. Nós devemos portanto ser explícitos – na medida que pudermos – sobre as razões para a seleção, e estar conscientes da incompletude da nossa descrição. A objetividade não pode ser

reivindicada nesse estágio; antes, nós devemos atestar a relevância das nossas escolhas em termos de algum progresso percebido na nossa busca por compreensão”.

Fanselow (1988:115) também toca num outro ponto importante. Ele critica a implementação da observação com o objetivo de ajudar, pois teme que ajudar as pessoas pode acarretar em ressentimento em direção a quem fornece ajuda. Além disso, ele também critica a observação levada a efeito com o intuito de supervisão, julgamento ou avaliação, uma vez que as prescrições provenientes de avaliações de supervisores podem ser depreciativas e diminuir a autoridade e a responsabilidade do professor. Ele afirma que para muitos professores em treinamento a parte mais valiosa da prática de ensino é ver os outros professores ensinar. Ver outros professores ensinar não é o mesmo que ser mandado a fazer coisas por um avaliador, nem ser ajudado por ninguém, por isso ele propõe a auto-exploração, isto é, ver seu próprio ensino de forma diferente. Observar os outros ou nós mesmos para ver o ensino diferentemente não é o mesmo que receber ordem dos outros. Observar para explorar é um processo; observar para ajudar ou avaliar é fornecer um produto.

Seguindo essa linha de pensamento, Wajnryb (1992:2), que propõe tarefas de observação como uma forma de favorecer o desenvolvimento tanto de treinadores de professores, de professores e pesquisadores, não inclui em seu livro a observação com fins avaliativos, tal como a que ocorre em cursos de treinamento de professores que antecedem a prática profissional, ou durante períodos de experiência, ou que é voltada para assuntos relacionados a emprego. A autora argumenta que uma vez que esse tipo de observação é usualmente baseada em valores, é diretiva, imposta externamente e colorida por fatores não necessariamente relacionados à aprendizagem, ela não se enquadra na noção central da observação como uma ferramenta de aprendizagem. Também, uma vez que essa foi a razão tradicional e freqüentemente a única para a observação de salas de aula e de professores em ação, ela está numa área que anteriormente recebeu muita atenção. E a autora (p.2) oferece uma outra

contribuição à visão geral da observação: ela é uma ferramenta de aprendizagem e como tal é um desenvolvimento bastante recente na literatura da preparação e educação do professor. Ela é uma habilidade que pode ser aprendida e que pode melhorar com a prática (p.2). Admite-se freqüentemente, de uma forma um tanto ingênua, que a habilidade de se aprender através da observação dos eventos da sala de aula é bastante intuitiva. Na verdade, enquanto que poucos negariam o papel da intuição na preparação de professores, a habilidade de se ver com agudeza, de selecionar, identificar e priorizar entre a miríade de experiências em andamento, é algo que pode ser guiado, praticado, aprendido e melhorado. Através da ampliação, aprofundamento e refinamento dos poderes da observação, o professor é levado ao crescimento de suas habilidades críticas. Este é visto como um terreno firme no qual se pode construir as habilidades da análise, interpretação e auto-avaliação. Essas habilidades estão claramente ligadas à habilidade dos professores em analisar o que acontece em suas próprias salas de aula de forma a ajudá-los a tomarem melhores decisões profissionais. Então, o desenvolvimento da habilidade de observação (p.7) está a serviço de um duplo propósito: ela ajuda os professores a adquirir uma melhor compreensão do seu próprio ensino, enquanto que ao mesmo tempo refina a sua habilidade de observar, analisar e interpretar, uma habilidade que pode ser usada também para melhorar seu próprio ensino. Por outro lado, o desenvolvimento das habilidades de observação é integral aos processos de tomada de decisões profissionais nos quais os professores estão constantemente envolvidos.

Rees (1993:54) traz para a discussão a questão do instrumento de observação. Segundo ele existem tantas formas de se considerar as salas de aula quanto existem salas de aula. Além disso, as salas de aula e a linguagem usada nelas operam em muitos níveis de uma só vez. As tentativas de se desemaranhar essa complexidade surpreendente têm se estendido desde a quantificação estatística dos comportamentos verbais e não-verbais do professor e alunos, até a análise etnográfica modelada em cima de técnicas da antropologia. Esse problema se torna ainda mais complexo pela falta de uma conformidade universal entre aprendizes, professores, salas de aula, metodologias e

objetivos educacionais. Isso torna extremamente improvável que um instrumento de observação projetado para um contexto facilmente se adapte a um outro sem modificação. Não há certo ou errado neste assunto, porque na análise final, a abordagem que cada pesquisador adota depende da preferência e interesse pessoais. Ele apresenta sua conclusão desse assunto (p.55) através de uma metáfora (O que faríamos sem elas?) de grande força comunicativa: “Ver as salas de aula através de óculos alheios tende a produzir uma perspectiva embaçada e desconfortável e nós inevitavelmente nos sentimos compelidos a remoer as lentes para obtermos um panorama mais pessoalmente familiar. Sempre haverá novos instrumentos de observação de sala de aula ou rumores deles”.

O desenvolvimento, segundo Wallace (1991:54), implica em mudança, e uma mudança produtiva é extremamente difícil sem reflexão. Com essa contribuição introduzo um outro assunto que, espero, marque sua presença nessa discussão não só pelo número mas pelo valor do seu alcance significativo: a reflexão.

2.3 A REFLEXÃO

Freire (1970:80) ressalta o valor da reflexão no seu conceito de educação, afirmando que a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade, buscando a emergência das consciências, de que resulta sua inserção na realidade. Para o autor, a educação como prática da liberdade implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que essa educação propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações

com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

Ao tratar da palavra na análise do diálogo, Freire (1970:91) coloca em evidência o valor da reflexão na sua união com a ação. O autor diz que a busca dos elementos constitutivos, nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressurte, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja praxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A palavra inautêntica, continua o autor (p.92), por outro, lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, bla-bla-bla. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra ôca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a praxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Passando da palavra para o diálogo o autor (p.97) afirma que não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma

estratificação das aquisições e experiências do passado”, de que resulta dever ser o presente algo normatizado e bem comportado.

Abbs (1986:12) alega que adotar a visão socrática da educação seria reafirmar que a educação na nossa cultura está envolvida com a reflexão crítica ... com a investigação sustentada das variadas formas de sentido, com o processo perpétuo ... que vai além das pressões constrangedoras do ego e dos clamores efêmeros de partidos políticos. Para Wajnryb (1992:15) o processo de reflexão e reavaliação é a matéria da qual o desenvolvimento do professor é feito. A disposição de refletir e confrontar pressuposições endurecidas deve, é claro, ser totalmente voluntária e deve vir de dentro, não ser imposta de fora. Ela só acontecerá num contexto profissional de apoio e livre de risco.

Bartlett (1990:204) afirma que o melhoramento do ensino pode ser obtido através da reflexão que se constitui, muito mais do que no simples “pensar”, em focalizar o ensino diário da sala de aula do professor individual, assim como as estruturas institucionais nas quais o professor e os alunos operam.

Ao defenderem o envolvimento do professor na pesquisa da ecologia da sua própria sala de aula, Burton e Mikan (1993:113) alegam que as razões para esse envolvimento incluem a intimidade do professor com os eventos pesquisados, a necessidade de renovação profissional contínua, através da reflexão e avaliação da prática, e a importância de se ligar a teoria com a prática testando idéias em suas salas de aula. Para Wallace (1991:13) é, ou deveria ser normal, que os profissionais refletissem sobre seu desempenho profissional, particularmente quando o mesmo vai especialmente bem ou especialmente mal. Eles provavelmente se perguntarão o que deu errado ou porque deu tão certo. Eles provavelmente vão querer pensar sobre o que evitar no futuro, o que repetir e assim por diante.

Segundo Brumfit e Rossner (1982:227) a reflexão nesse contexto compreende dois níveis:

ANÁLISE DA COMPREENSÃO: a capacidade de um professor de entender e se tornar consciente das teorias implícitas guiadoras da sua prática é um assunto de análise. Trazendo para um nível consciente as estruturas operativas no nosso ensino é uma forma de descobrir nossas teorias implícitas. As teorias implícitas podem também ser reveladas pela investigação dos critérios pelos quais os professores selecionam, adotam e interpretam os materiais curriculares disponíveis para eles. Esses critérios revelam os construtos ou as teorias inerentes às práticas dos professores, que por sua vez determinam suas atividades profissionais no planejamento e implementação das aulas.

MONITORAÇÃO DO DESEMPENHO: a monitoração do desempenho implica na revisão e reformulação das pressuposições à luz da prática, bem como no ajustamento e desenvolvimento dos materiais curriculares como resultado dessas reformulações.

Ao propor uma abordagem reflexiva para o desenvolvimento profissional do professor de línguas, Wallace (1991:14-15) faz uma distinção entre dois tipos de conhecimento, o “recebido” e o “experimentado”, e que pode ser relacionada aos dois níveis da reflexão propostos anteriormente por Brumfit e Rossner. O conhecimento “recebido” se constitui em fatos, dados, teorias, etc., que são, ou por necessidade ou por convenção, associados ao estudo de uma profissão particular. O conhecimento “experimentado” é o conhecimento empírico da ação profissional, da experiência prática. Wallace define o seu ciclo reflexivo como uma forma de se referir ao processo contínuo de reflexão sobre o conhecimento “recebido” e o conhecimento “experimentado” no contexto da ação profissional, da prática profissional. Essa reflexão pode ocorrer antes do evento. Quando estamos lendo textos ou ouvindo conferências, etc., nós podemos muito bem estar refletindo sobre esses insumos e compreendendo-os

com referência as nossas preocupações profissionais. A reflexão pode também ocorrer através do processo de recordação: quando encaramos um problema ou dilema profissional nós nos lembramos de conhecimentos ou experiências relevantes que podem ajudar-nos na avaliação do problema. Ou, finalmente, ela pode acontecer durante a própria prática: “reflexão em ação”.

Kemmis (1986:5) afirma que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual. Ela é uma configuração social e política, inserida na história, orientada em direção à ação, que nos leva a colocar-nos na história de uma situação, a participar de uma atividade social e a tomar partido em questões. Além do mais, o material no qual a reflexão trabalha nos é dado socialmente e historicamente; por meio da reflexão e da ação que ela nos informa, nós podemos transformar as relações sociais que caracterizam nosso trabalho e nossa situação de trabalho. Para Bartlett (1990:204) a reflexão tem, portanto, um duplo sentido. Ela envolve a relação entre o pensamento e a ação de um indivíduo e a relação entre um professor e a sua condição de membro de uma coletividade maior denominada sociedade. A primeira relação envolve significados subjetivos na cabeça do professor. A segunda explora conscientemente a relação (que pode ser uma parte do conhecimento inconsciente) entre as ações do ensino individual e os propósitos da educação na sociedade.

Com a reflexão Bartlett (p.105) defende também para o professor um posicionamento crítico e, assim sendo, nós, professores, devemos transcender as “técnicalidades” do ensino e pensar além da necessidade de melhorar nossas técnicas instrucionais. Isso equivale a dizer que o caminho a ser percorrido vai de perguntas “Como?” que têm um valor utilitário limitado, para as perguntas “O que?” e “Por que?”, que dizem respeito a técnicas instrucionais e administrativas, não como fins em si mesmas, mas como parte de propósitos educacionais mais amplos. Daí a necessidade de colocarmos o ensino num contexto social e cultural mais amplo. Nós podemos afirmar, continua o autor, que o grau de autonomia e responsabilidade que nós temos no nosso trabalho como professores é determinado pelo nível de controle que podemos exercer

sobre as nossas ações. Ao refletirmos sobre as perguntas “O que?” e “Por que?”, nós começamos a exercitar o controle e abrir a possibilidade de transformar nossa vida diária de sala de aula. O processo de controle é chamado de ensino reflexivo crítico. Ele se refere à posição de permitir-nos, como professores, de ver nossas ações em relação ao contexto cultural, social e histórico no qual o nosso ensino está, de fato, inserido. Tornar-nos professores criticamente reflexivos implica em permitir que nos desenvolvamos individual e coletivamente, em lidar com acontecimentos e estruturas atuais e não torná-los como dados.

Para Apple (1975:127) essa orientação exige um processo doloroso de examinar radicalmente as posições atuais e de fazer perguntas pontuadas sobre a relação que existe entre essas posições e as estruturas sociais das quais elas provêm. Ela também exige uma séria busca, em profundidade, de alternativas para aquelas quase que inconscientes lentes que nós empregamos e uma habilidade de dar conta de uma situação ambígua para a qual as respostas só podem ser vistas embaçadamente e não serão fáceis de chegar. Tornar-se um professor criticamente reflexivo dentro dessa orientação, portanto, envolve a conscientização de que como professores de segunda língua (e língua estrangeira no contexto brasileiro) nós somos tanto produtores como criadores da nossa própria história. Em termos práticos isso significa que nós estaremos engajados em formas sistemáticas e sociais de investigação que examinem a origem e as consequências do ensino diário de forma que possamos ver os fatores que impedem a mudança e dessa forma o melhoramento. Tornar-se reflexivo através da testagem sistemática da nossa prática, também nos desafia a pensar sobre a influência que nós, direta ou indiretamente exercemos na formação da sociedade, pelo desempenho do nosso papel de professores. A maneira como apresentamos a língua através do curriculum e do nosso ensino tem efeitos cumulativos profundos na forma com que a nossa comunidade e sociedade mais ampla se modifica.

O trajeto dessas idéias desemboca no exame da ação, da tomada de decisões.

2.4 A TOMADA DE DECISÕES

Freire (1970:42) sustenta que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse “um projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.

Avançando a sua linha de pensamento o mesmo autor (p.105) afirma que os homens, ao contrário dos animais, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, se separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

Essas idéias trazem para a consideração a questão da praxis. Praxis, que, segundo o mesmo autor (p.108), sendo reflexão e ação transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem praxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens implica nela.

Freire (1971:37) enriquece ainda mais esses pensamentos quando afirma que é importante compreender que o homem, capaz de relações que ultrapassam o

nível das relações instintivas, não está só presente no mundo, mas faz parte dele. É a abertura do seu olhar sobre a realidade que o rodeia que lhe permite participar do mundo e que faz dele um ser de relações. O autor (p. 39) também argumenta que já é quase um lugar comum dizer que o papel normal do homem, considerado como estando presente no mundo e participando dele, não se reduz à simples passividade. Dispondo dentro do seu ser, por sua vez, de riquezas biológicas da natureza e do poder criador da cultura, o homem é especialmente apto a intervir no mundo. Sua intervenção, mesmo quando ela é incompleta e acidental, faz com que ele ultrapasse a atitude de um simples espectador que não teria o direito de agir sobre a realidade para modificá-la. Herdeiro de uma experiência acumulada, criando e recriando, integrando-se às condições do seu meio e respondendo a seus desafios, tornando-se, ele mesmo, seu próprio objeto de estudo, exercendo seu julgamento, elevando-se acima do mundo dos sentidos, o homem se lança num domínio que lhe é exclusivo: o da História e da Cultura.

Passando para as decisões do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Brumfit e Rossner (1982:227) as classificam numa hierarquia, tendo no topo as decisões quanto à abordagem de ensino, depois quanto ao conteúdo programático, construção de materiais e na base as decisões da sala de aula que são o objeto de atenção desse estudo. Quanto a essas decisões, os autores (p.227) afirmam que na prática, quase todos os professores de línguas no mundo estão primeiramente preocupados com elas, o que não implica em ausência de relação com as que se encontram nos outros níveis. De fato, os autores argumentam que é essencial uma consciência das relações entre esses níveis de tomada de decisões. Mas, para eles, (p.229) a experiência nos níveis mais baixos da pirâmide é o caminho mais importante de se assegurar que o que acontece nos níveis mais altos não ignore as possibilidades práticas nem se torne explorador e elitista. Eles também afirmam que oportunizar e permitir que a tomada de decisões de sala de aula sejam mais eficazes é a única justificativa para a tomada de decisões nos níveis mais altos: sem a base, completam o pensamento, não pode haver um ápice.

Larsen-Freeman (1983:266) argumenta que, já que existem poucas respostas fáceis no ensino e que não existe nenhuma receita universalmente aceita para o sucesso pedagógico, tomar decisões informadas é o que constitui o ensino. Stevick (1982:2) aconselha os professores sustentando “... eu acredito que o que quer que vocês façam, vocês o farão melhor se o fizerem com base nas suas próprias decisões informadas”.

Freeman (1989 :31) diz que o ensino de línguas pode ser visto como um processo de tomada de decisões baseado em quatro componentes: conhecimento, habilidade, atitude e conscientização. Ele defende sua proposição afirmando que ver o ensino como uma forma de se escolher entre opções ou tomar decisões não é em si mesmo nem novo nem controverso. A nova dimensão entra em jogo ligando o processo de tomada de decisões com os quatro componentes ... As decisões em si mesmas variam claramente em magnitude, complexidade e no grau de auto-conscientização e pré-planejamento. Elas se estendem de microdecisões sobre se sentar ou ficar em pé numa conjuntura particular da aula ou se usar letra cursiva ou de impressão, ao se escrever no quadro negro, até a macrodecisões sobre conteúdo, metodologia ou a dinâmica da sala de aula. Contudo a decisão como uma unidade de ensino permanece constante, muito embora seu conteúdo esteja se modificando continuamente.

Wajnryb (1992:10) afirma que quanto mais nós descobrimos sobre a sala de aula, mais nós somos levados a respeitar o fato de que a preparação do professor envolve o ensino tanto de habilidades de baixa inferência, tais como dar instruções ou provocar a produção de linguagem, como a tomada de decisões de níveis mais altos (ex.: habilidades tais como interpretar o erro do aprendiz como “local” ou “global”, ou saber quando se deve corrigi-lo). Essencialmente o processo de desenvolvimento é um processo que deve promover o crescimento de professores independentes, capazes de tomarem decisões independentes. De acordo com Richards (1990:8) são as habilidades de alta inferência que permitem aos professores tomarem essas decisões e responderem

eficazmente às necessidades e exigências de sua sala de aula, muitas das quais não podem ser preditas no tempo e momento presentes.

Na consideração dos objetivos de curto e longo prazos de desenvolvimento profissional os conceitos de Prabhu (1987) “equipar” e “capacitar” vêm trazer seu aporte a essas considerações. “Equipar” está envolvido em fornecer ao professor as habilidades e conhecimento necessários para o uso imediato; “capacitar” está envolvido com o desenvolvimento da habilidade do professor de fazer face e responder às exigências profissionais futuras. Conectando a metáfora de Prabhu, então, à hierarquia de Richards, se “equipar” é uma metáfora adequada para as habilidades de baixa inferência do professor, “capacitar” serve comparativamente para as habilidades de alta inferência. E incluindo nessa comparação a visão de ensino de Freeman (1989:31) como um processo de tomada de decisões, podemos alinhar os componentes habilidades e conhecimento a “equipar” e às habilidades de baixa inferência por um lado e, por outro lado, a atitude e a conscientização a “capacitar” e às habilidades de alta inferência. Certamente, continua Wajnryb, investigar, explorar e procurar entender os processos de sala de aula é um passo importante no processo, a longo prazo, de “capacitação” com o qual estamos comprometidos. E colocando-se no mesmo nível de raciocínio Allwright e Bailey (1991) afirmam que ser um bom professor de sala de aula significa estar vivo para os problemas de decidir entre o que importa, momento a momento, e o que não.

Tendo articulado esse conjunto de idéias com o objetivo de dar sustentação ao meu empreendimento, sua força argumentativa e seu alcance semântico são postos em evidência para conferirem pertinência ao meu exercício reflexivo. Em seguida vão ser abordadas a metodologia, as análises dos dados coletados e as conclusões desse estudo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se compõe de sete partes. Na primeira vou tratar da metodologia do estudo, na segunda vou fazer uma apreciação da dissertação de mestrado que me serviu de ponto de partida, na terceira vou trazer as perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho e nas demais vou analisar os dados colhidos nos quatro diferentes contextos.

3.1 METODOLOGIA

“A questão crucial de uma investigação reside na relação entre o que ocorre e o que é observado e entre o que é observado e o que é descrito. Essa relação é uma relação de interpretação e seu valor deve ser apreciado em termos da verdade que se constitui numa relação de acordo: entre observação, descrição e interpretação, entre observador e participante e entre relator e leitor (ouvinte). Por sua vez, este acordo deve determinar a adequação dos argumentos e das evidências e o valor dos resultados como contribuição ao conhecimento interior e exterior à disciplina.”

Van Lier (1988:46)

No estudo de temas que constitui a sua breve visão geral histórica da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, centralizada na sala de aula. Allwright (1983:196) afirma que tendo o foco já retrocedido, na década de sessenta, de método para técnica, parecia necessário, no entanto, retroceder pelo menos mais um passo em direção ao desconhecido. Na realidade, dois movimentos estavam, então, envolvidos. O primeiro, significava retroceder da prescrição como um todo em favor da adoção de uma abordagem descritiva. O segundo, significava retroceder de técnicas para os processos de sala de aula. Esses dois movimentos, tomados juntos, significavam

tentar encontrar formas de descrever os processos de sala de aula para se descobrir o que realmente acontece em aulas de língua, sem pressupor que tudo o que acontece decorre do fato de que um método particular ou um conjunto particular de técnicas é simplesmente implementado, mas admitir que algo abaixo do nível da técnica, algo menos obviamente pedagógico, ocorre, algo mais provável de fornecer um assunto prolífico para a investigação.

Num trabalho sobre a pesquisa do processo de sala de aula, Gaies (1983:206) também coloca em evidência essa questão, conferindo-lhe o status de premissa. Para ele a ênfase está em descrever o mais completamente possível a complexidade do meio ambiente instrucional de segunda língua (no nosso caso de língua estrangeira.). O termo chave aqui é a descrição. O objetivo imediato da pesquisa do processo de sala de aula é, como tem sido freqüentemente afirmado, identificar as variáveis da instrução de segunda língua e ao fazer isso gerar hipóteses muito mais do que testar hipóteses. Essa premissa explica em grande parte a natureza reconhecidamente não prescritiva da pesquisa do processo de sala de aula.

A pesquisa do processo de sala de aula não conduz diretamente a aplicações empiricamente comprovadas; antes, ela é mais dirigida para o esclarecimento daqueles fatores que devem fundamentalmente ser levados em conta em qualquer tentativa de exame dos efeitos de tratamentos particulares da sala de aula.

Peck (1993:83) afirma existir a necessidade de uma pesquisa descritiva, fundamental, no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Há vinte anos, professores e pesquisadores têm alegado que uma maior atenção deveria ser dada à pesquisa básica a fim de tornar o ensino de língua estrangeira mais eficaz. São, acima de tudo, os estudos do processo de ensino da sala de aula que são exigidos, a fim de se descobrir como os professores de línguas realmente ensinam, ou a como são aconselhados a ensinar por treinadores, conselheiros ou pela documentação do currículo nacional.

Chalmer (1990:21) diz que em seu livro duas concepções alternativas da natureza da pesquisa proporcionam um ponto de tensão. O primeiro ponto de vista é que as verdades externas existem “lá fora” em algum lugar. De acordo com essa visão, a função da pesquisa é desvendar essas verdades. O segundo ponto de vista é que a verdade é um produto negociável dependente do contexto histórico dentro do qual os fenômenos são observados e interpretados. Novos padrões de pesquisa estão sujeitos a mudanças à luz da prática, que parece indicar que a busca de uma metodologia substantiva, universal e ahistórica é fútil.

A fim de enriquecer essa reflexão sobre a metodologia a atenção vai se voltar para a consideração da realidade.

Cameron et al. (1992:6-11) afirmam que o positivismo é a posição “hegemônica”, aquela que os cientistas têm sido ensinados a considerar não como um método científico mas como “o” método científico. Ele acarreta um compromisso com o estudo da frequência, distribuição e padronização de fenômenos observáveis, e a descrição, em termos gerais em forma de leis, das relações desses fenômenos. O positivismo é avesso a postular a realidade das entidades, das forças ou mecanismos que os observadores humanos não conseguem ver. Tais coisas são mitos, meras invenções teóricas que nos possibilitam predizer e explicar os eventos observáveis, mas não podem ser vistas como a essência da realidade em si mesmas. Ao mesmo tempo, o positivismo está fortemente comprometido com o status de obviedade e de ausência de problematização do que nós *podemos* observar: as observações obtidas de uma forma científica têm o status de fatos isentos de valor.

Essa distinção, continuam, entre fato e valor é importante. Embora confiante de que existem métodos que podem fornecer uma visão clara da realidade, o positivismo é bastante consciente do potencial da observação como sendo carregada de valor, especialmente nas ciências sociais em oposição às naturais. Na sociolinguística, o

problema do paradoxo do observador surge diretamente da ênfase do positivismo na observação desprovida de valor como um objetivo possível e desejável.

Por outro lado, o relativismo, segundo também Cameron et al., não reconhece o paradoxo do observador como um problema porque o relativismo não reconhece a distinção entre fato e valor. A realidade para um relativista não é uma entidade fixa, independente da nossa percepção dela. Nossas percepções por sua vez dependem dos (são relativas aos) conceitos e teorias com as quais nós estamos trabalhando quando observamos. Nós invariavelmente temos alguma noção preconcebida do que existe para ser visto, e isso afeta o que realmente vemos. A história das idéias e a sociologia do conhecimento fornecem muitos exemplos de teorias científicas com laços estreitos com os valores morais e culturais do seu tempo e espaço. Além disso, o relativismo nas ciências sociais trata particularmente do papel da linguagem em moldar a realidade social de um ator, em oposição a simplesmente refletir ou expressar alguma ordem preexistente, não lingüística.

Além do relativismo, Cameron et al. colocam o realismo como desafios ao positivismo. Para elas o realismo, como o relativismo, aceita que a observação seja carregada de valor, mas não que a natureza da realidade em si seja dependente da teoria. O realismo coloca uma realidade existente fora e independente do observador, mas também ressalta que essa realidade pode ser impossível de se observar ou de se descrever definitivamente. Quando um realista descreve o funcionamento da gravidade ele acredita que está fazendo um relato de como o mundo funciona e não simplesmente afirmando o que seria possível de acontecer se você conduzisse uma operação particular no mundo.

Posicionando-se frente a essa problemática as autoras afirmam que preferem dizer que o que quer que digam, as pessoas não são completamente livres de fazerem o que querem, serem o que querem. Porque gostaríamos de afirmar que ao

contrário, os atores sociais são disciplinados e corrigidos, eles são pressionados a exercerem certos papéis e ocupações, eles nascem dentro de relações de classe, raça, sexo, geração, eles ocupam posições culturais específicas, negociam sistemas de valores particulares, configurações conceptuais e instituições sociais, têm mais ou menos riqueza e oportunidade ... e assim por diante, *ad infinitum*. Para as autoras o que é difícil contestar, no entanto, é a proposição de que qualquer que seja o status fundamental da “realidade social”, parcialmente pelo menos, ela é um produto *humano* (...) dependente da ação humana.

O ponto de vista de Freire (1970:38,39), é trazido para a discussão pela contribuição que aporta a essas considerações como uma forma de articular as idéias acima numa síntese. Segundo ele não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo.

Essas idéias abrem espaço para a importância da ação a ser examinada. A observação se constitui numa oportunidade para se ver a ação social e a lingüística em desenvolvimento.

Weber (1978:30) afirma que existe uma relação social quando várias pessoas reciprocamente ajustam seu comportamento, uns aos outros, com relação ao sentido que dão a ele, e quando esse ajustamento mútuo determina a forma que ele toma. Numa outra oportunidade o mesmo autor, Weber (1991:3) afirma que a ação social significa uma ação que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso.

Quanto à ação comunicativa Habermas (1988:124) sustenta que o conceito de ação comunicativa se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja por meios verbais ou extraverbais) empreendem uma relação interpessoal. Os atores procuram entender-se sobre uma situação de ação para poderem assim coordenar de comum acordo os seus planos de ação e com isso suas ações. O conceito central aqui, o da interpretação, se refere primordialmente à negociação de definições de situação susceptíveis de consenso. Nesse modelo de ação a linguagem ocupa (...) um posto proeminente

Entre os argumentos apresentados na busca da sua definição de cientificidade, Eco (1977:2) sustenta que um estudo deve dizer do objeto pesquisado algo que ainda não foi dito, rever sob uma ótica diferente o que já se disse, acrescentar algo ao que a comunidade já sabia e a sua cientificidade será reconhecida também se todos os futuros trabalhos sobre o mesmo tema tiverem que levá-lo em conta, ao menos em teoria. Naturalmente, a importância científica se mede pelo grau de indispensabilidade que a contribuição estabelece. Existem contribuições após as quais os estudiosos, se não as tiverem em conta, nada poderão dizer de positivo.

Essas idéias ficam posicionadas como sinais luminosos a alertarem sobre a possibilidade dos caminhos na adoção do *modus operandi*.

A elaboração desse estudo teve início com a observação de aulas, fonte dos dados colhidos. Van Lier (1988:68) argumenta que é uma característica essencial e

definidora da pesquisa de sala de aula que a porção central dos dados seja derivada diretamente da interação na sala de aula. Isso significa que é inevitável que a observação seja o componente mais importante.

A observação ficou centralizada na pessoa do professor, uma vez que o meu foco de estudo é a sua fala de sala de aula. Embora o meu interesse central seja a fala de sala de aula do professor de língua inglesa, a minha observação da fala de sala de aula das professoras de Linguística Aplicada e Prática de Ensino foi feita com o intuito de enriquecer a minha experiência com uma visão dessas matérias que estão mais próximas da formação do professor de línguas.

Levando em consideração, como foi dito anteriormente, que observar é selecionar e que objetividade e subjetividade rendem melhores frutos se levadas em conta em constante dialeticidade, o meu olhar era guiado pela minha experiência de professor de inglês, pela minha compreensão dos conceitos teóricos que fazem parte do meu repertório e pela minha intuição, dada a multiplicidade de alternativas de observação, mesmo com o foco de análise já reduzido para a fala do professor.

Antes do início dessas aulas e também das aulas de prática oral, sempre havia a possibilidade de um contato com os alunos, o que me possibilitava um maior conhecimento do contexto, do professor, bem como do envolvimento dos alunos com as aulas, as disciplinas, os professores e seus próprios colegas. Isso também contribuía para diminuir a minha condição de elemento estranho ao ambiente, facilitando a realização da pesquisa e oferecendo aos alunos a oportunidade de se enriquecerem, em alguma medida, com a participação nela, mesmo que de forma indireta.

Além do contato com os alunos, houve sempre oportunidades de contato com as professoras, oportunidades aproveitadas para o enriquecimento da observação, através de conversas informais sobre as aulas e às vezes discussões de ordem teórica.

A observação não se deu apenas direcionando a atenção para pontos de interesse, mas foi acompanhada de tomada de notas. Allwright (1983:192) diz que a observação necessariamente envolve a manutenção de um registro do que acontece na sala de aula observada. Um observador treinado será capaz de tomar notas de campo úteis. Wallace (1991:63), numa lista de cinco componentes classificados como meios de coleta de dados, coloca a tomada de notas em terceiro lugar sob a denominação de revocação documentada. Neste caso, para o autor, a revocação é secundada por um documento de algum tipo. Ele pode ser apenas um relatório escrito da aula, da maneira como foi observada ou lembrada. Talvez o tratamento mais simples e mais flexível aqui seja sob a forma de notas de campo ou diários de ensino.

A tomada de notas foi guiada da mesma forma que a observação e provou sua eficácia através da revelação de muitos pontos potenciais de análise que formam parte do corpo deste estudo.

Além das notas de campo, as aulas foram gravadas em áudio. Para Allwright (Op. cit) essa forma de registro é das mais simples. Wallace (Op. cit) afirma que esta é a forma mais simples de revocação eletrônica. Ela pode ser surpreendentemente eficaz, especialmente se o pesquisador estiver interessado primeiramente no insumo do professor, ou na interação de pequenos grupos. Na sua lista, que classifica os meios pelo grau de dificuldade técnica, a gravação em áudio vem logo após a revocação documentada. Segundo Day (1990:46) as gravações em áudio e vídeo permitem aos professores verem e ouvirem a si mesmos da forma que seus alunos os vêem e ouvem. Elas são as técnicas mais neutras de observação. Finalmente, para o autor, junto com a sua completa objetividade, as gravações em áudio e vídeo têm o potencial de capturar a essência da sala de aula, e podem ser ouvidas ou vistas seguidamente, permitindo aos participantes concordarem com uma interpretação de um evento ou comportamento.

As gravações em áudio das aulas se constituíram na fonte principal de dados, permitindo a possibilidade de se reavivar a memória com a lembrança de eventos, comportamentos, atitudes e outros tantos detalhes, imprescindíveis na hora da análise.

Com a revocação das minhas observações, as notas de campo e as gravações em áudio eu tinha um trio de dados com o qual pude empreender a análise, consolidando o seu valor através da triangulação desses dados. Para a descrição e a análise transcrevi as amostras correspondentes, fazendo uso das Normas para Transcrição encontradas em Preti e Urbano (1990:7) e que constam do apêndice.

A coleta de dados do último contexto, aulas de inglês ministradas por mim, foi feita através de dois meios. Depois de cada aula gravada também em áudio, as alunas e eu ficávamos na sala de aula para escrevermos os nossos diários: elas, seu diário de estudo e eu, o meu diário de ensino. Desse contexto, então, eu consegui dados de quatro meios diferentes com os quais pude partir para a análise.

Os pontos que foram objetos da minha investigação, foram emergindo à medida que me colocava em contacto com as gravações, com as notas de campo, com o exercício reflexivo, tendo as aulas observadas como o seu objeto, e também com o vai-e-vem entre teoria e dados com a finalidade de prosseguir na investigação.

Desses pontos, alguns não tinham sido objeto da minha atenção anteriormente. Outros já faziam parte do que Husserl (1968:103-106) chama de visões de fundo e outros, ainda, foram despertados pelas leituras feitas. Com a minha atenção e reflexão subsequente, esses pontos ganham o status de “percebidos destacados”, também no dizer de Husserl (Op.cit), se tornando objetos da minha ação e conhecimento. Minha reflexão sobre eles aliada às implicações para o meu desenvolvimento são o objeto da minha investigação.

. Com essas considerações passo para uma apreciação da dissertação de mestrado que me serviu de ponto de partida para esse trabalho.

3.2 APRECIÇÃO DA PROPOSTA DE QUEIJA:

SER OBSERVADO OU OBSERVAR ? EIS A QUESTÃO

Uma investigação sobre o processo de observação de aulas no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira

Segundo Foucault (1971:32) para que haja disciplina é preciso que exista a possibilidade de formular e de formular indefinidamente novas proposições. Proposições que devem satisfazer complexas e pesadas exigências para poderem pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poderem ser consideradas verdadeiras ou falsas elas devem estar no domínio do verdadeiro. Para ele a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela fixa seus limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras. Embora ele coloque em destaque a potencialidade do papel positivo e multiplicador da função restritiva e limitadora da disciplina vou me valer da dimensão considerada por ele mesmo como recursos infinitos para a criação de discursos. Muito mais que constranger ou restringir a minha ação, ela vai se constituir como possibilidade de formular indefinidamente novas proposições. Muito mais do que a sua dimensão limitadora, a disciplina vai ser um caminho a percorrer no meio da tanta diversidade e multiplicidade de caminhos.

Inscrevendo-me no domínio da disciplina Linguística Aplicada, aventurei-me agora numa reflexão sobre a dissertação que serve de ponto de partida para a minha investigação. Fazendo eco à esperança de Queija de que os resultados do seu

trabalho possam servir de base para o desenvolvimento de estudos futuros na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (p.6), reconheço a existência da facilidade em se criticar o trabalho alheio. Entretanto, fazendo apelo para que o espírito científico oriente este exercício de verificação de proposições, empreendo a análise de alguns aspectos da sua dissertação, esperando oferecer minha contribuição na forma de um avanço a partir do ponto onde Queija chegou, e não incorrer num exercício de críticas infrutíferas que diminuam o valor incontestável do seu estudo e paralise a movimentação dos sentidos na constituição do conhecimento.

O trabalho de Queija é um exemplo do que afirma Cazden (1995:384): “a pesquisa feita por pessoas externas à sala de aula está cada vez mais sendo complementada pela pesquisa feita pelos próprios professores”. Esse estado de coisas aponta para um movimento que vai em direção à diminuição da grande distância existente entre teoria e prática. Clarke (1994:14) chama o discurso teoria/prática desfuncional a menos que a experiência do professor seja central para o processo de desenvolvimento e aplicação de teoria. Ele chega a afirmar (p.23) que o ponto chave, na sua opinião, é que os professores devem manter seu próprio parecer sobre o que funciona e o que não funciona e insistir numa interpretação dos eventos e das idéias que inclui, implícita ou explicitamente, uma ratificação das suas próprias experiências na sala de aula.

Um outro aspecto que singulariza o seu trabalho é o fato da autora ser a pesquisadora das suas próprias aulas, empreendimento que nem sempre encontra adeptos entre os professores devido, entre outros fatores, à possibilidade de colocarem em risco a sua auto estima, desafiando a flexibilidade da condição vigente do seu ego, numa possível perda do que se conhece como face. Prabhu (1992:229) argumenta que talvez a preocupação mais imediata e penetrante dos professores, bem como dos alunos, em sala de aula é prevenir-se contra a perda da face e, na medida do possível, ganhar a aprovação, simpatia ou lealdade dos outros como uma salvaguarda contra os futuros

perigos da “face”. Se essa preocupação com o ego é recorrente em aulas normais, sem dúvida alguma, ela pode ser intensificada com a observação que, de alguma forma, altera o meio ambiente da sala de aula, o que vai exigir do professor um esforço adicional de adequação.

Em seu trabalho Queija faz uma apresentação detalhada do processo de educação do professor, dando-lhe sustentação através de uma ampla gama de pontos de vista de autores tanto nacionais como internacionais. O seu tratamento da observação de aulas dá uma idéia bastante abrangente dos componentes do processo.

Quando trata da metodologia e da apresentação e discussão dos resultados, a autora ilustra e clarifica as suas descrições e conclusões através de uma visualização rica oferecida por trinta e seis quadros.

A sua dissertação apresenta a peculiaridade de incluir as opiniões dos alunos, que se constituem em dados potenciais para a investigação do que ocorre em suas aulas, abrindo espaço para uma maior compreensão do seu desempenho e aperfeiçoamento subsequente.

A minha reflexão, no entanto, me leva a discordar do título escolhido por ela “Ser observado ou observar? Eis a questão”. Da maneira como é colocado, o título sugere como ponto central da discussão a escolha entre ser observado ou observar, forçando um jogo de exclusão onde a opção por uma parte implicaria necessariamente a exclusão da outra e a rejeição dos frutos e potencialidades que cada uma das partes separadamente, tem a oferecer. A atenção foi, então, desviada do seu foco central, o próprio processo da observação, para modalidades de observação, fato que depõe contra os resultados da sua dissertação, uma vez que na sua conclusão aparecem evidências da centralização no processo de observação (pp.110,111) e de sua relevância para qualquer profissional do magistério, tanto como observador como observado.

A pesquisa deixou uma lacuna muito grande por não mostrar como foram as aulas observadas, fato que deixa a impressão de inutilidade em dar à dissertação o nome de investigação sobre o processo de observação de aulas. Com isso a autora perdeu uma preciosa oportunidade de consolidar todos os seus resultados, pois as aulas que foram o centro de toda a atenção do processo, simplesmente não apareceram. Embora a transcrição de aulas seja trabalhosa, seu poder de contextualização compensaria com a emergência de informações valiosas, ao invés de um apoio unilateral, limitadoramente quantitativo das opiniões dos informantes. Temos, então um apoio nas opiniões sobre as aulas e a professora e não evidências provenientes da professora em ação nas aulas, da sua interação com os alunos, com o conhecimento proposto e com o elaborado *in loco*, com as atividades desenvolvidas, da interação dos alunos com seus pares, com o conhecimento, com as atividades, com a professora, com o material e com os objetivos propostos.

No capítulo 2, p. 25, a autora apresenta uma distinção entre observação de sala de aula e observação de aulas, mas desconsidera a potencialidade das aulas como fonte de investigação para , como ela mesma afirma (p. 25), compreender o processo de ensino e aprendizagem. Para reforçar meu ponto de vista recorro a Cavalcanti e Moita Lopes (1991:136), quando afirmam que as pesquisas que se centram só no produto da aprendizagem são facilmente criticáveis se o processo que levou a aquele determinado produto não for considerado dentro da investigação, uma vez que a interpretação dos resultados representados por este produto é meramente especulativa.

Como instrumento de coleta de dados Queija utiliza questionários (p. 130) cuja natureza da sua constituição os aproxima das grades de observação como as de Flanders (1970) e Flint, conferindo à pesquisa um cunho interativista que, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit. p.136), se caracteriza pelo uso, por parte do pesquisador-observador, de uma grade com categorias previamente estabelecidas, no caso de Queija nota-se preparação de aula, clima, ritmo, apresentação da matéria, correção de erros, etc., com o objetivo de codificar o que os alunos e os professores

fazem na sala de aula, isto é, detectar os processos que subjazem ao ato de ensinar e aprender línguas. Segundo os autores acima citados (p. 137), este tipo de investigação é passível de crítica visto que a impossibilidade de preservar o encadeamento entre os eventos discursivos é evidente, pois simplesmente codifica a frequência de ocorrências de eventos dentro de categorias específicas, além do mais, o fato das categorias serem pré-estabelecidas anula a possibilidade de se considerar aspectos outros que os implícitos nas mesmas, orientando, portanto, a observação para determinados pontos que podem até não ser encontráveis em contextos educacionais específicos.

A forma de apresentação dos resultados através de índices percentuais, do seu tratamento estatístico parecendo perseguir o ideal positivista de objetividade, tem sua relevância diminuída já que o número dos informantes se resumem a apenas, a não mais que dois professores e a doze alunos em cada coleta de dados. Seria mais objetivo se todos os envolvidos na pesquisa fossem contabilizados individualmente. A impressão que se evidencia é a de que os dados foram coletados e em seguida descritos de forma percentual com o intuito de conferir um caráter científico a esse procedimento, caso contrário, como aceitar a pertinência de que entre apenas dois professores-observadores um tenha emitido uma opinião e tal fato seja contabilizado como 50% do total e o outro uma outra que também represente 50%, como mostra o quadro 23 da página 61? Isso é mesmo matematicamente verdadeiro? Eu acho que não. Porque o que aí está, são apenas duas opiniões diferentes, que não se constituem em números expressivos, com a propriedade de representar as metades de um todo, mesmo porque o número de professores-observadores que participaram da pesquisa é oito e 50% de 2 não é o mesmo que 50% de 8. Se existe a possibilidade de se trabalhar os dados da pesquisa com valores simples, como são o número de participantes da pesquisa, por que então dificultar a compreensão com representações matemáticas, pertencentes a um universo distante dessa área de conhecimento? Isso parece depor contra a esperança da própria autora de que a sua pesquisa seja útil tanto para coordenadores, supervisores, professores em início de carreira e docentes já experientes (p. 113). Por outro lado, conferir status percentuais

a valores tão pouco representativos, parece incorrer num jogo perigoso e temerário de emitir generalizações com fundamentos de duvidosa solidez.

Na página 68 a autora parece tomar o clima da aula como um elemento monolítico, livre dos efeitos do transcorrer do tempo e da história de vida de cada indivíduo. O que garante que as flutuações de humor estejam diretamente ligadas e sejam reações unilaterais aos acontecimentos do dia, como afirma a autora?

Quando na página 71 ela afirma que talvez os professores não estejam suficientemente atentos para o que agrada os alunos em uma aula, ela dá a impressão de que os professores devem ser oniscientes, que consigam descobrir tudo sobre seus alunos. Embora a meta seja a perfeição, por mais e melhor que se faça, o máximo conseguido será simplesmente caminhar em sua direção

Queija afirma (p. 74) que é através das reações dos alunos e pelo resultado de suas produções que se avalia a eficácia de professor. Se assim fosse, eu jamais desejaria ser avaliado porque essa forma supõe um canal direto, livre de interferências, entre o que é ensinado e a aprendizagem do aluno, entre emissor e receptor, nos moldes da base teórica do audiolingualismo. Por outro lado, que bom se assim fosse. Que bom se a todo ensino correspondesse diretamente sua aprendizagem correspondente.

No seu estudo, as suas conclusões são baseadas em dados colhidos na observação de apenas quatro aulas, e as generalizações parecem querer fazer seus efeitos atingirem todo o processo de observação de sala de aula. Essa base é suficientemente sólida para tal?

Antes de terminar essas considerações, é preciso ressaltar que a dissertação de Queija oferece uma contribuição de uma outra ordem: ela me serviu de estímulo para dar continuidade ao seu estudo, tomando-o como ponto de partida. E como afirma Eco (1977:2) a cientificidade de um estudo também lhe é conferida se os trabalhos futuros tiverem que levá-lo em consideração.

Tendo feito uma reflexão sobre o trabalho que me serviu de base, passo em seguida à apresentação das perguntas de pesquisa que orientaram o meu estudo.

3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Dentre os inúmeros temas circunscritos pela Lingüística Aplicada, são muitos os que chamam a minha atenção a ponto de levarem a minha curiosidade para uma investigação mais profunda. Dentre eles o que se destaca é a fala de sala de aula do professor e mais especificamente, por se tratar do meu campo de atuação, a fala de sala de aula do professor de língua inglesa ensinada dentro de um contexto de língua estrangeira.

Embora, para efeito de estudo, esse tema já signifique uma redução de escopo dentro da disciplina, a sua abrangência oferece inúmeras possibilidades. Como o foco deve ser direcionado para um ponto de análise, colocando-me como meta ser objetivamente abrangente, coeso e coerente, optei por investigar como a fala do professor de Lingüística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral pode contribuir para o meu aperfeiçoamento através da observação dessas aulas.

A opção por essas disciplinas se deve ao fato de serem mais diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Para me orientar nesse empreendimento elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

1. O que a observação da fala de sala de aula do professor de Lingüística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral de Língua Inglesa deixa emergir que pode contribuir para o aperfeiçoamento da atuação do professor-pesquisador?

2. Como o professor-observador pode aperfeiçoar a sua atuação enriquecendo a sua compreensão do que ocorre nas suas aulas através da observação da fala de sala de aula do professor de Lingüística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral de Língua Inglesa?

3. Como o professor-observador pode informar o seu ato de ensinar através da observação das suas próprias aulas e dos diários de estudo de seus alunos?

Com a especificação das perguntas de pesquisa, o passo seguinte é a análise dos dados colhidos em aulas de disciplinas que abrangem o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS DO PRIMEIRO CONTEXTO : AULAS DE LINGÜÍSTICA APLICADA NUMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA PARTICULAR

Nesse contexto, os dados foram coletados nas aulas de lingüística aplicada, ministrada a alunos do terceiro ano noturno de letras, através da gravação em áudio das aulas, acompanhada de notas de campo e troca de idéias com a professora e alunos. As aulas são dadas numa sala com capacidade média para quarenta alunos. O número dos que freqüentam não ultrapassa vinte e desses só um rapaz. A disposição da sala favorece a movimentação frontal e por uma das laterais na configuração de um “L”, maiúsculo, invertido. Os alunos se concentram a uns três metros da professora, sentando-se em fileiras que não lhes permitem muita mobilidade e que dão a impressão de uma organização rígida e estática. No entanto, as carteiras são móveis e não existe nenhuma

determinação da formação de dois blocos estáticos existentes na formação da atenção: a professora na frente da sala e os alunos formando um outro bloco a alguma distância.

Um outro fator que chama a atenção é a interferência enorme dos ruídos da rua no decorrer das aulas, já que o prédio fica numa esquina muito movimentada, devido às atividades comerciais dos arredores. Os alunos, na sua maioria, trabalham durante o dia e as aulas gravadas são as primeiras do período noturno.

A análise das aulas revela a incidência de dois tipos do que Wallace (1991:45) chama de modalidade de ensino e aprendizagem na educação superior. Essas modalidades são a “conferência informal”, que ele define como um tipo de conferência que é dada informalmente, onde a reação da audiência é bem-vinda e o que ele chama de “conferência com intervalos” (“Gapped Lecture”) que ele define como uma conferência intercalada com outros tipos de atividades como trabalhos em grupo. A alternância dessas duas modalidades mostra a alternância de duas estruturas de participação social, Shultz, Florio e Erickson (1982:95), onde o piso da fala se concentra, primeiramente, no professor com a concentração de um falante e uma audiência, passando para a formação de outros pisos. Isso não equivale a dizer que os turnos da fala tenham uma alocação rígida, daí os termos conferência informal e intercalada. Isso também não equivale a dizer que o piso de fala começa com o professor e passa para os alunos numa via de mão única. O que ocorre é a fluência dessas estruturas guiadas pelo assunto e pelos envolvidos na interação da sala de aula. É flagrante, no entanto, a verificação da extensão dos turnos de fala da professora em comparação com os dos alunos; os dela são tão extensos a ponto de inviabilizar uma comparação aos dos alunos, mas isso se explica, é claro pela modalidade de aula adotada. No entanto, uma análise apressada e inconsequente poderia ressaltar a questão da assimetria nas relações sociais da sala de aula, mas uma outra justificativa vem do fato de que a professora, com o objetivo de favorecer um aprofundamento teórico aos seus alunos, faz uso da sua função de informadora. Na sua preocupação por uma taxionomia que dê conta das operações matacomunicativas da aula de língua estrangeira, Dabène (1984:) propõe para o

professor um trio de funções : informador, animador e avaliador. Devido a sua abrangência e potencialidade, essa tríade é trazida para operar dentro dessa argumentação. A extensão dos turnos de fala da professora pode, então ser explicado através do seu desempenho da função de informadora. O professor é mandado pela instituição a transmitir um certo saber, diz Dabène (Op. cit.), e a transmissão do saber pode ser feita de muitas formas.

P. Então, vamos lá. Texto da Marilda. “O que é Lingüística Aplicada ?”
Vamos começar assim a discussão. O que a Lingüística Aplicada não é?

A primeira oração dessa amostra que iniciou uma das aulas observadas evidencia, entre outras coisas, uma outra função do professor proposta por Dabène, que é a de animador e que ela chama de “meneur de jeu”. E ela esclarece “Na medida em que a aula de língua estrangeira se estabelece essencialmente à base de interações orais, cabe ao professor organizar e regular as interações lingüísticas”. Em pleno exercício da sua função de organizadora das interações, a professora dá o ponto de partida da aula, chamando os alunos à participação. Cicurel (1985:14) afirma que o professor constrói o seu discurso em função do discurso dos aprendizes. Desde o início da minha observação ficou evidente na fala e atitude da professora esse convite a um esforço conjunto que representa, oralmente, a utilização da forma verbal na primeira pessoa do plural : “Vamos lá!”.

A frase seguinte sugere um outro ponto de discussão: a retomada da palavra alheia na transmissão do saber. Cicurel (1990:49) nos lembra que o professor é antes de tudo, como todo pedagogo, alguém que reenuncia um saber que ele não inventa, constituindo-se, portanto, em um reprodutor de discurso. Nessa dimensão a atenção é dirigida para questões que vão incidir no que compõe esse discurso e na forma em que

ele é trabalhado para atender ao público ao qual ele é destinado. Num outro momento (p.54) a mesma autora ressalta que o discurso didático apresenta a característica de ser um discurso que engole a palavra do outro. O professor é “linguafágico”, ele provoca a palavra, ele a canaliza, ele a detém ou a retoma para continuar a suscitar uma outra palavra ou para alimentar o seu discurso pedagógico. Para alimentar o seu discurso pedagógico a professora, seguindo em alguma medida as determinações institucionais ou a sua compreensão delas, por um lado, e por outro refinando a agudeza dos seus critérios avaliativos, coloca em ação a sua capacidade de tomar decisões para selecionar as palavras dos autores que são chamadas a entrarem em conjugação no seu desempenho do papel de transmissora de saber. A sua escolha certamente determina componentes essenciais desse saber. Ela pode recair tanto sobre que porções do conhecimento são postas em questão, como a forma de fazê-lo. Uma decisão ao mesmo tempo política e pedagógica. A palavra do outro é, então, retomada. Da seleção de qual palavra, de qual autor, a professora passa para uma seleção mais específica, indo buscar, no interior da palavra escolhida ou da sua compreensão dela, o que vai alimentar o seu discurso e entrar na composição do saber a ser transmitido. Esse processo deixa claro que a palavra do outro nunca é tomada em sua totalidade, nunca está livre dos perigos da fragmentação nem dos perigos da interpretação individual que pode transformá-la em uma outra palavra, num ato ilegal de depredação da propriedade alheia. Por outro lado, colocar em movimento a roda da intertextualidade é evidenciar também que a palavra do outro, pela força da sua constituição e abrangência do seu alcance semântico, pode compor uma potencialidade de contribuição, cujo valor é, em alguma medida, reconhecido através da sua simples nomeação ou da sua inclusão em questões de escopos mais amplos.

A pergunta, que constitui a última parte dessa amostra, deixa revelar um componente importante que caracteriza a figura do professor: seu caráter flagrantemente perguntador. Usada com objetivos diferentes, a pergunta aqui tem a finalidade de verificar a compreensão do saber que vai constituir o conteúdo da aula. No seu papel de gerenciadora das atividades pedagógicas, a professora também usa essa pergunta de

forma a estruturar a interação pela qual o conhecimento vai ser discutido, delegando aos alunos o direito à participação através da alocação do turno de fala ao grupo como um todo, criando, dessa forma, uma estrutura de participação social de um falante e de uma platéia, ao mesmo tempo que, de uma forma indireta, cobra a leitura do texto proposta anteriormente. Como se vê, a estruturação da aula é trabalhada de antemão, fato que indica ser também o discurso do professor, de sala de aula, em alguma medida, estruturado fora do tempo e do espaço da aula, pelo menos no que concerne ao seu teor de conteúdo e à forma pela qual esse conteúdo vai ser trabalhado.

Uma análise mais detalhada dessa pergunta mostra mais uma faceta constitutiva: ela é uma pergunta retórica. A professora não desconhece a resposta. Ela a usa com o intuito de fazer os alunos falarem, de engajá-los no tipo de conversa socrática que tanto favorece a reflexão crítica, elemento de vital importância na formação de professores, sobretudo daqueles que têm na palavra a sua ferramenta de trabalho. Essa pergunta é também chamada de “display question” em contraponto a “referencial question”. Segundo Kramsch (1984:63) a primeira é uma pergunta cuja informação é conhecida antecipadamente; a segunda é uma pergunta que busca uma informação desconhecida. A mesma autora afirma que as “display questions” são perguntas de controle e que servem para verificar a compreensão do aprendiz, raramente para confirmar a compreensão do professor ou a do aluno.

A pergunta feita de forma negativa mostra uma estratégia argumentativa que tem o poder de levar à compreensão através de um jogo de oposições: partindo do que não é para o que é, em vez de uma simples e crua verbalização de definição. O conteúdo dessa pergunta, revela a preocupação, por parte da professora com a formação da base teórica dos futuros professores. Bartlett (1990:205) argumenta que fazer perguntas “O que?” e “Por que?”, nos dá certo poder sobre nosso ensino. Nós podemos afirmar, diz ele, que o grau de autonomia e de responsabilidade que nós temos no nosso trabalho como professores é determinado pelo nível de controle que nós podemos exercer sobre as nossas ações. Quando nós refletimos sobre perguntas “O que?” e “Por que?” nós

começamos a exercer controle e a abrir a possibilidade de transformar nossa vida diária de sala de aula. O que equivale a dizer que o exercício dessa reflexão tem a potencialidade de delegar poder ao indivíduo. Poder esse que pode informá-lo na sua tomada de decisões, possibilitando a que se aproximem da ação pedagógica que vai produzir os bons frutos desejados. E como afirma Larsen-Freeman (1983:266) “Tomar decisões informadas é o que constitui o ensino”.

Wallace (1991:14) sustenta que a educação profissional estruturada (como num curso de educação de professores) deve incluir dois tipos de desenvolvimento de conhecimento: o recebido e o experimentado. A minha exposição ao conhecimento que entra na formação da base teórica dessa disciplina favorece a solidificação do “conhecimento recebido”, definido pelo autor como o vocabulário da matéria e os conceitos que a acompanham, os achados de pesquisa, as teorias e as habilidades que são amplamente aceitas como fazendo parte do conteúdo intelectual necessário da profissão. Para que isso aconteça, o percurso vai passar, necessariamente, pela interpretação da situação em que essa exposição se der, valendo-se de recursos próprios do meu acervo do saber. Segundo Habermas (1988:182) a interpretação das situações se baseia no acervo do saber do qual um ator dispõe sempre no seu mundo da vida. Essa solidificação ocorre na medida em que a minha compreensão das diferentes formas de verbalização da teoria, vai encontrando seus pontos de ancoragem no que foi previamente aprendido, como acontece no processo de aprendizagem descrito por Ausubel (1965): “Nenhuma aprendizagem pode acontecer se não estiver ancorada numa aprendizagem anterior”. Essa ancoragem possibilita também um refinamento do conhecimento adquirido na medida em que eu direciono a minha atenção àquelas facetas que a minha compreensão da verbalização deixou emergir, num duplo exercício de comparação das semelhanças e diferenças e de um rephraseamento a nível cognitivo do conhecimento anterior. Assim, os conceitos de elementos relevantes que compõem a disciplina, como abordagem, língua, pragmática e outras porções de igual ou maior importância e que estiveram presentes nas aulas observadas, passam a ter uma

consistência de maior definição dentro do meu repertório, abrindo espaço para uma fluência maior na relação com outros conhecimentos da área, fortalecendo a minha segurança na sua utilização, direcionando a minha ação para a tomada de decisões informadas como defende Larsen-Freeman (Op.cit).

Compondo o seu discurso de sala de aula, a preocupação da professora não se restringe apenas à formação de uma base teórica pelos seus alunos, ela atinge a profissão como um todo. Isso pode ser averiguado através das suas próprias palavras:

Porque, na verdade, a Lingüística Aplicada, ela foi introduzida no currículo...A P.2 (Diz o nome de outra professora.) e eu batalhamos para inclui-la na grade curricular com esse objetivo: de fazer com que vocês tenham a oportunidade de se tornar melhores profissionais do que nós fomos. É para quebrar o círculo vicioso aí. É para possibilitar uma reflexão em que você possa olhar criticamente o seu professor e não faça igual. Não faça igual a nós. Faça melhor. Não é ?

A preocupação da professora por uma formação global dos futuros professores, expressa nessas palavras, ultrapassa o âmbito da sala de aula e vai insidir em questões de caráter educacional e político que implica a inclusão de uma nova disciplina dentro de um currículo já existente. Essa orientação vai de encontro ao ponto de vista de Clarke (1994:18-19) que defende um controle maior das situações do dia a dia por parte dos professores, alegando que nós, os profissionais da área, precisamos trabalhar por uma política educacional dentro da qual as perspectivas educacionais dos professores

sejam validadas. Segundo o autor, os professores vão descobrir que é necessário um engajamento nos sistemas mais amplos dentro dos quais eles ensinam se querem que as mudanças significativas venham a acontecer. É pouco provável que as mudanças ocorram, diz o autor, se os professores não tomarem uma parte ativa e agressiva nas questões políticas e institucionais. Os professores não podem esperar que suas agendas sejam apoiadas por administradores e pesquisadores e que somente atos específicos de agitação contra o status quo vão mover a profissão em direção a uma distribuição mais equitativa de influência.

Minha condição de ex-aluno da instituição onde esses dados foram coletados oferece uma preciosa oportunidade de apreciar o valor que implica a inclusão da nova disciplina, uma vez que nos meus anos de estudo ela ainda não constava do currículo. Poder discutir sobre o que define a língua, reconhecendo a variedade de formas que representam as diferentes filiações de pensamento, só para dar um simples exemplo do que compreende o conteúdo da disciplina, é atividade de importância essencial principalmente para uma profissão que tem na língua o seu meio de expressão, o seu conteúdo de estudo e a meta da sua ação, através dos caminhos às vezes paralelos, dissidentes e coincidentes da aprendizagem e da aquisição. Esse exercício reflexivo favorece um aprofundamento da compreensão de conceitos, um alargamento dos horizontes do conhecimento trabalhado pela disciplina e que apresentam o potencial de informar o ato de ensinar, favorecendo a aquisição de segurança que é um fator de articulação direta nas tomadas de decisões. Além do enriquecimento decorrente da exposição a novos conhecimentos, há que se considerar também os benefícios de caráter cognitivo e psicológico que o exercício reflexivo propicia.

Um outro ponto a ser destacado da amostra transcrita acima diz respeito a como a professora e a instituição abordam o conhecimento que vai compor o currículo. Nesse caso o da Lingüística Aplicada pode ser chamado de conhecimento novo, pelo menos no que concerne a sua inclusão no currículo. Procurando adequar-se a

esses tempos de rápidas mudanças e de rápida geração e consumo de informações, o esforço da professora, com o aval da instituição, é direcionado para o ajustamento do currículo à evolução ao qual o conhecimento é submetido. Longe de ser considerado uma entidade estática e monolítica, o conhecimento é composto de mobilidade e, como tal, o currículo que o incluir deverá também mostrar essa capacidade se quiser usufruir dos frutos produzidos pelo esforço dos que atuam nessa área, elaborando projetos de pesquisa, gerando novas leituras de conhecimentos já existentes, bem como criando novos conhecimentos.

Seguindo o curso das análises da amostra anterior, ainda uma outra questão pode ser sublinhada: o envolvimento da professora com o seu trabalho pedagógico, que , como já vimos vai além dos limites da sala de aula. Para apreciar e ilustrar melhor esse envolvimento vou me apoiar também nos dois trechos seguintes:

(1)

P. (...)É: isso aí. Lingüística é a ciência da linguagem. É a ciência que estuda esse fenômeno. LINGUAgem. Ciência linda! Particularmente eu acho maravilhosa. Porque o fenômeno em si é muito bonito, né ? Vocês já pararam para pensar o que é linguagem? Essa capacidade ... a gente tem de ...Ah! (P.suspira.) produzir isso. É a maior prova da inteligência do homem, prá mim. Maior prova ...

(2)

P. (...) Bom! Isso é Pragmática. SUPER bonito! SUPER legal estudar o que é (...).

O que fica evidente, então, é mais um elemento que vai caracterizar esse discurso específico de sala de aula: a postura de uma professora que, devido ao alto envolvimento com a sua atuação profissional, não hesita em colocar em ação a sua afetividade de uma forma explícita. Bunge (1967:225) nos lembra que sentir é o requisito animal, pré-científico para se pensar o mundo e portanto deve ser levado em consideração também se o que objetivamos com a nossa ação pedagógica é a aquisição de uma maior e melhor compreensão desse mundo, por parte dos nossos alunos e que os oriente em direção à autonomia de pensamento e ação. Por outro lado Prabhu (1992:238) afirma que todos nós temos visões de bom senso do mundo, e que constituem nossa resposta mínima ao ímpeto humano de fazer sentido daquilo que nós experimentamos e do que fazemos. Se podemos falar sobre essa construção de conhecimento de bom senso empregando a construção racional de teoria como uma metáfora, nós podemos dizer que a psique humana inclui um amplo mecanismo de construção de teoria, que opera subconscientemente. Ela apreende os dados da experiência em andamento, bem como as interpretações disponíveis ou herdadas de tal experiência, e se empenha por chegar ao que considera como a visão mais satisfatória por meio da construção, revisão, substituição de teoria, e assim por diante. Ninguém de nós tem muita idéia das “regras” dessa atividade mas isso não justifica que ignoremos a sua existência.

Conduzindo a sua argumentação para o ensino, ele afirma que os professores têm visões de bom senso da aprendizagem e do ensino, da mesma forma que as outras pessoas têm das atividades nas quais estão engajadas. O mesmo autor (1990:171-172) sustenta que é necessário pensar no bom ensino como uma atividade na qual existe um sentido de envolvimento pelo professor. Quando nós encontramos um exemplo de um ensino realmente mau, continua o autor, com maior freqüência não é o caso da adoção, pelo professor, de um método do qual nós discordamos, mas antes o desenvolvimento dos movimentos do ensino com nenhum senso de envolvimento por

parte do professor. Os professores precisam operar com alguma conceitualização pessoal de como o seu ensino leva à aprendizagem desejada, com uma noção de causalidade que tenha uma medida de credibilidade para eles. A conceitualização pode surgir de um número de diferentes fontes, incluindo as experiências do professor no passado como um aprendiz, a experiência de ensino anterior do professor, a exposição a um ou mais métodos enquanto se prepara para o exercício pedagógico, o que um professor conhece ou pensa sobre as ações e opiniões de outros professores, e talvez a experiência de um professor como pai ou responsável por alguma criança. As diferentes fontes podem influenciar diferentes professores em medidas diferentes, e o que parece a mesma experiência ou exposição pode influenciar diferentes professores de forma diferente.

O conceito resultante de como a aprendizagem ocorre e de como o ensino a provoca e sustenta é o que pode ser chamado de “sentido de plausibilidade” do professor sobre o ensino. Esse sentido de plausibilidade pessoal pode não apenas variar de conteúdo de um professor para outro, mas também pode ser mais ou menos firmemente e completamente formado, mais ou menos conscientemente considerado ou articulado, entre os diferentes professores. É quando o sentido de plausibilidade de um professor está engajado na operação de ensino, que se conclui que o professor está envolvido e que o ensino não é mecânico. Além disso, quando o sentido de plausibilidade está engajado, a atividade de ensino é produtiva. Existe, então, uma base para o professor estar satisfeito ou insatisfeito acerca da atividade, e cada momento de tal satisfação ou insatisfação é, em si mesmo, uma influência adicional no sentido de plausibilidade, confirmando ou desconfirmando ou revendo em alguma medida, por pequena que seja, e geralmente contribuindo para o seu crescimento ou mudança.

O envolvimento, então, da professora com sua atividade de ensino tem uma potencialidade extra que pode ser apreciada de duas formas. A primeira como uma força motivadora que, chamando os alunos à participação da aula, os envolve nas suas atividades, possibilitando a desejada aprendizagem. Prabhu (1990:173) diz que quanto maior o envolvimento do professor com seu ensino, na medida da sua sintonia com o

sentido de plausibilidade, é mais provável que o senso de envolvimento seja transferido para os alunos, tornando-os envolvidos também e ajudando a criar essa condição esquivada mas altamente considerada: a relação de harmonia entre professor e aluno. Fortalecendo o seu argumento, Prabhu (1992:239) diz que se o professor se envolve na atividade de sala de aula com um sentido de incitamento intelectual, existe pelo menos uma boa probabilidade de que os alunos vão começar a responder ao incitamento e a perceber as aulas de sala de aula principalmente como eventos de aprendizagem, como experiências de crescimento para eles próprios.

A segunda evidência como o envolvimento da professora com o seu trabalho pode, também, despertar nos alunos a percepção de tomarem a professora como um bom exemplo a ser imitado, de tomarem a compreensão da sua ação pedagógica como um parâmetro a ser consultado no exercício da profissão. Essa percepção vai de encontro à formação do sentido de plausibilidade, por parte dos futuros professores, a partir de suas experiências de aprendizagem como alunos, da maneira como Prabhu (1990:171) explicita anteriormente.

Seguindo o curso dessas análises, o foco agora é posto na atmosfera que permeia as aulas, mais particularmente no esforço da professora em produzir um ambiente agradável, desafiando em alguma medida o estado atual em que a educação brasileira opera e mais especificamente certas condições desfavoráveis às quais os seus alunos devem se submeter para poderem estudar: a grande maioria trabalha durante o dia e muitos vão diretamente do trabalho para a faculdade. Sem querer fazer apologia do riso, como único elemento a entrar na constituição de uma atmosfera agradável, reconheço o seu poder de aliviar as tensões e mesmo de favorecer a aprendizagem. O trecho seguinte ilustra esse esforço.

P. (...) “What is clown? a clown?” Se você não tivesse um retratinho que a gente andava com uma parafernália, sabiam o que é isso?

As. (Riem.)

P. É sacola, a gente tinha cartaz, fotografia ...

As. (Riem.)

P. (?) plástico...(Ri.) Era uma ótima! E para dar aula(???) Se você não tivesse uma fotografia de clown ali, você tinha que fazer malabarismo (???) chamo cirsencis CLOWN! (Imitando um palhaço.)(???)

As. (Riem com gosto. A P. é muito divertida e se entrega à representação.)

O ponto a ser sublinhado aqui são os momentos compartilhados nas aulas de sala de aula e que vão constituir parte da biografia dos alunos, se convertendo em uma razão forte que justifica o esforço em se buscar uma atmosfera agradável para se passar esses momentos. Erickson (1985:34) afirma que o mundo da vida do professor e dos alunos numa sala de aula, é o do momento presente. Eles atravessam o momento presente juntos, através do tempo, como surfistas de braços dados na crista de uma onda. É um ato delicado de equilíbrio interacional. Se qualquer um do grupo oscila ou cambaleia, todo o grupo é afetado. O autor ainda diz que o que constitui uma ação social compreensível e apropriada nas salas de aula e em todos os outros grupos humanos naturais é a capacidade de um grupo de indivíduos viverem juntos com êxito no meio do momento presente, reagindo ao momento que acabou de passar e esperando que o próximo chegue. Este é o mundo da experiência vivida, o mundo da vida (Lebenswelt). Habermas (1988:169, TomoII) define esse conceito como o horizonte no qual os agentes

comunicativos se movem. E Guiddens (1990:101) acrescenta que o mundo da vida, da forma sugerida pela fenomenologia, é o universo do tido-por-dado da atividade social diária. É a saturação da ação comunicativa pela tradição e pelas formas estabelecidas de se fazerem as coisas. O mundo da vida é um conjunto pré estabelecido de formas de vida dentro das quais a conduta diária é desdobrada. Ele “armazena o trabalho interpretativo de muitas gerações precedentes”.

Por meio desse encadeamento de idéias observa-se, por parte da professora, um duplo exercício de flexibilidade : por um lado ela deve adequar o seu discurso à transitoriedade do tempo, organizando as suas atividades de sala de aula dentro de um tempo pré-estabelecido e por outro ela molda o seu discurso em função das condições de que dispõem os alunos para participarem das atividades. Essas idéias vão tocar diretamente num outro ponto de importância : o grande número de variáveis aos quais o professor deve prestar atenção quando se trata da ação pedagógica, ou como sustenta.Clarke (1994:17) o número de coerções impingidas na tomada das decisões pedagógicas da sala de aula.

Embora no início dessa análise eu tenha remarcado que, devido à incidência nas aulas observadas de duas modalidades de ensino e aprendizagem, a conferência informal e a conferência com intervalos, o piso de fala da professora se apresenta muito maior que o dos alunos, a ponto de inviabilizar uma comparação, isso não significa que a fala da professora venha a ser um monólogo. Muito pelo contrário, essa fala só é possível através da interação com os alunos. A professora dialoga com seus alunos para organizar as atividades pedagógicas, para verificar a compreensão do que explica, para trabalhar o saber que compõe o currículo, para resolver as dúvidas que aparecem, para incentivar, avaliar e, enfim, responder às inúmeras variáveis que entram na composição do trabalho pedagógico, sejam elas exógenas ou endógenas. Exógenas no que se refere às influências externas tanto de caráter político-educacional, como de ordem pessoal. Endógenas quanto ao que professor e alunos aportam na construção de

cada aula, e aqui é importante sublinhar o valor do inesperado dentro da aula, pois ele tem o potencial de alterar a organização trabalhada anteriormente, contribuindo de forma positiva ou negativa com a consecução da aula. O trecho seguinte é um exemplo do caráter dialógico das aulas observadas.

- P. (...) O que nós vamos fazer nesse curso, então?
- A. Buscar na teoria a solução para os problemas.
- P. É. Que problemas? Nós vamos falar da dor de dente do Zé Mané lá na...Não.
- As. (???)
- P. Mas é no MUNDÃO, MUNDÃO?
- As. Não.
- A1. Aqui mesmo. (???) no nosso curso de língua inglesa.
- P. E aonde mais particularmente?
- As. No ensino.

Essa amostra exemplifica o tratamento do que Wallace (1991:14) chama de conhecimento recebido e com ela eu quero focalizar a questão do diálogo. Freire (1970:92-93) argumenta que a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (...) ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O autor ainda afirma que se é dizendo a palavra com que,

“pronunciando”o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Freire (Op.cit. p. 97) também afirma que não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. Para o pensar crítico o importante é a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.

Além da dialogicidade presente na fala da professora, esse “pensar crítico” pode ser percebido, também, quando ela menciona o processo de inclusão da Lingüística Aplicada no currículo da faculdade : o objetivo é possibilitar uma reflexão crítica.

Para possibilitar a reflexão crítica, a fala da professora deixa também emergir uma adequação vocabular que mostra um movimento de aproximação em direção ao universo dos alunos. Vamos ver um exemplo.

P. Por a mão na massa, não, na ciência. E, é ser menos científico, menos capaz. Quem é capaz só fica enfiado nos livros ... falando o sexo dos anjos. Entendeu? Mas isso não é verdade de todo. Apesar disso, né?,

existe muito lingüista, MUITOS, muitos, muitos que têm um compromisso com a realidade, sim, que (?) que põem a mão na massa que, tá?

As expressões como “por a mão na massa”, “ficar enfurnado nos livros”, “falar sobre o sexo dos anjos” são expressões próprias da linguagem coloquial e indicam uma orientação, por parte da professora, em adotar uma postura informal de trabalho. Erickson (1985:30) alega que os sistemas sociais, formal e informal, operam simultaneamente, isto é, as pessoas agem conjuntamente em termos das definições, tanto oficial como não oficial, de status e papel. O autor também afirma que as salas de aula, como todos os ambientes nas organizações formais, são locais nos quais os sistemas formal e informal se mesclam continuamente.

Essa postura pode também ser analisada como um movimento em direção à superação do que Freire (1970:67-8) chama de “contradição educador-educandos”. Para o autor o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O autor também defende que sem o diálogo, que implica num pensar crítico, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superção da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Ou expressa de outra forma, a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo.

O mesmo autor (p.82) afirma que na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que

presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”.

Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto de desafio.

A partir desse momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento.

O conceito “percebido destacado” vai de encontro à análise das questões feitas até agora, caracterizando, por assim dizer, a passagem dessas questões para o nível de problematização, se constituindo também num conceito operacionalmente produtivo nas análises futuras e na apreciação de questões que ultrapassam o âmbito dessa dissertação.

A aplicação desse conceito pode ser apreciada a partir dessa passagem.

P. É. A gente tem que ter muito cuidado com o material que escolhe. Não é fácil. Muitas vezes é muito comum, viu gente? o professor (???) ele esquecer (???) de como é não saber nada sobre a disciplina. (???) ensinar inglês. (???) Porque é difícil. Você fala assim “Mas, pô, mas esse cara não consegue pronunciar isso! PUM! ... (???) É It is não é It are BUM! (Imitando o som de um tiro de uma arma de fogo.) Professor faz muito disso.

Como se pode ver, essas idéias podem fazer parte da “visão de fundo” de qualquer professor. No entanto, no meu caso, houve uma transposição direta para a minha prática, modificando o meu comportamento de maneira a me fazer deter diante dos erros e dificuldades, principalmente de produção oral dos meus alunos, aumentando o tempo de tolerância para a obtenção de uma resposta mais satisfatória, acionando mais intensificamente o uso da minha paciência e, conseqüentemente, reduzindo o nível de tensão interacional a graus mais satisfatórios, o que favorece a aprendizagem.

A atitude da professora frente ao que faz, pode também ser apreciada com relação à expressão do que pensa, trazendo para formar a fala de sala de aula a sua experiência de caráter cognitivo. Para exemplificar trago duas passagens.

(1)

P. (...) (Lendo um texto sobre abordagens.) Nós vamos estar discutindo muito isso ...quer dizer “approaches”. Ways of defining what students need to learn ... Não concordo muito com a/com essa definição, mas vamos lá ...(...)

(2)

P. (...) Eu monto um curso, monto um syllabus para dar um curso de inglês para cinco médicos. Eles estão aprendendo ESP English for Special Purpose.

As. (...)

P. Tudo muito específico. Tudo voltado para uma, né? TAMBÉM não concordo com a sigla, mas está na literatura. Não concordo por que não existe inglês sem special purpose. É uma bobagem. Um deboche. Todo ensino tem que ter um special purpose, né? Então isso é meio boba essa sigla. Mas está na literatura, vocês precisam saber.

Essas passagens trazem de volta a considerção da palavra do outro e deixam à mostra a instauração de um debate: a palavra da professora que se opõe à do autor do texto na busca de sentido, sob o olhar meio protetor, meio intimidador da comunidade científica “Mas está na literatura vocês precisam saber”

Mudando o foco da atenção da professora para os alunos, mas dentro do mesmo discurso, nós vemos surgir um outro componente de cunho comportamental. A preocupação da professora ultrapassa o campo teórico e vai incidir na estrutura de participação social, na qual um falante tem diante de si uma audiência e o que essa configuração implica para esse falante. Ao pedir que o representante de cada grupo se levantasse e comunicasse para o resto da classe o resultado a que chegaram com a discussão sobre abordagens, a professora se deparou com uma situação que expôs a questão da timidez:

P. Por que não? Têm vergonha? I: Então nós vamos ter que lidar com isso. Professor precisa ser semvergonha.

E para lidar com esse problema, a professora primeiramente explicita como requisito integrante da função do professor a ausência da timidez. Em seguida ela reconhece a dificuldade de se falar em público “É difícil mesmo ficar em frente do grupo”, e sugere um caminho para a resolução “(...) o professor precisa ter uma (?) tranquilidade pra se expor. E isso, é como eu disse, isso é com o tempo, mas você adquire (...)” “Então eu acho que em vez do professor tentar esconder os seus defeitos, expõe logo de cara”. Para dar mais consistência ao tratamento do problema, ela pede que todos se levantem e em pares desafiem a timidez apontando verbalmente um defeito e uma qualidade do seu parceiro. A sua atenção e tratamento dessa questão revela que a sua preocupação é com a formação global do futuro professor. E aqui se evidencia de novo o convite ao esforço compartilhado que deve orientar as ações: “Então nós vamos ter que lidar com isso”.

Essas são as análises que compuseram o meu exercício reflexivo sobre os dados do primeiro contexto. Dando continuidade a essa investigação, passo para a apreciação dos dados colhidos no segundo contexto.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS DO SEGUNDO CONTEXTO : AULAS DE PRÁTICA ORAL DE INGLÊS NUMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA PARTICULAR

Nesse contexto o grupo de alunos é de aproximadamente vinte, sendo apenas um do sexo masculino e estão no primeiro ano de inglês do curso noturno de letras. As aulas são dadas numa sala pequena e que possibilita a movimentação dos alunos e da professora pelo espaço anterior à lousa e pelo corredor central formado entre dois blocos de carteiras, produzindo uma configuração em forma de um “T” maiúsculo.

As carteiras são móveis e possibilitam variações dessa configuração. Devido ao tamanho da sala a distância física entre todos os participantes é pequena.

A professora é a mesma que ministra as aulas de lingüística aplicada. Ela é brasileira, portanto, falante nativa do Português, mesma língua dos seus alunos. Por haver vivido vários anos nos Estados Unidos, o seu desempenho lingüístico, da língua inglesa, está próximo do desempenho de um falante nativo dessa língua.

Num exame da situação sociolingüística do professor, Dabène (1990:13) sustenta que ele não se comportará da mesma maneira se ensinar sua língua materna ou uma língua que lhe é estrangeira. É totalmente diferente a situação do professor não nativo que - antes dos seus alunos - vivenciou, em si mesmo, a experiência de aprendizagem da língua que ele ensina. Isso, com certeza, lhe favoreceu uma consciência mais clara dos obstáculos a transpor, mas igualmente ele conservou um sentimento de insegurança lingüística que o deixa preocupado pelo respeito a uma norma que ele não ousa transgredir. Sua margem de manobra lingüística é mais reduzida, e ele não poderá se autorizar o exercício de improvisações tão livres quanto o seu colega nativo. Ele só domina em parte (e às vezes muito pouco) o aspecto pragmático da linguagem ou a organização das estratégias conversacionais.

O contexto no qual o ensino e a aprendizagem da língua inglesa se desenvolve é o que Dabène (1990:9) chama de meio exolíngua. É o caso no qual esse ensino é dispensado num país onde se fala uma outra língua, que a língua ensinada, podendo essa ser ou não a língua materna dos aprendizes. Nesse caso o contato com a língua estrangeira ensinada está geralmente circunscrito à intervenção pedagógica (“exposição formal”). Cabe ao professor - e freqüentemente só a ele - representar o universo estrangeiro, de encarná-lo, de alguma forma. Ele se acha, então, diante dos aprendizes, numa situação fortemente desigual em relação a um colega em exercício num meio endolíngua, fato que torna inevitável, de sua parte, o recurso a condutas

pedagógicas mais diretamente incitadoras, principalmente no caso de ter que lidar com um público “cativo”, cuja escolha pela língua não tenha sido necessariamente voluntária e se ambos estão submetidos ao peso de uma instituição.

Por outro lado Cicurel (1985:22) afirma ser importante considerar que a sala de aula não é um lugar artificial que quer, a todo preço, imitar as interações do “exterior” para poder se tornar, enfim, um local de comunicação autêntica. Ela é sempre um local de comunicação autêntica, possuindo leis próprias de funcionamento que são úteis de se procurar descrever.

As aulas observadas são ministradas num meio exolíngua a alunos cuja língua materna é o Português. Para a maioria deles as aulas são a única oportunidade de contato com a língua e a professora a única via de acesso ao universo da língua ensinada.

O agrupamento dos alunos foi feito através da seleção resultante do exame do vestibular. Dabène (op. cit) afirma que a organização dos grupos de aprendizes é, em alguma medida, uma manifestação do peso da instituição e as diferentes formas que essa organização adquire vão determinar estratégias metodológicas muito diversificadas.

A língua ensinada é a língua inglesa. Língua de muito prestígio atualmente. A mesma autora afirma que é certo que não se ensinará - e não se aprenderá - da mesma forma uma língua que disfruta de um alto status (julgada indispensável porque falada por países ricos, porque é veículo de uma cultura admirada) e uma língua sociologicamente desvalorizada (falada por classes sociais inferiores ou por antigos invasores). Além disso, as leis do “mercado” lingüístico não são exteriores à sala de aula de línguas, elas determinam muito diretamente sua fisionomia.

Quanto a essa questão, Caravolas (1984:210) afirma que nesses dias o ensino de línguas se tornou uma empresa colossal que, como qualquer outra indústria,

defende tanto os seus interesses abertos como os encobertos de toda maneira possível, em nome do lucro e da glória. Por sua vez, Peirce (1989:405) sustenta que o inglês, como todas as outras línguas, é um local de luta por sentido, acesso e poder. Essa luta toma diferentes formas em diferentes sociedades, comunidades e organizações.

No Brasil, além da pronunciada demanda pela língua inglesa, atualmente, principalmente no mercado de trabalho, ela é a mais oferecida nos currículos de cursos de letras.

Na primera aula observada nota-se, logo de início, o desempenho, por parte da professora, do seu papel de organizadora das interações, compondo o seu discurso de elocuições de teor disciplinar ao pedir silêncio, ao pedir que somente quem estiver na sala responda à chamada, ao pedir que os alunos levantem a mão quando quiserem participar oralmente, ao verificar se eles trouxeram o livro. Como essa é uma das primeiras aulas, o que se nota é que professora e alunos ainda não chegaram a desenvolver claramente o padrão de comportamento que vai reger as interações, que vai orientar a movimentação do piso de fala e que vai direcionar o acesso e a utilização dos turnos conversacionais. Esse estado de coisas revela, então, uma assimetria que centraliza a pessoa da professora nas interações da sala de aula e que vai ser minimizada ou intensificada quando o conhecimento mútuo e as disposições de ambas as partes forem colocados a serviço da mudança.

O ensino de língua estrangeira observado, facilita a aprendizagem, em alguma medida, através de estratégias próprias da aquisição da língua materna, tidas como estratégias de treinamento de língua, no dizer de Gaies (1977). A modelação é uma delas. Ela caracteriza situações que podem envolver desde a apresentação de um item lexical adequado quando o interlocutor o desconhece, ou não se lembra, até a expansão de elocuições do interlocutor. A passagem seguinte é um bom exemplo.

P. Ask HER what she does. (A professora, sussurrando, “assopra” a pergunta.) What do you do?

1A. What do you do?

(Como a aluna a quem se destinava a pergunta não respondeu, a própria professora ofereceu as possibilidades de resposta.)

P. Teacher? Student?

O que se nota é a interferência da professora no desenvolvimento interacional, como a formar um andaime que vai possibilitar a construção da interação verbal.

Com o intuito de fazer os alunos falarem, nós encontramos também, no discurso da professora, exemplos do que Gaies chama de “Prodding” e que caracteriza situações nas quais um interlocutor deixa claro, de forma verbal, que quer que o outro diga ou repita alguma coisa. Essas situações vão de encontro ao recurso a condutas pedagógicas mais diretamente incitadoras, das quais um contexto de ensino e aprendizagem exolíngua vai se valer, como afirma Dabène (1990:9).

(1)

P. Where’s she from? (...) You don’t know? You don’t know? Ask her.
Ask her.

(2)

P. Ask HER what she does.

1A. What do you do?

(3)

P. Ask ME what I do.

(4)

P. Ask HIM what he does. (“HIM” é o pesquisador.)

Uma outra estratégia de treinamento de língua que é usada de forma variada e com muita intensidade pela professora, pelo menos na primeira aula observada, é a repetição. Segundo o mesmo autor ela é tida como possuidora de efeitos potenciais de aceleração na aquisição de línguas. As amostras coletadas apresentam uma variedade de utilização. Ela vai desde a repetição de um som até de um diálogo inteiro.

Repetição de um som.

(1)

P. Receptionist.

As. Receptionist.

Repetição de uma palavra.

(2)

P. Listen. Just listen. Don't look. Office.

As. Office.

Repetição de uma palavra em partes.

(3)

P. Repeat after me, class. Secretary.

As. Secretary.

P. tary.

As. tary.

P. secretary.

As. secretary.

Repetição de uma frase toda.

(4)

P. Class, repeat after me. What do you do?

As. What do you do?

P. What do you do?

As. What do you do?

P. What do you do?

As. What do you do?

Repetição de um diálogo.

(5)

P. Ah, Let's do everybody together. Hello! My name's David Jonhson.

As. Hello! My name's David Jonhson.

P. Please call me Dave.

As. Please call me Dave.(E assim por diante.)

Repetição expontânea dos alunos.

(6)

P. É mais simples do que vocês faziam. Não. É /bi:/, gente, /bi:/.

As. /bi:zi:nes/ (Repetem em momentos diferentes.)

P. /bi:zi:nes/

As. /bi:zi:nes/

Repetição da palavra do aluno pela professora.

(7)

P. Give me some names of professions in english. Names you can remember. (...)

A1. Engineer.

P. Engineer.

A2. Dentist.

P. Dentist.

A3. A doctor.

P. Doctor.

Repetição de uma frase para a organização da atenção.

(8)

P. Now look at me, please. Look at me, please... Look at me, please.
Look at me, please. All of you look at me.

Repetição de uma frase com a luz apagada para que os alunos se concentrem apenas no som.

(9)

P. What about you ? What about you ?

As. What about you ?

A diversidade e a insidência da repetição no discurso da professora trazem para a discussão questões de teor variado. Em termos metodológicos a sua utilização aponta para uma abordagem do tipo audiolingual onde os princípios behavioristas defendem a aprendizagem através de práticas que envolvem estímulo, resposta e reforço. Ela coloca o professor no centro das interações, fazendo dele o modelo lingüístico que deve ser imitado pelos alunos, ao mesmo tempo que lhe confere o direito à interferência e controle da produção oral dos aprendizes e deixa ver no envolvimento dos interactantes uma dimensão de cunho mecânico. Isso não equivale a dizer que a abordagem adotada pela professora seja audiolingual. A utilização de uma

única estratégia de aprendizagem não tem o poder de caracterizar com propriedade a adoção dessa ou daquela abordagem.

Como os alunos são principiantes, o pouco conhecimento e prática da língua inviabilizam uma participação mais intensa na aula e a repetição, desde que usada com critério, como nas aulas observadas, vem contribuir, em parte, com a superação dessa fase.

A repetição tem também um componente próprio da aquisição da língua materna: a modulação lingüística para fins de aprendizagem. Na sala de aula a professora se assemelha ao adulto que molda a língua para que a criança aprenda e as amostras acima são um exemplo disso.

A repetição aponta também para uma preocupação com a forma e coloca o enunciado repetido num nível metalingüístico. Cicurel (1985:29) diz que a partir do instante em que os participantes da aula se detêm sobre um enunciado para explicá-lo, repeti-lo, comentá-lo, ocorre a ascensão a um nível metalingüístico através do fenômeno que ela chama de “L'autonymie”: o ato dos signos designarem-se a si mesmos em oposição à designação de elementos próprios do “mundo exterior”.

Segundo a própria professora, “a repetição movimenta um pouquinho” e isso aponta para a sua utilização como uma forma de quebrar o ritmo da aula podendo intensificar a participação.

Essas amostras apresentadas, revelam também um ponto de muita importância : em nenhuma delas houve a designação de um aluno em particular, para que efetuasse qualquer repetição, colocando-o em evidência frente ao grupo todo. Isso mostra, por parte da professora, uma preocupação com a afetividade do aluno que pode ser colocado numa situação de risco, ao se ver confrontado com uma audiência e ter suas limitações expostas em público, em caso de falha na reprodução oral. Essas considerações trazem para o centro da discussão a questão da preservação da face aliada à utilização das estruturas de participação social.

Quando os alunos interagem com seus pares tendem a criar uma atmosfera mais descontraída. Kramsch (1984:63) argumenta que os aprendizes são incomparavelmente mais ativos a repararem as suas faltas quando estão em trabalhos de grupos simétricos, de que quando estão com um professor ou um falante nativo. A sua “incompetência compartilhada” os ajuda a se corrigirem salvando a face.

Seguindo essa orientação, a professora se utiliza com frequência de trabalhos em pares.

P. Here's an exercise ... Pair work. You're going to work in pairs. O.K.?
Not alone. Pairs. You two. You two. You two. You two. (Apontando pares de alunos.) In pairs. Look at this word map ... List of words.
Look at the list of words ... Fill in the blanks ...

Outro exemplo.

P. (...) Now. Let's think of two more countries and nationalities. In groups of two think of two more countries and nationalities.

Porter (1983) afirma que o discurso entre os aprendizes parece ser particularmente propício ao desenvolvimento da competência discursiva e estratégica. Ele oferece, com efeito, mais ocasiões de negociação de sentido e de autoreparação que o discurso entre professor e aprendizes. As duas competências que só a interação com um professor ou com locutores nativos seriam capazes de desenvolvimento são a competência gramatical e a competência sociolingüística.

Mesmo fazendo uso de variações de estruturas de participação social, uma aluna pediu à professora que fosse deixada de lado das atividades em grupos ou em pares. Esse pedido parece evidenciar o envolvimento com questões relacionadas ao ego. Brown (1987:103) afirma que todos os seres humanos, na compreensão de si mesmos,

constroem conjuntos de defesas para proteger o ego e esse processo continua até a idade adulta.

A aluna em questão não se sentia preparada para participar das atividades que envolviam a produção oral, principalmente se eram desenvolvidas através da interação com seus colegas ou se implicavam no confronto com o grupo como um todo. Levando em consideração a afetividade da aluna, a professora não reclamava a sua participação na expectativa de que com o tempo ela adquirisse a confiança necessária para a participação.

Essa passagem coloca em evidência a questão do período silencioso. Krashen (1982:27) nos lembra que os adultos e as crianças, quando estudam uma segunda língua, não disfrutam de um período silencioso. Eles são obrigados a produzir muito cedo nessa segunda língua, antes que tenham adquirido suficiente competência sintática para expressar suas idéias.

Cicurel (1985:12,15) nos lembra que a sala de aula está aberta para o “mundo exterior”, que ela transforma em função do projeto didático. A professora, sempre que as situações se apresentam, traz e procura incluir em suas aulas conteúdos que não fazem parte, de uma forma explícita, do material didático ou do currículo para enriquecer o seu trabalho pedagógico. Na amostra seguinte uma informação de caráter pessoal do aluno entra na composição da aula através do exercício de perguntas e respostas sobre profissões.

P. (...) Are you a teacher?

A. I No.

P. What are you?

1A. Policeman.

P. A policeman! Did you know that?

Cicurel (Op. cit) argumenta que a especificidade da palavra na sala de aula de línguas é o fato de que o objeto a aprender é a língua e o meio de se consegui-lo é igualmente através da língua. Sendo a metalinguagem uma linguagem que se toma por objeto de estudo, pode se ver porque a dimensão metalingüística vai predominar num curso de línguas. De fato, é a orientação em direção ao código lingüístico que vai constituir o aspecto específico. Dessa forma, todo objeto exterior introduzido na aula é susceptível de se transformar em objeto metalingüístico.

Tendo efetuado a análise dos dados desse contexto, passo em seguida à análise dos dados colhidos no terceiro contexto.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS DO TERCEIRO CONTEXTO: AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO NUMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA ESTADUAL

As aulas observadas nessa instituição são ministradas no período matutino a um grupo de aproximadamente vinte alunos, dos quais apenas três pertencem ao sexo masculino. O fato de estudarem de manhã não quer dizer que os alunos só estudem. Muitos são pais de família e trabalham como professores de línguas nos outros períodos.

A disposição dos alunos na sala de aula, de alguma forma, determina a movimentação da professora. Os alunos se concentram, em sua maioria, no fundo da sala, mais próximos da porta, enquanto que uns poucos se sentam à direita com as costas

voltadas para a parede. As primeiras fileiras de carteiras ficam sempre vazias, fazendo com que a professora se distancie da sua mesa e do quadro negro para se aproximar dos seus alunos e para interagir com eles. É dessa forma que as aulas observadas se desenvolveram.

Os alunos estão cursando o quarto ano de letras e são estudantes de várias línguas, inglês, francês e espanhol, juntos num mesmo grupo. Para fazerem parte dessa turma, além de terem cursado outras disciplinas do programa, os alunos já devem ter cursado a disciplina Didática e Lingüística Aplicada: Ensino de Línguas Estrangeiras.

A própria professora é quem explica como as disciplinas são organizadas através desse trecho de uma entrevista com ela.

P. Quando eu f/Quando eu falar de prática de ensino eu vou estar falando também do meu trabalho com a Lingüística Aplicada. O trabalho é iniciado no terceiro ano, não é ? Esses alunos vêm para mim no segundo semestre do terceiro ano, eu trabalho o segundo semestre e o ano todo no quarto ano. Então, eles ficam comigo durante um ano e meio.

Essa matéria tem, então, o status de pré-requisito para se poder cursar Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Com Didática e Lingüística Aplicada os alunos são iniciados na exposição à questões mais diretamente ligadas à prática de sala de aula e, portanto, pré-requisito para a outra matéria. Como a professora das duas disciplinas é a mesma, a possibilidade de uma evolução harmoniosa de um ano para outro é aumentada, permitindo à professora preencher possíveis lacunas, corrigir possíveis erros, reforçar possíveis debilidades do primeiro ano e projetar sua ação futura com uma margem maior de acerto.

Aqui também é possível ver a passagem do que Wallace (1991:14,15) chama de “conhecimento recebido” para o “conhecimento experimentado”. A partir de uma construção da base teórica, colocá-la à luz da prática e avaliar os benefícios que esse processo pode oferecer para a formação do professor. Nesse grupo muitos já exercem a profissão. Isso, no entanto, não quer ressaltar o valor da teoria em detrimento do valor da prática, pois o diálogo das duas é um potencial de enriquecimento muito maior do que se fossem tratadas separadamente, principalmente numa profissão onde ambas interagem com tanta frequência e de formas tão variadas.

Na primeira aula observada, o que chamou a minha atenção, logo de início, foi a liberdade com a qual os alunos tomam o turno de fala, a ponto, até, de interferir na fala da professora, revelando uma atitude bastante informal com relação aos papéis interacionais. Isso não acontece gratuitamente. A professora, em comunicação verbal particular, me disse que as suas aulas são conversas com os alunos. E ela acha muito importante a atividade de aquecimento na qual os alunos têm a possibilidade de falar bastante, de expor as suas idéias, o que os leva a refletir. Para a professora refletir é um componente essencial no ensino e ela não é a favor de aulas monopolizadas pelo professor.

Essa constatação, a maneira de um “percebido destacado” Husserl (1969:103-6), me leva a refletir sobre a questão da dialogicidade e da contradição professor-alunos. Freire (1970:93) argumenta em favor do diálogo como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Com a dialogicidade Freire se opõe à concepção “bancária” do ensino que considera os alunos como recipientes a serem preenchidos de informação. Por outro lado, dialogar com os alunos é desafiar a contradição que cria posições rígidas: do lado do professor o saber, do lado do aprendiz a ignorância. Essa fossilização impede o enriquecimento mútuo quando a interação das salas de aulas tem por objetivo o trabalho do conhecimento para o crescimento humano.

Freire (1995:379) elucida o seu conceito de dialogicidade afirmando que está convencido de que quando fala de diálogo e educação, está falando, acima de tudo, de práticas que possibilitam a abordagem do objeto do conhecimento. A fim de começar a entender o sentido de uma prática dialógica, é preciso se deixar de lado a compreensão simplista de diálogo como um simples técnica. O diálogo não representa uma trilha um tanto quanto falsa sobre a qual eu tento me estender e a qual tento realizar no sentido de envolver a perspicácia do outro. Assim, nesse sentido, o diálogo é uma forma de se conhecer e nunca deveria ser vista como uma simples tática de se envolver os alunos numa tarefa em particular. Nós precisamos deixar esse ponto bem claro, afirma o autor. Eu me engajo no diálogo não necessariamente porque eu gosto da outra pessoa. Eu me engajo no diálogo porque eu reconheço o caráter social e não o meramente individualista do processo do conhecimento. Nesse sentido, o diálogo se apresenta como um componente indispensável tanto para o processo da aprendizagem como do processo de conhecimento.

Aliada a esse caráter social do processo de conhecimento é possível enriquecer essa argumentação com as idéias de Gee (1990:45,46) quando afirma que as pessoas são sociabilizadas e aculturadas numa certa prática social. Na verdade, cada um de nós é sociabilizado em muitos grupos e instituições sociais (...). As pessoas não pensam por si mesmas, mais que isso, as pessoas pensam por (na verdade com e através de) um grupo, aquele grupo que sociabilizou as pessoas naquela prática de pensamento; e, é claro, as pessoas “pensam por” diferentes grupos em contextos diferentes.

Durante todas as aulas observadas foi possível notar como a ação pedagógica da professora se movia em direção a uma confirmação dessas idéias. Além do espaço sempre aberto para a participação no diálogo, este teve sempre como centro o objeto de conhecimento que permeava a aula.

A amostra discursiva seguinte é trazida para ilustrar essas idéias.

A professora e os alunos estão discutindo uma proposta de exercício oral de sala de aula, que consiste na elaboração de um cardápio, seguida da elaboração de um diálogo passível de acontecer num restaurante.

A1. (...) Então, você tem lá, por exemplo, um restaurante. Você tem lá a paella, que é um prato assim, assim, assim, assim, assim. Você dá as informações. Você não monta a estrutura, porque ele (o aluno) vai olhar aqui e vai copiar. Então eu acho que não mexe com a/com a criatividade dele.

P. Certo. Você dá os elementos

A1. Exatamente!

P. Você dá os elementos, quer dizer, aquelas ferramentas para ele poder depois ir trabalhar.

A2. Não é sempre? Que eu vi aqui aquela idéia de que o importante é você estar se comunicando na língua, ela é meio que deixada de lado, que o importante aqui é você estar repetindo essas frases. Está muito difícil de

P. É. Você acha que o foco dessa didática foi realmente

A2. a memo/é a:
como você chegar a pedir. Mas só daquele jeito, sabe. Eu acho que seria interessante talvez, o que a senhora falou hoje, é: mostrar uma situação de gravação de vídeo para o aluno ver a situação

P. Ou talvez mais de uma situação, onde eu encontro várias maneiras de solicitar o prato e depois trabalhar em cima disso.

Essa amostra se presta também para ilustrar o que Freire (1995:243) defende como aula. No meu ponto de vista, diz o autor, cada aula é uma aula através da qual tanto os alunos quanto o professor se engajam na procura pelo conhecimento já obtido, de forma que possam adotar uma postura dialógica como uma resposta a sua inquietude epistemológica que força a revisão do que já é sabido a fim de que possam conhecê-lo melhor. Ao mesmo tempo, não é fácil ser um professor dialógico porque isso implica em muito trabalho.

Quanto ao desempenho da interação de sala de aula que a amostra acima também exemplifica, uma explicação pode ser dada através do que Shultz, Florio e Erickson (1982:95) denominaram “piso”. Para eles o direito de acesso de um indivíduo ao turno de fala que é aguardado por outros indivíduos, que ocupam naquele momento o papel de ouvinte. Simplesmente falar, em si mesmo, não constitui ter o “piso”. O “piso” é construído interacionalmente, no sentido de que os falantes e os ouvintes devem trabalhar juntos para mantê-lo.

Nas aulas observadas, nota-se que existe uma flexibilidade dos direitos e deveres dos participantes, levados em consideração na execução das atividades pedagógicas, mostrando uma diminuição de rigidez no desempenho dos papéis interacionais de professor e alunos. Isso também pode ser notado através de estruturas de participação social, sendo o trabalho em grupos um exemplo, como se pode observar a seguir.

P. Então, nós vamos fazer o aquecimento como a gente faz sempre. E eu vou pedir para vocês se organizarem em grupos de três, que essa classe é grande. Pode ser até de quatro elementos, eu acho que vai ficar

melhor, tá? É: pode formar grupinhos de quatro e: eu vou antes dar uma pergunta para vocês discutirem para a gente começar a aula, tá? Grupos de quatro.

O assunto abordado na primeira aula observada veio fortalecer as minhas bases de conhecimento da área, possibilitando uma maior clareza que, com certeza, vai informar a minha ação pedagógica: as justificativas para o ensino de língua estrangeira. São elas: o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna pode contribuir para o desenvolvimento psicológico, social, cultural, de personalidade e educacional do indivíduo. O conhecimento dessas justificativas parecia estar presente nas minhas “visões de fundo”, mas nunca foram trazidas de forma explícita para o nível consciente, nem nunca foram explicitamente verbalizadas, tornando-se um “percebido destacado”, e como tal objeto da minha atenção, da minha ação e do meu conhecimento.

A minha reação à sua exposição foi de surpresa por perceber a possibilidade de colocar ordem nessas idéias que governam a minha ação, dando nomes aos elementos, colocando-os dentro de uma estrutura o que pode facilitar a sua articulação com outras idéias também. Isso faz também com que, aos poucos, eu construa com maior solidez a base de conhecimento que deve sustentar toda a minha ação pedagógica, delineando com maior clareza seu corpus teórico. Por outro lado, agir dessa forma possibilita uma aproximação a um posicionamento mais definido frente à variedade de conceitos que entram na composição dessa área de atuação, confrontando as idéias que já compõem o meu acervo de saber com o conhecimento elevado ao status de conhecimento novo, através do direcionamento da minha atenção.

Um outro benefício foi o de favorecer a verbalização posterior dessas idéias quando em contato com meus alunos e em outros contextos. A experiência de verbalização tem, para mim, o potencial de enriquecer a minha base de conhecimento profissional. E para reforçar o meu argumento recorro novamente a Freire (1970:92) quando diz que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo

pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar”.

No decorrer da observação nota-se um movimento das atividades pedagógicas que, partindo de um tratamento mais teórico das questões que compõem o conteúdo curricular, vai paulatinamente se aproximando da prática que, por sua vez, vai culminar com a observação de aulas e com a elaboração de um mini-curso a ser ministrado pelos alunos nas escolas públicas. Nessa sequência observa-se a incidência da aula demonstrativa, exemplificada parcialmente a seguir.

P. A gente vai começar a trabalhar agora, A7, com demonstrações. Que é agora que nós vamos entrar efetivamente na parte prática. Hoje e na próxima aula nós vamos estar demonstrando para vocês diferentes formas de trabalhar um diálogo. (...) Então, “Look at this picture”.

O componente “demonstração” coloca em evidência a questão do conhecimento experimentado e o modelo de ensino como perícia a ser adquirida com a prática. Wallace (1991:15) argumenta que seria possível afirmar que uma das forças do modelo da educação do professor que considerava o ensino como um “perícia” era que ele dava um reconhecimento devido ao elemento do conhecimento experimentado. Espera-se que esteja claro agora, diz o autor, porque a analogia do ensino como um “perícia” não pode ser a história toda. (...) a idéia de uma “perícia” aprendida por “aprendizes” é essencialmente conservadora. Ela não implica em mudança, ou em pouca mudança num longo período de tempo. As necessidades do ensino num tempo de mudanças rápidas não serão obviamente atendidas por tais procedimentos.

Além disso, a sinopse do treinamento da “perícia” é basicamente imitativa na sua natureza. Existe, com certeza, o caso para a observação de professores com experiência pelos aprendizes. No modelo reflexivo, entretanto, tal observação vai ser uma questão de reflexão, muito mais do que de imitação, e a reflexão provavelmente

terá que ser cuidadosamente estruturada, de forma que o aprendiz possa se beneficiar da melhor forma do período de observação.

Segue-se que o uso tradicional na educação do professor da “aula demonstrativa” é uma estratégia fora de moda, uma vez que a “demonstração” pressupõe normalmente a “imitação”. O modelo reflexivo vê a aula demonstrativa como simplesmente um outro tipo de experiência a ser analisada e sobre a qual deve ser refletida, e, então, relacionada apropriadamente à própria prática do aprendiz.

É tentador dizer, continua o autor, que existem certos aspectos do ensino que envolvem técnicas breves e superficiais que podem e normalmente são demonstradas em contextos de aprendizagem profissional. Com relação ao ensino de línguas pensa-se num tutor demonstrando um bom uso do quadro negro, ou mostrando aos alunos como o trabalho em grupos pode ser montado rapidamente. No entanto, é necessário que sejamos cuidadosos para não afirmarmos demais. Enquanto alguns aspectos do trabalho de um profissional podem e devem ser demonstrados, a maior parte deles são mais apropriadamente a matéria de reflexão muito mais do que de imitação.

Centralizando a aula na sua pessoa, a professora individualiza a sua fala de sala de aula com as demonstrações na medida em que expõe a sua visão da atividade a ser desenvolvida, revelando o seu posicionamento de ordem intelectual e teórico, ao mesmo tempo que se expõe, de uma forma muito particular, ao fazer uso do verbal e do não verbal, seus, na demonstração da forma que a atividade deve adquirir e da maneira como deve ser levada a efeito. No entanto, o seu objetivo é formar o senso crítico nos seus alunos, como afirma em entrevista.

P. (...) Eu procuro também levá-los assim a esse desenvolvimento desse pensamento crítico também nas aulas, não é? Que eu estou sempre propondo questões para discussão, eu estou sempre trazendo a realidade.

A inclusão da demonstração no conjunto das atividades de sala de aula tem por objetivo favorecer a que os alunos não a vejam necessariamente como um exemplo a ser imitado, mas percebam na consecução da atividade um potencial para o seu enriquecimento pedagógico através da reflexão. É como se a professora dissesse: “aprimorem o seu exercício de observar a minha ação pedagógica a fim de refletirem nas implicações que a sua apreensão do que eu faço vai trazer para a sua atuação futura”.

Fanselow (1988:116) nos lembra que cada um de nós deve construir, reconstruir e revisar seu próprio ensino, deixando explícita a necessidade de envolvermos com ele por meio de um exercício constante de exploração ao mesmo tempo que o tomamos como um a matéria a ser moldada. Isso implica na necessidade de sermos os agentes de nossas ações. E se isso é verdadeiro para os que já exercem a profissão, para os futuros professores de línguas essas idéias devem nortear desde já a sua atenção.

Nas aulas observadas nota-se que a professora se orienta por essa direção. Isso pode ser observado quando discorre sobre o planejamento do mini curso que os alunos vão elaborar.

P. (...) Aí vocês vão fazer o rascunho desse planejamento, vão trazer para eu ver, nós vamos discutir o material que vocês selecionaram (...) você vai montar o material a partir do levantamento feito com os alunos. Vocês vão selecionar esse material. Então, vocês trazem para mim. Vamos ver se esse material está adequado, se não está adequado, tá? Aí nós vamos discutir. Vocês vão montar o planejamento. Com o planejamento prontinho vocês vão para a sala de aula dar o mini curso.

O chamado a esse envolvimento ativo dos alunos, além de fazer jus ao próprio nome da disciplina, Prática de Ensino de Língua Estrangeira, representa uma descentralização da figura da professora no seu próprio discurso de sala de aula.

Freire (1970:65-6) afirma que quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e maracante- o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes -os educandos.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra ôca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Por isso mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá

“enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

O trabalho pedagógico observado é rico em exemplos a desafiar esse estado negativo de coisas. A dialogicidade presente no seu discurso de sala de aula, as estruturas de participação social onde o acesso ao piso de fala é mais eqüitativo, a proposta de um estágio de observação e a elaboração de uma mini curso levam à constatação de Freire de que só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Tendo efetuado a análise do terceiro contexto, passo para o exame dos dados do último contexto observado.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS DO QUARTO CONTEXTO: AULAS DE INGLÊS NUM CURSO PARTICULAR

Nessa última realidade observada e analisada as aulas são dadas numa sala pequena, mas com espaço suficiente para acomodar, de forma confortável, as alunas, que são cinco e que se concentram no canto esquerdo da sala, do ponto de vista de quem entra. Como as carteiras estão encostadas nas paredes, forma-se no centro um espaço vazio que possibilita a livre movimentação tanto das alunas quanto do professor, oferecendo o desafio do exercício da utilização do espaço físico num jogo de distanciamento e aproximação, que, seguramente, pode ter efeito na afetividade colocada em ação pelo professor e pelas alunas nas interações pedagógicas.

Isso pode ser observado através do que uma aluna escreveu no seu diário de estudo.

“Acho bom quando o professor muda de lugar ou senta mais próximo para ler algo. Parece que faz com que a gente preste mais atenção por estar mais perto. É como se estivesse explicando só para mim, quando na verdade está explicando (lendo) para todo o grupo”.

As alunas foram agrupadas através do seu nível de proficiência na língua e também pela sua disponibilidade de horário para se dedicarem ao estudo, uma vez que todas exercem algum tipo de atividade, seja de caráter estudantil, doméstico ou profissional. Elas estudam no período vespertino e estão juntas há mais de um ano. Seu nível de proficiência linguística pode ser classificado como de principiante.

A análise dessa realidade tem duas particularidades. Uma delas é a de ser feita com base nos diários de estudo escritos pelas alunas e pelo professor e na gravação em áudio das aulas observadas. Essa variedade, embora pequena, de dados

oferece a possibilidade de confronto entre eles, numa triangulação que pode produzir resultados de natureza variada. A análise vai ser feita tomando-se os diários como ponto de partida, buscando-se, em seguida no diário do professor-pesquisador e nas aulas gravadas a confirmação ou a desconfirmação, bem como as evidências de apoio às questões levantadas.

A outra particularidade diz respeito ao professor que é ao mesmo tempo o pesquisador da sua realidade de ensino, oportunidade que pode se converter em exercício de aprimoramento da habilidade de observar e que, por sua vez, pode se constituir em alguma forma de enriquecimento profissional.

Schulmann (1980:51) afirma que os *seus* diários revelaram um número de fatores psicológicos que chamou de *variações pessoais* que afetam a aquisição de uma segunda língua. Mesmo antes de empreender essa observação de maneira formal, eu já me havia dado conta da importância dessas variações, principalmente no que concerne ao insucesso de alguns alunos. Do grupo observado uma aluna em especial, a que chamarei de A1, tem chamado a minha atenção pela intensidade com que a sua insegurança afetava o seu desempenho. Logo nas suas primeiras observações isso fica claro.

“O seu trabalho de nos acompanhar quando estamos fazendo algum exercício escrito, elaborando frases, nos dá confiança. Fico mais à vontade, porque sei que se eu tiver alguma dúvida, você socorre.”

No meu diário eu escrevi:

“Fiz questão de repetir a fita mais uma vez porque duas alunas não haviam completado o exercício. As demais já o haviam feito e não

precisavam de ouvi-la novamente. Essa pode ter sido uma atitude paternalista uma vez que essas alunas são mais tímidas ao falar. Elas hesitam muito em tomar o turno de fala (...).”

E o trecho correspondente da aula gravada é o seguinte:

P. OK. er: Let's repeat one more time for A.1 and A.2.

Como pode ser observado a sua pouca confiança não se limitava apenas à expressão escrita, mas também à oral. É a própria aluna que comenta.

“Hoje a aula não foi tão agradável para mim pelo fato de eu ter dificuldade em me expressar oralmente (dificuldade em construir frases e falar com a pronúncia correta). Minhas amigas têm mais facilidade e embora eu cresça e aprenda muito com elas, no fundo eu me sinto um pouco infeliz.

Também não é agradável quando você (professor) faz uma pergunta e eu, por não entendê-la na sua totalidade, respondo errado.”

No meu diário correspondente à aula que deu origem a esse comentário por parte da aluna, está escrito:

“(...) As duas alunas da esquerda (uma delas é a aluna em questão) participaram menos e participam menos de uma forma geral (...).”

Essas amostras evidenciam a importância que a afetividade tem na aprendizagem de uma língua estrangeira para o aluno e o professor, ao tomar consciência

de como ela se processa, vai procurar modificar o seu comportamento, e conseqüentemente a sua fala de sala de aula, de forma a canalizá-la para a obtenção de melhores resultados. Sem sombra de dúvida, isso implica numa preocupação maior com a palavra, a fim de fornecer um tipo de insumo que possa ser apreendido por todos os alunos envolvidos naquela interação.

Krashen (1982:71) sustenta que é preferível, em vez de se tomar cuidadosamente as necessidades individuais dos alunos como um alvo, em vez de se “superindividualizar” a instrução, é muito mais fácil, ele sugere, aumentar a quantidade de insumo compreensível. Embora seja fácil admitir a eficácia dessa estratégia, o meu desempenho tem mostrado que é quase impossível evitar alguma dose de individualização quando eu uso a palavra, pois ela é guiada, até certo ponto, pela preocupação de que aquele, ou aqueles alunos que têm mais dificuldades estejam integrados ao grupo também pela compreensão do discurso do professor. Então, em alguma medida, eu moldo a minha fala em seus níveis lexical, semântico, sintático e de pronúncia com o objetivo de que a compreensão seja alcançada por todos.

Isso equivale a dizer que a minha “teacher-talk” não está isenta da participação do aluno, ainda que de uma forma tão indireta. Krashen (1982:24) define “teacher-talk” como sendo “foreigner-talk” na sala de aula, a linguagem da explicação e do gerenciamento da sala de aula, quando isso é feito na segunda língua. Para ele “foreigner-talk” resulta das modificações que os falantes nativos fazem com falantes com competência inferior na língua desses falantes nativos.

A leitura dos diários chamou a minha atenção para um ponto que, embora não acarrete grandes dificuldades de exame, foi abordado por quatro das cinco alunas, mostrando que para elas ele é importante: a utilização do quadro negro pelo professor como uma forma de facilitar a compreensão e até de baixar o nível do filtro

afetivo. As alunas, às quais vou me referir como A1, A2, A3 e A4, foram as que tocaram nessa questão.

- A1. “Um ponto positivo que achei foi quando você colocou na lousa as diferentes maneiras usadas para perguntar o número de telefone de outra pessoa. É bom compará-las e escolher aquela com a qual a gente mais se identifica para usá-la.”

A mesma aluna escreveu numa outra passagem:

“Escrever na lousa, as palavras menos comuns, me ajuda muito. Muitas delas eu não saberia escrever sozinha.”

- A2. “Achei interessante quando você colocou na lousa as várias formas de como perguntar o número do telefone da pessoa, indicando que não tem apenas uma forma de ser usada, mas várias.”
- A3. “Há palavras que tenho dificuldade de assimilar somente através da pronúncia e quando o professor escreve-a na lousa tudo se torna mais fácil.”
- A4. “Hoje eu não tive dificuldade em entender as atividades porque o professor deu exemplo de cada uma na lousa, o que facilitou muito a compreensão.”

A percepção da importância dada a minha utilização da lousa me causou uma certa surpresa por não esperar que recebesse uma atenção com essa intensidade. Mais uma vez fica evidente a posição de quem toma certas percepções de situações como dadas. Ou como coloca Husserl (1968:103-106) em vez de estarem

“postas por si”, essas percepções podem estar adormecidas no que ele chama de “visões de fundo”. Trazê-las à tona e problematizá-las, ou como afirma Erickson (1985) torná-las diferentes pelo afastamento da sua familiaridade e interessantes novamente já é parte do caminho em direção ao desenvolvimento de uma pedagogia consciente.

As opiniões das alunas me despertaram para as contribuições que o simples fato de favorecer a visualização de palavras, frases ou orações através da lousa podem trazer para a aprendizagem. Dentre essas contribuições é possível citar primeiramente o potencial de favorecer a compreensão como exemplificam as alunas A1., A2. e A3. Para elas esse potencial também atinge o filtro afetivo, trazendo-o para níveis que favorecem a diminuição da tensão e facilitam a compreensão, que por sua vez pode conduzir à aprendizagem. Para as alunas A1. e A2. o potencial é de despertar o interesse. E ainda existe o potencial de abrir caminho para desempenhos de ordem cognitiva como comparação e escolha como aponta a A1.

O próximo ponto a ser abordado é o da correção. Três das cinco alunas voltaram a sua atenção para ela, revelando diferentes formas de recepção e deixando à mostra algumas facetas da sua potencialidade de aprendizagem.

Para a A1. a correção detém um lugar de importância dentro do contexto de aprendizagem e pode ser levada a cabo de uma maneira a despertar o interesse e a aumentar a motivação.

A1. “Acho importante quando você corrige a pronúncia e nos faz repetir algumas vezes, de maneira descontraída.”

Para a A4, a correção tem uma importância variada. Primeiramente a maneira como ela é feita pode levar a uma fixação maior da parte corrigida.

A4. “Eu achei que P. fez muito bem em termos de fixação, a maneira como P. me corrigiu de uma pronúncia errada que fiz. Ele fez com que eu enxergasse a diferença comparando, através de coisas concretas, o que eu pronunciei com o que eu realmente queria falar.

Her and Hair

(pronome) (cabelo)

Eu tentei falar o pronome Her e pronunciei Hair, daí ele pegou no cabelo dele e me perguntou: É isso aqui? Eu achei que foi muito bom ele ter me corrigido desta maneira e não só pronunciando corretamente, pois eu acredito que nunca mais vou esquecer a diferença de pronúncia destas duas palavras.”

A seqüência na aula gravada ocorreu assim:

A4. “Hair” surname is Green.

P. Yes. Hair or her?

As. Her.

P. This is ... hair (segurando o cabelo). Her surname/her surname is Green.

Para a mesma aluna a maneira do professor de conduzir a correção leva o aluno a pensar e tem a particularidade de não coibir a sua criatividade, como ela explica:

“Sua (do professor) atitude diante dos nossos erros era extremamente positiva, pois ele só perguntava novamente aquilo que tínhamos dito errado e isto fazia com que nós pensássemos para achar a palavra certa. Sem com isso “podar” a nossa liberdade e espontaneidade.”

Numa outra oportunidade a mesma aluna mencionou novamente a correção colocando em evidência o envolvimento da afetividade do aluno e explicando a estratégia de correção adotada.

P. “Hoje P. nos corrigiu várias vezes em nossa pronúncia. A maneira de nos corrigir nos deixa bem à vontade para falar, mesmo que errado porque não é uma correção dirigida à pessoa que errou e sim à classe toda, mesmo porque às vezes ele corrige jogando uma interrogação para a classe descobrir onde está o erro. Por exemplo: hoje A5. falou women ao invés de woman. P. corrigiu perguntando para a classe toda se eram várias mulheres ou uma só que estava na situação.”

O trecho da aula transcorreu assim:

P. (...) Who says "Hello, my name"s Elisabeth?

A5. The women with a

P. More than one or one?

As. The woman.

Esse trecho ilustra também a opinião que a A5. tem da correção. Para ela o que ocorre não é o professor corrigindo as alunas mas fazendo com que elas se corrijam e isso favorece o exercício da memória. Em três momentos ela expressa esses pensamentos.

(1) "Fazendo a gente se corrigir é bom pois nos obriga a "forçar" mais a memória."

(2) "Fazer a gente repetir a frase novamente quando foi dita com algumas palavras erradas e agora "consertada" também é importante pois a gente grava melhor, falando de um vez só."

(3) "Nós ainda não falamos os tempos dos verbos corretamente, principalmente eu. Talvez por "desatenção" na hora de falar. Percebo que P. sempre me corrige mas me obrigando a falar corretamente e não falando como é o certo. Isto é bom pois me obriga a pensar e lembrar o

jeito certo e quando eu não consigo falar é bom que a colega fale assim ela também fixa melhor. Então o professor fala que está errado nós nos corrigimos.

Em três momentos eu expresso a minha preocupação pela correção no meu diário.

- (1) “Eu me pego muitas vezes me preocupando com a correção dos enunciados das alunas. Eu preciso me policiar para não incorrer numa correção desenfreada.”
- (2) “A correção me preocupa, quero dizer, a correção de erros. Procuro fazê-lo de forma diferente sempre que me lembro de fazê-lo. Mas sempre preocupado em preservar a face da aluna, com na aula de hoje (15/05/95). Eu já conversei com as alunas sobre a correção e elas me pediram para ser corrigidas sempre e diretamente. Mesmo assim acho que o tato, o bom senso aliado ao que conheço delas é que vai determinar o tipo de correção a ser adotado.
- (3) “Analisando agora as correções, percebo que não fiz um exame dos erros. Não os classifiquei, ou melhor, não avaliei quais deveriam ser corrigidos ou não. Embora adote a estratégia de não fazer com que as alunas percam a “face”, acho que alguns erros poderiam ter passado sem correção, que não afetariam nem a atividade, nem a “face” da

aluna e nem a sua aprendizagem. Mas como percebo que a atitude das alunas é positiva quanto à correção, não me culpo por negligência. Mesmo assim acho que avaliar os erros antes de corrigi-los se constitui num são comportamento de sala de aula.”

A questão da correção tem o seu papel de importância na constituição da fala de sala de aula do professor, visto que implica em tomadas de decisões frente a muitas situações inesperadas numa aula. Além de decisões de outros teores, a correção vai exigir do professor que esteja sempre aguçando o seu senso crítico para não incorrer em correções desnecessárias como a que se observa a seguir.

A3. I am Miss Miss Miss Como é que é?

P. I am. Is it I am?

A3. I am.

As. I'm.

A3. I'm Miss Fish ...

Por outro lado o professor deverá estar sempre atento à afetividade do aluno que pode ser atingida através da correção que exponha mais a debilidade do que o esforço de superação do aluno. É importante também que exista uma atmosfera de ajuda mútua entre todos os envolvidos para que a correção aconteça como uma atividade de crescimento e não de punição.

A observação da minha realidade aponta para a necessidade de uma avaliação maior do tipo de erro a ser corrigido. As opiniões positivas das alunas mostram

a necessidade de um entendimento anterior entre professor e alunos quanto às estratégias a serem adotadas. Ao atingirem um acordo ambas as partes podem se assegurar de que qualquer comportamento esteja dentro dos limites estabelecidos, trazendo, dessa forma, uma maior tranquilidade nas interações de sala de aula.

As reações das minhas alunas mostram também que a correção apresenta um nível de individualização, que vai exigir do professor um maior conhecimento dos seres humanos com os quais passa um bom tempo dos seus dias. Esse conhecimento vai, sem dúvida, contribuir para o sucesso da ação a ser empreendida.

Das cinco alunas apenas uma não mencionou diretamente o uso da estrutura de participação social que afasta o professor do centro das atenções: o trabalho em pares e em grupos.

- A1. “O trabalho em grupo é positivo na minha aprendizagem. A colega, às vezes, tem uma opinião diferente, sabe alguma coisa a mais, ouve um pouco melhor, enfim, contribui para que haja uma melhor participação na aula. Acho que também aumenta a segurança. A resposta é uma decisão do grupo.”
- A2. “A meu ver, o que torna um aprendizado mais rico continua sendo o trabalho em duas. Eu acho proveitoso. Como no caso do exercício que fizemos hoje, perguntando uma para a outra sobre os dados em preencher o formulário.”

- A3. “Eu acho muito ruim quando é necessário trabalhar só. Acho que deveríamos sempre trabalhar em conjunto.”

Essa mesma aluna, A3., é muito mais eloquente na sua defesa do trabalho em grupo. O seu diário mostra um outro trecho digno de consideração.

“Esta aula (5/06/95) parece que me deu uma grande liberdade, me senti leve, na hora da construção do diálogo na qual a comunicação com as amigas é muito fundamental, e a conversação foi ficando tão normal que ao fim parecia que estávamos falando a língua natal.

O relacionamento com as colegas é ótimo pois quando há dificuldade uma ajuda a outra e até com o professor, trabalhando em grupo eu tenho mais “coragem” de chamar o professor de fazer perguntas, pois eu sei que se eu não compreender direito a minha colega entenderá e me ajudará, também se na hora de perguntar eu não souber me expressar ela também me ajudará pois o assunto é importante para ambas.”

- A5. “O fato de fazer exercícios em pares para mim é bom porque às vezes algumas palavras que eu pronuncio errado minha colega fala certo e eu me corrijo. E às vezes eu ajudo no vocabulário da minha colega, falando alguma palavra que ela desconhecia, ou não se lembrava.”

Um pequeno trecho de uma aula exemplifica a estrutura de participação social tratada pelas alunas.

P. (...) Who's saying "Who's that with Richards?"? Who's saying "I don't know."? OK? So. You can/you can do this in pairs, right?

As opiniões mencionadas acima conferem ao trabalho em pares e em grupos características que confirmam a opção por adotá-lo como um procedimento vigente nas aulas. Essas características se estendem desde o seu potencial de gerar a produção oral e escrita até o de interferir de forma positiva na relação afetiva das alunas com a língua que estudam, com as colegas, com o professor e com a tarefa proposta.

Essa forma de trabalho é proveitosa porque viabiliza uma produção oral e escrita que não teria a riqueza da diversidade se fosse efetuada individualmente. Ela transmite segurança porque trabalhar com seus pares não provoca as tensões do confronto solitário com o grupo todo. Ela possibilita a fluência da variedade porque cada membro do par ou do grupo tem todo o espaço para oferecer a sua contribuição. Ela é uma forma que favorece a ajuda pois, estando todos em condição de igualdade frente à atividade proposta, é pela colaboração que vão alcançar o seu término. Ela transmite coragem de ação porque o parceiro ou os parceiros compartilham os mesmos objetivos.

Por essas razões esses tipos de trabalho, em pares ou em grupos, podem ser considerados como ferramentas úteis na consecução da ação pedagógica que procura a formação do aprendiz pelo exercício da autonomia.

Tendo finalizado as análises desse contexto e com elas a totalidade das análises efetuadas, focalizo, agora, as conclusões que o meu exercício reflexivo fez emergir.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES

Esse capítulo vai abordar as respostas às perguntas de pesquisa, levando-se em consideração os dados colhidos em cada contexto, bem como as implicações para o meu desenvolvimento.

A primeira pergunta está ligada aos três primeiros contextos, a segunda diz respeito a todos os contextos e a terceira se refere ao quarto contexto. A primeira pergunta foi elaborada dessa forma.

O que a observação da fala de sala de aula do professor de Linguística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral de Língua Inglesa deixa emergir que pode contribuir para o aperfeiçoamento da atuação do professor-pesquisador?

Observar as aulas de Linguística Aplicada me fez refletir sobre questões capitais do seu âmbito, como a sua própria definição entre outras e tantas questões de importância substantiva, e essa reflexão tem me levado a consolidar a minha compreensão existente de determinadas facetas e a me abrir para a consideração de outras tantas pertencentes ao meu desconhecimento anterior. Então, o movimento é duplo: consolidação de aspectos existentes e renovação com a exposição a novos aspectos, que, conseqüentemente, vão resultar na transformação do meu conhecimento das idéias que entram em questão. E se esse conhecimento for chamado a operar em configurações, em situações que o envolvam em articulações com a minha ação pedagógica, então a sua modificação implicará também no desencadeamento de algum tipo de alteração da minha ação. E se a modificação do conhecimento for orientada em direção ao seu aprimoramento, a sua apuração, ao seu refinamento, a ação que lhe fôr

decorrente, se, por razões que escapem ao meu controle, não se enquadrar no mesmo nível de excelência, pelo menos poderá se aproximar daquelas ações que provam a sua eficiência e o seu valor por se constituírem em ações desencadeadas pela força da informação e não do recurso a expedientes de cunho especulativo, amadorístico, oportunista, ou, em outras ocasiões, não para fazer face a situações críticas para as quais o arsenal das medidas emergenciais esgotou a quantia dos seus artifícios e o alcance do seu poder de efeito, na busca, muitas vezes infrutífera, por solução.

Por outro lado, a observação colocou em evidência a necessidade de revisão dos conceitos, dos termos que definem os componentes que perfazem o conhecimento da disciplina abrangido por esse trabalho. Se alguns dentre eles já eram do meu conhecimento, a observação favoreceu a sua consolidação no meu acervo de saber. Mas, por outro lado, muitos outros eram desconhecidos para mim, o que exigiu a procura por esclarecimento através da consulta da literatura específica. Essa busca, que não é única porque as dúvidas são múltiplas, é sem dúvida alguma enriquecedora porque, além da aquisição do conhecimento novo, a sua reincidência favorece uma familiarização com as diferentes idéias que permeiam esse campo de conhecimento.

Por outro lado ainda, a revisão dos conceitos conhecidos e a busca por esclarecimento dos novos caminham em direção à formação de uma patamar conceptual do qual eu posso partir para a abordagem das questões que se encontram dentro dos limites dessa área. Isso equivale a um esforço de organização da base de conhecimento que tem o potencial de orientar a minha ação pedagógica.

A percepção do uso das estruturas de participação social me fizeram refletir sobre o seu potencial de influência na afetividade do aluno. Se ela coloca um aluno em evidência diante de todo o grupo de colegas, ela pode estar colocando em risco a auto-estima desse aluno, se ele não se sente seguro de si. Se ela, em atividades em pares ou em pequenos grupos, distribui o acesso ao piso de fala de forma mais equitativa, pode estar dando oportunidades de participação a um número maior de alunos

e até mesmo estar desafiando, em alguma medida, o status quo da educação no Brasil, que inclui classes com números exagerados de alunos, impossibilitando uma atenção mais personalizada.

Essas aulas observadas me possibilitaram ver também a importância do papel do professor como reprodutor de discurso, aquele que reenuncia um saber que não é seu. Trazer a palavra alheia para a aula é sempre passível dos riscos da má interpretação, da descontextualização e do esfacelamento dessa palavra. Isso me serve de alerta no sentido de acionar a responsabilidade cada vez que fizer uso de idéias alheias.

A importância das perguntas “O que?” e “Por que?” dentro do âmbito do ensino com vistas a uma postura crítica, como afirma Bartlett (1990:205), também foram objeto da minha reflexão com o enriquecimento subsequente de saber aonde dirigir o olhar quando estiver na procura do que é mais essencial para as decisões a serem tomadas.

A consciência do senso de plausibilidade do professor, agora já fazendo parte do meu acervo de saber como conhecimento recebido, aumenta a minha visão de como o professor pode agir na busca de melhores resultados.

A observação chamou a minha atenção para um ponto de capital importância que talvez estivesse adormecido nas minhas “visões de fundo”: cada aula se constitui em momentos da vida do professor e dos alunos. Como tal, todos os momentos compartilhados em sala de aula devem desafiar as forças contrárias que não permitam que eles se constituam em componentes de uma vida bem vivida, em movimentos em direção à auto-realização como parte da busca da felicidade ou ainda em boas lembranças armazenadas agora para o futuro.

Nessa mesma orientação, a dialogicidade presente nas aulas se revela, sobretudo, como um movimento de aproximação. Aproximação da professora em

direção aos seus alunos, meta da sua ação pedagógica, movimento esse que revela o seu valor porque traz consigo o saber que é trabalhado com os alunos, possibilitando a sua recriação ou até mesmo criando um novo saber. Não menos importante é perceber que por meio dessa dialogicidade, num esforço de superação da contradição professora-alunos, a professora se acerca do universo dos seus alunos, buscando ser uma com eles para o crescimento em comum.

Dentre as contribuições que a observação trouxe para o meu desenvolvimento e que teve uma aplicação imediata, foi a percepção de uma frase simples, mas que me surpreendeu de forma considerável. A professora de lingüística aplicada, avisando sobre o cuidado que se deve tomar ao se adotar um determinado material, diz que muitas vezes é muito comum o professor se esquecer de como é não saber nada sobre a disciplina. Isso exemplifica a precariedade da minha atenção, mas ao mesmo tempo provocou um auto-questionamento sobre o que terá levado a minha atenção a se deter no alcance semântico dessa frase e também por que isso ocorreu no momento em que ocorreu. Mesmo sem ter uma resposta a essas perguntas, o fato é que isso alterou imediatamente a porção correspondente da minha prática de professor de inglês, com a mudança do meu comportamento nas interações de sala de aula, principalmente no que concerne ao respeito e à compreensão da natureza do processo e do resultado da produção, tanto oral quanto escrita, dos alunos, considerando que esse processo e esse resultado se constituem, entre outros componentes, num esforço de superação que muitas vezes é mais pessoal do que lingüístico.

A observação das aulas de prática oral de inglês me levaram a fazer uma reflexão sobre a condição do professor que atua num meio exolíngua. Primeiramente, o próprio termo era novo para mim. A sua descoberta veio enriquecer a minha base de conhecimento. A atuação de um professor em meio exolíngua particulariza o papel do professor no sentido de que ele pode se constituir no único representante do universo da língua alvo, constituindo-se também no único fornecedor

de insumo aos alunos, cuja oportunidade de prática da língua se restringe aos exercícios desempenhados nas aulas.

A formação dos grupos, foi um outro alvo da minha atenção, porque ela vai ter implicações diretas na fala do professor. A clientela vai, em alguma medida moldar a fala do professor na medida em que ele interagir com ela, seja buscando os objetivos propostos pela instituição de ensino onde atua, seja indo de encontro às aspirações dessa clientela. Por outro lado, as interções vão ter características diferentes de acordo com as características de cada grupo.

Como as aulas de prática oral eram dadas a um grupo de principiantes, chamou a minha atenção a utilização por parte da professora de estratégias de aprendizagem que são próprias da aprendizagem da língua materna. Essa utilização coloca a professora na posição do adulto que molda a língua para facilitar a aprendizagem e que provoca a produção oral. Esse procedimento aponta para uma orientação que leva em conta a naturalidade como uma forma simplificadora de favorecer a aprendizagem, visto que os alunos são principiantes e, conseqüentemente, não possuem um repertório lexical e sintático que lhes permita uma produção oral mais sofisticada.

A observação me possibilitou um novo exame do meu conceito de repetição, que é uma dessas estratégias. O fato de ter trabalhado durante alguns anos dentro de uma instituição particular de ensino de língua estrangeira, adepta do audiolingualismo, me possibilitou uma familiaridade com ele, sem que, naquela época, eu me desse conta da importância de se conhecer as idéias que são trabalhadas através desse ou daquele método de ensino, dessa ou daquela abordagem, ou do objetivo almejado. Com a minha exposição a novas idéias, passei a criar uma distância da repetição por reconhecer o seu teor altamente mecânico, pouco comunicativo, tanto quanto ao conteúdo como à forma, e porque coloca o professor no centro da interação, criando uma situação onde a assimetria interacional é flagrante, em detrimento da participação do aprendiz que se resume em ser simplesmente conduzido, sem produzir

algo por si mesmo. Como se vê, essa visão fechava as portas para a observação de outras potencialidades, cuja aplicação têm provado sua eficácia através dos resultados que obtém : facilitação da modulação de sons, palavras, elocuições, orações, enfim do discurso, por parte dos alunos, inclusão de dinamismo nas atividades da sala de aula, favorecimento de situações de descontração, capacitação de maior fluência para o aluno, entre outros. Essa posição adotada anteriormente me levou a sua quase que exclusão da minha prática de sala de aula. Com a observação, que primeiramente chamou a minha atenção para essa questão, e com a consulta da literatura pertinente, passei a ver a repetição com outros olhos e a incluí-la novamente na minha prática, porém com uma visão mais voltada para as variadas possibilidades na participação das interações. Cicurel (1985:29) afirma que um fenômeno digno de nota é a importância da repetição das formas numa aula de línguas, não com o objetivo mecânico de memorização, mas com fins diversos. Para a autora, a repetição pode ser um pedido de informação, uma apreciação positiva ou negativa, uma correção. Como não precisa de um léxico metalingüístico muito rico, ela permite ao aprendiz participar de diversas interações.

Uma outra consideração quanto à repetição diz respeito ao fato da professora não ter indicado nenhum aluno em particular para repetir o que quer que seja. Isso mostra a sua preocupação com o ego dos seus alunos, se expostos frente ao grupo, principalmente nessas aulas onde tanto uso é feito do que Cicurel (1985:27) chama de **discursos simulados** pelos quais os enunciadores fazem de conta que têm necessidade de alguma coisa ou de serem outras pessoas que eles mesmos. A simulação tende a exigir uma versatilidade interacional do aluno, sem assegurar a proteção do seu ego.

Observar as aulas de prática de ensino também possibilitou o enriquecimento do meu acervo de saber. Tomar conhecimento das justificativas para o ensino de língua estrangeira nas escolas de primeiro e segundo graus, fez com que eu refletisse sobre as justificativas do meu próprio ensino, ao mesmo tempo que me surpreendeu a percepção de que no ensino de línguas o conhecimento já é organizado, de

alguma forma, o que me leva a considerar e empreender a organização do meu, por meio da investigação e do exercício reflexivo.

A aula demonstrativa também foi objeto da minha observação e o enriquecimento para a minha experiência foi a percepção de que ela apresenta um potencial no desenvolvimento dos futuros professores se tomada como foco de reflexão e não como mero exercício imitativo.

O senso de plausibilidade que a professora inculca na sua palavra e na sua ação pedagógica, mostra a necessidade de uma relação estreita com o trabalho profissional, se o objetivo é a consecução de bons resultados. Fanselow (1988:116) sustenta que cada um de nós precisamos construir, reconstruir e revisar o nosso próprio ensino.

Para o estudo do quarto contexto, a pergunta de pesquisa guiadora foi a seguinte.

Como o professor-observador pode informar o seu ato de ensinar através da observação das suas próprias aulas e dos diários de estudo dos seus alunos?

A observação das minhas próprias aulas revelaram, primeiramente, que até a distância física entre professor e alunos tem seu poder dentro das considerações do que importa no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e, como tal, merece a atenção dos que se preocupam com o seu quefazer pedagógico, visto que interferem de algum modo na relação professor-aluno, que por sua vez interfere na relação aluno-objeto de estudo.

A afetividade colocada pelo aluno na sua relação com o conhecimento pode ser afetada positiva ou negativamente dependendo da natureza do insumo transmitido. A observação mostrou como essa é uma questão que exige um grande

esforço da parte do professor, visto que a sua fala deve ser moldada, o seu insumo deve ser calibrado a ponto de favorecer a compreensão dos alunos. A minha prática de professor de inglês como língua estrangeira mostra que esse é um dos maiores desafios da aula de sala de aula, principalmente para principiantes.

A leitura dos diários me surpreendeu com a percepção da importância dada pelas alunas para a utilização da lousa, mostrando que ela pode facilitar a compreensão, pelo menos de itens lexicais, e que até podem diminuir a tensão que provoca o desconhecimento, seja de uma palavra ou oração. A insegurança que representa estar sujeito à compreensão de palavras, ou frases, novas, ou até então desconhecidas, dissociada da sua representação gráfica, pode ser diminuída através da visualização que oferece a utilização da lousa. Visto que a aprendizagem passa necessariamente pela compreensão, facilitar a sua obtenção deve ser prática comum. Embora a utilização do quadro negro seja uma questão que ocupe uma posição simplesmente integrante em todo o processo, a sua inclusão como ponto de reflexão, parece indicar que a complexidade do ato de ensinar pode ser diminuída através, também, de pequenas soluções desde que seja propiciado um canal para o conhecimento mútuo entre professor e aluno, que revele o caminho a ser seguir. O diário de estudo pode ser um deles.

A observação das aulas, secundadas pela leitura dos diários, mostrou que dentre as estruturas de participação social, as atividades em pares ou em pequenos grupos, porque os alunos estão em atividade com os seus pares, apresentam um grande potencial de produtividade, favorecendo a aprendizagem ao mesmo tempo que trazem o filtro afetivo para perto dos níveis considerados ideais.

Quanto à correção dos erros, embora a minha opinião expressa no meu diário não seja totalmente favorável, os diários das alunas mostram que a minha maneira de abordá-lo vai de encontro as suas expectativas. Antes de efetuar qualquer correção, as

alunas e eu entramos num acordo de como a correção seria feita. Isso aponta para a necessidade que alunos e professor têm de se chegar a um *contrato de base*, Cicurel (1985:18), que, ampliando o seu campo de atuação também dê conta dessas questões. Uma vez definidos os seus termos, ambas as partes dispõem de uma margem de tranquilidade para as suas atuações.

Essas conclusões são a confirmação de que a observação, a auto-observação e os diários de estudo e de ensino se constituem em instrumentos com uma potencialidade inquestionável quanto à abundância de questões que deixam emergir e que têm o poder de enriquecer a prática do observador, desde que ele se dê ao trabalho de se deter sobre a sua prática, ou a de um outro professor, com o firme propósito de refletir para mudar a sua atuação com vistas ao aperfeiçoamento da sua ação pedagógica. Ação que se constitui em tomadas de decisões que muitas vezes podem ser informadas através dos frutos obtidos por meio da observação.

Sem pretender um caráter prescritivo, a segunda pergunta que orientou o meu trabalho está voltada para a operacionalização dos resultados da observação na minha prática de professor de língua estrangeira. Ela foi elaborada da seguinte maneira:

Como o professor-observador pode aperfeiçoar a sua atuação enriquecendo as sua compreensão do que acontece nas suas aulas, através da observação da fala de sala de aula do professor de Linguística Aplicada, Prática de Ensino e Prática Oral de Língua Inglesa?

A literatura específica é generosa em propor formas de aperfeiçoamento para a atuação do professor: Allwright (1988), Freeman (1989), Larsen-Freeman (1983), Wallace (1991), Wajinryb (1992), Clarke (1994), entre tantos outros. Sem ousar me enquadrar nesse rol, reconheço primeiramente, através da minha observação e reflexão, a importância que a conscientização opera nessa meta de todo professor envolvido com o seu trabalho pedagógico.

Freire (1971:35) defende o seu conceito de conscientização de toda interpretação de caráter subjetivo ou psicológico. Para o autor não pode haver conscientização -nível mais alto do que a simples tomada de consciência- fora da ação transformadora, em profundidade, dos homens sobre a realidade social. Não pode haver conscientização fora da relação dialética: homem-mundo; e nós não podemos nem realizá-la, nem compreendê-la, se não nos deixarmos levar por ilusões idealistas ou equivocados objetivistas. Assim, quando colocamos a ênfase na necessidade de uma conscientização, nós não a consideramos como uma solução mágica, milagrosa, que seria capaz de humanizar os homens deixando intacto e virgem o mundo onde proibimos que eles existam. A humanização dos homens, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior da sua consciência, mas na história que eles devem constantemente fazer e refazer.

Jarvis (1968) parece estar de acordo com a ligação estreita entre conscientização e ação ao afirmar que o simples fato de se usar qualquer instrumento de observação sistemática serviria para levantar a conscientização e isso deve, em si, ser o maior fator na promoção de mudança de comportamento.

Sem dúvida alguma a observação sistemática favorece a conscientização e eu me pergunto se é o conhecimento da herança intelectual da comunidade da qual eu faço parte ou se são as habilidades e capacidades colocadas em ação no ato de observar, descrever e interpretar é que vão determinar de que natureza será essa conscientização. Então eu vejo se instaurar uma questão de dimensão dupla: por um lado, a importância de se levar em consideração as idéias que compõem o pensamento vigente da comunidade científica, para uma adequação ao seu tempo e a sua realidade, conferindo maior relevância aos empreendimentos, e por outro, a importância de se levar em consideração o conhecimento dos meios empregados na consecução dos empreendimentos. Aliados aos objetivos postos a serviço da orientação da ação, esses

dois polos determinam em grande medida o que vai caracterizar a natureza dos resultados obtidos bem como o valor dos seus frutos.

Essas considerações caminham na direção da confirmação de que a observação sem dúvida alguma contribui para que o professor, observando o outro para se observar, como disse Almeida Filho (em comunicação particular), observando a sua própria atuação, trazendo a colaboração dos alunos para esse processo, consiga furar a camada da invisibilidade da sua vida diária de sala de aula e, pelo menos em alguma medida, já que a totalidade é somente ideal, consiga também perceber o que acontece, abrindo assim a possibilidade de informar as suas ações futuras e aprimorar a sua prática. O conhecimento da realidade é, então, o ponto de partida para a mudança das ações que vão se constituir em avanço em direção à ação pedagógica ideal. Mas não haverá nenhum ponto de partida sem a disposição por parte do professor de abraçar essa empresa, que possui entre seus componentes integrantes, também, a aprendizagem. E, segundo Larsen-Freeman (1983:266-7) aprender é mudar. Para que a aprendizagem ocorra, deve haver a disposição de se examinar e freqüentemente de arriscar as próprias crenças e padrões de ação e pensamento. Por essa razão, nenhuma consciência vai causar mudança se o indivíduo se recusar a considerar a exploração das escolhas disponíveis.

A fé que Freire (1970) professa no homem aliada a fé que Allwright (1988) professa no observável sintetizam um caminho seguro na busca constante de aperfeiçoamento. Sem querer sobrecarregar o professor com mais um encargo, atribuindo-lhe também a responsabilidade da pesquisa, como afirmam Cavalcanti e Moita Lopes (1991:142) o professor deveria, sim, ter familiaridade com pesquisa devido à natureza complexa da sua área de atuação para poder ter a sua prática como foco de reflexão.

E professando a minha fé no professor-observador, eu compartilho da sugestão de Prabhu (1992:279) de que os professores devem ser teóricos, não no sentido de serem capazes de operar o aparato da erudição ou as habilidades do argumneto acadêmico, mas no sentido de operarem com um conceito ativo da relação de causa e

efeito entre ensino e aprendizagem e de desenvolverem e modificarem esse conceito à luz da sua experiência em andamento na sala de aula.

E professando a minha fé no professor-observador eu convido, junto com Clarke (1994:23), a todos os professores que mantenham o seu discernimento em relação ao que funciona e ao que não funciona e que insistam numa interpretação dos eventos e das idéias que inclua, implícita ou explicitamente, a convalidação das suas experiências na sala de aula. Dessa forma, além de desafiar o enorme precipício que ainda separa a teoria da prática, vamos também desafiar as impossibilidades aproximando a nossa atuação dos níveis de excelência.

Por isso: Observar é preciso! Refletir é preciso! Agir é preciso!

BIBLIOGRAFIA

- ABBS, P. (1986). The poisoning of the socratic idea. **The Guardian**, p. 12.
- ABRAHÃO, M. H. V. (1994). **Objetivos do Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Escola de Primeiro e Segundo Graus.**
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de, (1993). **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Pontes, Campinas, S. P.
- APPLE, M. (1975). Scientific interests and the nature of educational institutions. In W. Pinar (ed.), **Curriculum Theorizing.** Berkeley, Cal.: McCutchen.
- ALLWRIGHT, Dick (1983). Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview. **TESOL Quarterly**, Vol. 17, No.2.
- ALLWRIGHT, Dick (1988). **Observation in the Language Classroom.** Longman Group UK Limited.
- ALLWRIGHT, Dick and BAILEY, K. M., (1991). **Focus in the Language Classroom.** Cambridge. CUP.
- AUSUBEL, D. P. (1965). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. In R. C. Anderson and D. P. Ausubel (eds.) **Reading in the Psychology of Cognition.** New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BARTLETT L. (1990). **Teacher Development Through Reflective Teaching.** In Richards, J. C. & Nunan, D. (eds.), **Second Language Teacher Education**, New York: Cambridge University Press.
- BAILEY, K. M. (1980). An Introspective Analysis Of An Individual's Language Learning Expeience. In Scarcella, R. C. & Krashen, S. D. (eds.) **Research in Second Language Acquisition.** Newbury H. Publishers, Massachusetts.
- BELLELI, L. (1993). How we teach and why: the implementation of an action research model for in-service training. **Teachers Develop Teachers Research**, Julian Edge and Keith Richards (eds.), Heinemann.

- BROWN, H. D. (1987). **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 0763.
- BRUMFIT, J. e ROSSNER, A. (1982). The decision pyramid and teacher training for ELT. **ELT Journal**, 36/4.
- BRUMFIT, C. J. (1984). **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUNGE, Mario (1967). **Scientific Research I, The Search for System**. Springer-Verlag, Berlin-Heidelber.
- BURTON, J.e MICKAN, P. (1993). Teachers' classroom research: rhetoric and reality. **Teachers Develop Teachers Research**, Julian Edge and Keith Richards (eds.), Heinemann.
- CAMERON, D., FRAZER, E., HARVEY P., RAMPTON, M. B. H., RICHARDSON, K. (1992). **Researching Language**. Issues of power and method. Routledge, London and New York.
- CARAVOLAS, L. (1984). **Le Gutenberg de la didacographie ou Coménius et l'enseignement des langues**. Montreal, Guérin.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991). Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, N.17, Campinas: UNICAMP/IEL.
- CAZDEN, C. B. (1995). New Ideas for Research on Classroom Discourse. **TESOL Quarterly**, Vol. 29, No. 2.
- CHALMER, A. (1990). **Science and its Fabrication**. Milton Keynes: Open University Press.
- CICUREL, Francine (1985). **Parole Sur Parole ou Le Métalangage dans la Classe de Langue**. Cle International.
- CICUREL, Francine (1990). Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. **Variations et Rituel en Classe de Langue**. L. Dabène, F. Cicurel, M. C. Lauga-Hanid, C. Foerster. Hatier-Credif, Paris.

- CLARKE, M. A. (1994). The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1.
- DABÈNE, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations metacomunicatives en classe de langue étrangère. **Études de Linguistique Appliquée**. N.55, pp.39-46. Didier Érudition.
- DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HANID, M. C., FOERSTER, C. (1990). **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Hatier-Credif. Paris.
- DAY, R. R. (1990). Teacher observation in second language teacher education. In **Second Language Teacher Education**. Jack C. Richards e David Nunan (eds.). Cambridge University Press.
- ECO, HUMBERTO (1977). **Como se faz uma tese**. Editora Perspectiva S.A., S. P.
- ERICKSON, F. (1985). **Qualitative Methods in Research on Teaching**. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- FANSELOW, J. F. (1988). Let's see: contrasting conversations about teaching. **TESOL Quarterly**. Vol. 22, N.1:113-130.
- FOUCAULT, Michel (1971). **L'ordre du Discours**. Éditions Gallimard.
- FREEMAN, D. (1989). Teacher Training, Development and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, Vol. 23, No. 1.
- FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro. Quinta edição.
- FREIRE, P. (1971). **L'ÉDUCATION: pratique de la liberté**. Les Éditions du Cerf. Quarta edição.
- FREIRE, P. e MACEDO, D. P. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race. **Harvard Educational Review**. Vol. 65,3.
- GAIES, S. J. (1977). **Linguistic Input in First and Second Language Learning**. Paper presented at the Sixth Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistic Symposium.

- GAIES, S. J. (1983). Classroom-centered research: state of the art. The investigation of language classroom process. **TESOL Quarterly**. Vol 17, N.2, June 1983.
- GEE, J. P. (1986). Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways With Words. **TESOL Quarterly**, Vol . 20, No. 4.
- GEE, J. P. (1990). **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. The Falmer Press.
- GUIDDENS, A. (1990). Reason Without Revolution? Habermas' Theorie des Kommunikativen Handelns. In **Habermas and Modernity**. Richard J. Bernstein. Polity Press.
- HABERMAS, J. (1988). **Teoria de la Acción Comunicativa**. Tomo 1. Racionalidad de la Acción y Racionalización social. Taurus, Madrid.
- HUSSERL, E. (1968). General Introduction to Pure Phenomenology. **Ideas**. Collier Books, London. Third Printing.
- JAMES, C. V. (1978). **The Role of Foreign Language in the Curriculum**. Paper presented to the National Congress on Languages in Education. Durham, (Mimco).
- JARVIS, G. A. (1968). A Behavioral Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities. **Modern Language Journal**, 52: 335-341.
- KELLY, L. G. (1969). **Twenty-five Centuries of Language Teaching**. Rowley, Mass: Newbury House.
- KEMMIS, S. (1986). **Critical Reflection**. Unpublished manuscript. Deakin University, Gelelong, Australia.
- KERN, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. **Foreign Language Annals**, 28, No. 1.
- KRAMSCH, C. (1984). Interactions Langagières en Classe de Langue: L'État de la Recherche Anglophone e Germanophone. **Études de Linguistique Appliquée**. 55. Didier Érudition.
- KRASHEN, S. D. (1982). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Great Britain. A. Wheaton & Co. Ltd., Exeter.

- LARSEN-FREEMAN, D. (1983). Training Teachers or Educating a Teacher. **GURT 83 Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1983**. Georgetown University Press.
- MACLEOD, G. & MCINTYRE, D. (1977). Towards a Model of Microteaching. In D. McIntyre, G. McLeod & R. Griffiths (eds.), **Investigations of Microteaching**. London: Croom Helm.
- NUNAN, D. (1993). Action Research in Language Education. **Teachers Develop Teachers Research**. Julian Edge and Keith Richards (eds.). Heinemann.
- PECK, A. (1993). The relationship between classroom process analysis and interventionist strategies in foreign language teaching. **Teachers Develop Teachers Research**. Julian Edge and Keith Richards (eds.). Heinemann.
- PEIRCE, B. N. (1989). Toward a Pedagogy of Possibility in the Teaching of English Internationally: People's English in South Africa. **TESOL Quarterly**, Vol.23, No. 3.
- PENNYCOOK, Alastair (1989). The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 23, No. 4.
- PORTER, P. (1983). **How learners Talk to Each Other : Input and Interaction in Task-Centered Discussions**. Présentation au congrès TESOL, Toronto.
- PRABHU, N. S. (1987). **Equipping and Enabling**. Paper presented at the RELC Conference, Singapore.
- PRABHU, N. S. (1990). There Is No Best Method- Why? **TESOL Quarterly**. Vol. 24, No. 2.
- PRABHU, N. S. (1992). The Dynamics of the Language Lesson. **TESOL Quarterly**. Vol 26, No.2.
- PRETI, D. e URBANO, H. (orgs.) (1990). **A Linguagem Culta na Cidade de São Paulo**. Vol IV- Estudos. T.A. Queiroz, Editor/FAPESP, S. P.
- QUEIJA, R. M. C. (1992). **Ser observado ou observar? Eis a questão**. Dissertação de Mestrado. PUC. S.P.

- REES, A. (1993). Segmenting classroom activities for research purposes. **Teachers Develop Teachers Research**. Julian Edge and Keith Richards (eds.). Heinemann.
- REEVES, N. (1993). **Teachers Develop Teachers Research**. Papers on classroom research and teacher development. Julian Edge and Keith Richards (eds.). Heinemann.
- RICHARDS, J. C. A. (1990). The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching. In Richards, J. C. A. & Nunan, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. New York, Cambridge University.
- ROBERTS, J. T. (1982). **Language Teaching: The international journal for language teachers and applied linguistics**. April 1982, Vol. 15/2. Special Feature. CUP.
- ROTHFARB, S. H. (1970). Teacher-Pupil Interaction in the FLES Class. **Hispania**, 53:256-260.
- SAPIR, E. (1949). **Selected Writings in Language, Culture and Personality**. Ed. D. Maldelbaum, Berkeley. University of California Press.
- SHUMANN, F. M. (1980). Diary of a Language Learner: A Further Analysis. In **Research in Second Language Acquisition**. Robin C. Scarcella & Stephen D. Krashen (eds.). Newbury H. Publishers, Massachusetts.
- SHULTZ, J. J., FLORIO, S., ERICKSON, F. (1982). Where's the floor? In P. Gilmore & A. Glatthorn (eds.), **Children In and Out of School**. (Language & Ethnography Series #2). Washington, D.C. Center for Applied Linguistics.
- SOMEKH, B. (1993). Quality in educational research - the contribution of classroom teachers. **Teachers Develop Teachers Research**. Julian Edge and Keith Richards (eds.). Heinemann.
- STEVIK, E. W. (1982). **Teaching and Learning Languages**. Cambridge University Press.
- TORRES, E. (1993). A fish's story: insights from investigating use of a fisheries-based ESP textbook in classrooms. **Teachers Develop Teachers Research**. Julian Edge and Keith Richards (eds.). Heinemann.
- VAN LIER, L. (1988). **The Classroom and the Language Learner**. Longman Group, UK. Limited.

- WALLACE, M. J. (1991). **Training Foreign Language Teachers**. Cambridge University Press.
- WAJNRYB, R. (1992). **Classroom Observation Tasks**. Cambridge University Press.
- WEBER, M. (1978). The Nature of Social Activity. In W. C. Runciman (ed.), **Weber: Selection in translation** (pp.7-32). Cambridge, England.
- WEBER, M. (1991). **Economia e Sociedade**. Vol.1. Editora Unb.

APÊNDICE

SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO

P. Professor.

A. Um aluno indefinido.

As. Alguns alunos.

T. Todos.

1A. Um aluno apenas.

2A. Dois alunos.

A1. Um aluno definido.

A2. Um outro aluno definido.

ASK. Palavras em maiúscula significam entonação enfatizada.

(Ele disse...) Comentários do transcritor pesquisador.

(???) Palavras ininteligíveis.

(?) Uma palavra ininteligível.

/ It / Transcrição fonética.

/ ... / Corte na transcrição.

[Sobreposição de falas, simultaneidade de vozes.

: Posto depois de um som vocálico indica o seu prolongamento.

... Pausa.

er Pausa preenchida.

eram

drills Ocorre quando um falante toma o turno assim que um outro o libera.

(...) Trechos omitidos de uma fala.