

Maria de Lourdes da Rocha Sandei

**PROSPECÇÕES SOBRE A ABORDAGEM/SENTIDO DE
PLAUSIBILIDADE NA AÇÃO DE ENSINAR DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ENSINO MÉDIO**

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada
Campinas/SP, 16 de Agosto de 2005.

Maria de Lourdes da Rocha Sandei

**PROSPECÇÕES SOBRE A ABORDAGEM/SENTIDO DE
PLAUSIBILIDADE NA AÇÃO DE ENSINAR DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Linguística Aplicada na área de
concentração de Ensino/Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.

Orientador:
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada
Campinas/SP, 16 de Agosto de 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

S
a56p

Sandei, Maria de Lourdes da Rocha.

Prospecções sobre a abordagem/sentido de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira de ensino médio / Maria de Lourdes da Rocha Sandei. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Abordagem de ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Formação profissional. I. Almeida Filho, Jose Carlos P. de (Jose Carlos Paes de). II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Prospections of the approach/sense of plausibility in the teaching action of a secondary school foreign language teacher.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Teaching approach; Language - Teacher training; Professional growth.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga, Profa. Dra. Elza Taeko Doi, Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci e Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez.

Data da defesa: 16/08/2005.

UNIDADE 73C
Nº CHAMADA T/UNICAMP
Se 800p
V EX
TOMBO BC/ 66630
PROC 26.1.00123-06
C 8
PREÇO 14,00
DATA 05/01/06
Nº CPD

BIB ID: 375009

Dissertação defendida em 16 de agosto de 2005, pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Orientador

Profª Dra. Magali Barçante Alvarenga
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
Examinador Externo

Profª Dra. Elza Taeko Doi
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Examinador Interno

Suplentes:

Profª Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Suplente

Profª Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UNB)
Suplente

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por MARIA DE LOURDES

DA ROCHA SANTOS

e aprovada pela Comissão Julgadora em

16/08/2005.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

“Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela” (Freire, 1987: 101).

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Alberto, pelo carinho, apoio, paciência e compreensão, principalmente por ter-se privado da minha companhia em muitos momentos, durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por ter-me orientado pacientemente e me impulsionado a buscar forças para a realização deste trabalho.

Às Professoras Dr^a Elza Taeko Doi e Dr^a Magali Barçante Alvarenga, pelas relevantes contribuições através das diversas sugestões e comentários pontuais no exame de qualificação.

À Professora Dr^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pelas valiosas discussões no período em que cursei uma disciplina sua e também por todo o estímulo.

Ao Professor Dr. N. S. Prabhu, por suas contribuições enriquecedoras e vitais sobre o conceito de sentido de plausibilidade.

Ao professor-participante da pesquisa, por ter prontamente aceitado colaborar com o presente estudo.

À Cláudia H. Rocha e Kleber Aparecido da Silva, pela demonstração de amizade em todos os momentos.

Às amigas Maristela, Maria Amélia, Soraia, Adriana, Luciene, Liliana, Rita de Cássia, Ademilde e Leni, pelo constante apoio e incentivo.

Aos amigos de Tietê Luís Antônio, José Geraldo, Daniel, Cristina, Nilza, Cecília, Gláucia, Juliana e Sr. Otávio, por todo o estímulo e companherismo.

Aos colegas de trabalho, pelas palavras motivadoras nos momentos difíceis.

À professora Maria Ivanete Grando Melaré, por toda a contribuição na revisão do texto.

Aos funcionários da Extensão do IEL, Yara, Geraldo e Tiago, por toda a ajuda.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Unicamp, de modo especial ao Cláudio e à Rose, por terem-se mostrado sempre solícitos.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por me apoiar através da concessão de uma bolsa de pesquisa.

À minha família, pelo respeito ao meu tempo.

Eu só pude compartilhar o meu desempenho neste trabalho com essas pessoas, porque um Ser Maior colocou-as ao meu lado. Portanto, a Ele, o meu eterno agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, tem por objetivo investigar qual a abordagem subjaz o ensinar de um professor de Língua Estrangeira (LE) de Ensino Médio da rede pública estadual e evidenciar se ocorreram ou não mudanças no seu sentido de plausibilidade (Prabhu, 1990) e na sua prática docente após a sua participação no estudo. Para isso, investigamos as ações e procedimentos metodológicos do professor-participante e os comparamos com o seu dizer, procurando evidências de coerência e incongruência entre a abordagem declarada e a que realmente emerge da sua prática. Os dados foram coletados através de observação, notas de campo, aulas gravadas em áudio e transcritas, entrevistas, questionários e discussão posterior à obtenção dos dados. O referencial teórico que orientou a análise advém das posições elaboradas por Almeida Filho em várias publicações (1993, 1997b, 1999, 2005). Os resultados revelaram, em determinados momentos, coerência entre o dizer e o fazer; em outros, entretanto, houve discordância. O seu discurso mostrou-se, na maioria das vezes, de acordo com os pressupostos da abordagem comunicacional, mas muitos aspectos da sua prática aproximaram-se dos procedimentos da abordagem tradicional de ensino, pois o professor-participante privilegiou, em suas aulas, a leitura em coro, tradução, aprendizagem de vocabulário, memorização e revisão gramatical. Quanto às possíveis mudanças iniciadas na sua prática, constatou-se, a partir das suas verbalizações, uma menor preocupação com o vestibular, o reconhecimento de ser necessário criar momentos para os alunos se comunicarem efetivamente na Língua-alvo, a importância de ele fazer menor uso da língua materna nas aulas, dentre outras. Notou-se também que a pesquisa fez o sentido de plausibilidade do professor observado entrar em conflito com as suas velhas percepções, levando-o a refletir criticamente sobre a sua prática de ensino e a buscar uma explicação para ela.

Palavras-chave: Sentido de plausibilidade, abordagem de ensinar, formação de professores de línguas, reflexão crítica, desenvolvimento profissional.

SUMMARY

The purpose of this ethnographic research is to investigate what approach underlies the teaching of a Foreign Language teacher of a public state school and to evidence if changes had or not occurred in his sense of plausibility and his teaching practice after his participation in this study. To achieve this, we investigated the actions and the methodological procedures of the participant-teacher and we compared them with his statements, searching convergence and contradiction between his declared approach and the one that emerges from his practice. The data were collected through class observation, which was audio recorded, field notes, interviews, questionnaires and discussions after the obtained data. The theoretical framework that oriented the analysis was based on the work of Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005). The data revealed that, in several moments, there was coherence between his speech and his practice; in others contradiction between them. His oral communication was coherent with the assumptions of the communicative approach, but some aspects of his practice with the traditional approach, because the teacher emphasized, in his classes, group reading, translation, learning of vocabulary, memorization and grammatical revision. The results showed a lesser preoccupation with the *vestibular*, the necessity of creating moments for the students to communicate in the target language, the importance of using less Portuguese by the teacher in his classes, among others. We also noted that the research made the teacher's sense of plausibility get into conflict with his old perceptions, making him reflect critically over his teaching practice and to look for an explanation for it.

Key-words: sense of plausibility, teaching approach, teacher's language education, critical reflection, professional growth.

SUMARIO

Capítulo I	
1 Introdução	01
1.1 A contextualização do problema e justificativas	06
1.2 O ensino de Inglês nas escolas públicas	12
1.3 Objetivos da pesquisa e perguntas de pesquisa	16
1.4 Metodologia da pesquisa	17
1.4.1 Instrumentos de pesquisa	20
1.4.1.1 Observação	21
1.4.1.2 Gravação em áudio	22
1.4.1.3 Transcrições das aulas	22
1.4.1.4 Questionários	22
1.4.1.5 Entrevistas	23
1.4.1.6 Material didático	23
1.4.2 O contexto pesquisado	24
1.4.3 Participante de pesquisa	24
1.4.4 Procedimento de análise dos dados	26
1.5 Organização da dissertação	27
Capítulo II – Referencial teórico	29
2.1 O sentido de plausibilidade do professor de LE	30
2.2 Conceito de abordagem no ensino-aprendizagem de línguas	38
2.2.1 A abordagem dos agentes no processo de ensino-aprendizagem de língua (s)	41
2.2.1.1 Abordagem gramatical	46
2.2.1.2 Abordagem comunicativa	48
2.2.1.3 Pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre a abordagem de ensinar	52
2.3 As relações entre abordagem de ensinar, cultura de ensinar e sentido de plausibilidade	56
2.4 Crenças sobre ensino de LE	58
2.5 A formação dos professores de línguas	61
2.5.1 A formação contínua do professor de LE	66

2.6 O professor reflexivo e a pesquisa em sala de aula	67
2.7 Procedimentos investigativos de análise de abordagem. Por que utilizá-los?	74
Capítulo III - Análise dos dados	
3.1 Introdução	79
3.2 Abordagem subjacente ao ensino do professor-participante	80
3.2.1 Descrição e análise das aulas gravadas	84
3.2.1.1 Análise geral das aulas	97
3.3 Dados coletados nos questionários e nas entrevistas	100
3.4 O dizer e o fazer do professor-participante	110
3.5 As crenças do professor-participante	114
3.6 A abordagem de ensinar de um professor. Como evidenciá-la?	122
3.7 Análise do material didático	127
3.8 Comentários do professor-participante sobre a análise dos dados	130
3.8.1 Discussão final	135
3.9 Possíveis mudanças no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante	136
Capítulo IV - Considerações finais	143
Referências bibliográficas	151
Apêndices	161

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário 1

Apêndice 2: Questionário 2

Apêndice 3: Transcrição da Entrevista

Apêndice 4: Transcrição de uma aula

Apêndice 5: Canções Pedagógicas

Apêndice 6: Roteiro de Procedimentos Necessários para Explicitar a Abordagem de Ensinar do Professor de LE

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Curso de Capacitação oferecidos de 2000 a 2004

Quadro 2: Calendário das Aulas observadas

Quadro 3: Perfil do Professor-Participante

Quadro 4: Diferentes Expressões para o Conceito Abordagem

Quadro 5: Definição de Abordagem de Ensinar e seus Correlatos

Quadro 6: Passos Iniciais da Análise de Abordagem Proposto por Almeida Filho

Quadro 7: Relação I – Provérbios (2ª e 4ª aulas observadas e não-gravadas)

Quadro 8: Texto I – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (2ª e 4ª aulas observadas e não-gravadas)

Quadro 9: Relação II – Provérbios (2ª aula gravada)

Quadro 10: Texto II – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (2ª aula gravada)

Quadro 11: Relação III – Provérbios (3ª aula gravada)

Quadro 12: Texto III – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (3ª aula gravada)

Quadro 13: Relação IV – Provérbios (4ª aula gravada)

Quadro 14: Texto IV – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (4ª aula gravada)

Quadro 15: Relação V – Provérbios (5ª aula gravada)

Quadro 16: Crenças Sobre a Escola Pública e Grade Curricular

Quadro 17: Crenças Sobre Língua/Linguagem

Quadro 18: Crenças Sobre a Aprendizagem de LE

Quadro 19: Crenças Sobre o Ensino de uma LE

Quadro 20: Crenças Sobre os Alunos

Quadro 21: Crenças Sobre os Papéis do Professor de LE

Quadro 22: Crenças Sobre Gramática e Léxico

Quadro 23: Crenças Sobre as Canções Pedagógicas

Quadro 24: Potencialidades e Limitações da Gravação e da Transcrição

Quadro 25: Características de Auto-Análise do Professor de LE

Quadro 26: Aspectos Analisados na Análise dos Dados da Pesquisa

Quadro 27: Resumo dos Conteúdos da Apostila da 2ª Série

Quadro 28: Resumo dos Conteúdos da Apostila da 3ª Série

Quadro 29: Aspectos Convergentes e Incongruentes com Análise dos Dados

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama da Trajetória de Desenvolvimento do Professor de LE

Figura 2: Diagrama do Percurso do Grau de Consciência do Sentido de Plausibilidade/Abordagem

Figura 3: Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

Figura 4: Forças Intervenientes no Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas

Figura 5: Possíveis Mudanças na prática de ensino de JC

LISTAS DE ABREVIATURAS

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

APLIESP – Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo

LA – Lingüística Aplicada

JELI – Jornada de Ensino de Língua Inglesa

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

OFA – Ocupante de Função Atividade

AC – Abordagem Comunicativa

AG – Abordagem Gramatical

ATP – Assistente Técnico-Pedagógico

PC – Professor Coordenador

Q1 – Questionário Inicial

SP – Sentido de Plausibilidade

LE – Língua Estrangeira

CE – Cultura de Ensinar

JC – Professor-participante

L-alvo – Língua-alvo

CI – Competência Implícita

CA – Competência Aplicada

CONVENÇÕES UTILIZADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS¹

Pq: Pesquisador

SP: Sujeito-participante

[...] Corte em trecho de registro

[!] Surpresa

... Pausa

[?] Interrupção

((...)) Risos

¹ As convenções utilizadas foram baseadas em Marcuschi (1986) e van Lier (1988).

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição das aulas foram parcialmente baseadas em Marcuschi (1986).

P:	Professor
Pq:	Pesquisador
A:	Aluno não-identificado
AA:	Vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
A1, A2:	Aluno Identificado
A3?:	Provavelmente A3
AXXXX	Nome próprio
(.)	Pausa breve
(...)	Pausa longa
?	Entonação ascendente
!	Entonação descendente
[[	Falas simultâneas
()	Incompreensível
/	Truncamento brusco
Maiúscula	Ênfase ou acento forte
::	Alongamento da vogal
/.../	Indicação de transcrição parcial

CAPÍTULO I

“Uma mudança nas rotinas de sala de aula só poderá levar à aprendizagem à medida que for motivada e sustentada pela exploração conceitual pelos próprios professores. Isso envolve os professores sendo seus próprios teóricos e especialistas interagindo com professores como parceiros” (Prabhu, 1992).

1. Introdução

Este trabalho de pesquisa tem como propósito investigar a trajetória de exploração conceitual do ensino que um professor de Língua Estrangeira (doravante LE) em serviço no Ensino Médio da rede pública estadual paulista realiza através da re-constituição da sua abordagem de ensinar e do confronto dessa abordagem desvelada enquanto ele a conhece com os termos em que nos propomos a defini-la.

Os resultados obtidos no ensino de línguas no contexto brasileiro vem sendo alvo de preocupação de todos aqueles que se interessam pela pesquisa no ensino-aprendizagem de línguas (Celani, 2003; Klaus, 2005). O Inglês como LE é ensinado nas escolas públicas e privadas no Ensino Fundamental e Médio por sete anos ou mais, e muitos alunos, após esse tempo de estudo, chegam às universidades sem terem aprendido Inglês, com uma competência lingüístico-comunicativa mínima que não lhes permite estabelecer diálogos curtos nem elaborar/compreender pequenos textos. Embora essa crise seja notória em todos os tipos de escola, a situação parece mais agravada na escola pública (cf. Celani, op.cit). As pesquisas (Montemor, 1991; Almeida Filho, 1992; Vieira-Abrahão, 1996; Dutra e Mello, 2004; Alvarenga, 2004; Paiva, 2005a) têm revelado que os professores apresentam limitações quanto ao uso comunicativo da língua-alvo. Muitos desses profissionais não falam a língua que ensinam, não a entendem, tampouco podem nela escrever (cf. Almeida Filho, 1992: 77) e limitam-se a ler, por alto, alguns textos selecionados com cuidado para serem trabalhados em sala de aula. Essa escolha cuidadosa não significa preocupação do docente com a questão da qualidade dos textos, mas sim com a sua dificuldade de trabalhar com textos mais complexos, devido à sua falta de competência na Língua-Alvo (L-alvo). A proficiência lingüístico-comunicativa precária faz com que o professor concentre-se no material didático utilizado (Consolo, 1990; Almeida Filho, 1992, 2005; Bertoldo, 1995; Basso, 2001; Paiva, 2005a), ensine apenas estruturas lingüísticas e faça uso constante da língua materna em sala de aula. O que vem ocorrendo no ensino de línguas “reflete

o que está para acontecer em outras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional” (Schön, 1995: 80). Essa crise no ensino de línguas, a nosso ver, faz com que o professor seja o principal responsável, pois não está geralmente bem-preparado (com pouco domínio da língua que ensina) para exercer a sua função.

O trabalho do professor de línguas da rede pública e o ensino de Inglês nesse contexto não são hoje valorizados via de regra no Brasil. Atribui-se ao docente a responsabilidade pela qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas e, principalmente nos últimos anos, ele vem sendo alvo de muitas críticas, as quais afetam a sua auto-imagem e, conseqüentemente, a sua motivação. Acreditamos, entretanto, que ele não possa ser considerado o único responsável, pois há vários fatores que, direta e indiretamente, influenciam a qualidade do seu ensino. Dentre eles, destacamos: a sua formação não-satisfatória, elevado número de alunos por sala, carga horária reduzida da disciplina, falta de recursos na escola e outros.

Trabalhos focalizando a sala de aula como os de Coracini (1995, 1999) apontam os professores, principalmente os da rede pública, como profissionais acomodados à rotina, desmotivados e apenas cumpridores burocráticos de transmissão de informações com aulas de LE monótonas e nada motivadoras. Essa autora reconhece que a precária situação desses educadores tem contribuído para o quadro insatisfatório do ensino de línguas nas escolas estaduais. Ela afirma que fatores tais como a questão salarial, insuficiente infra-estrutura, precária formação do professor e, poderíamos acrescentar, desinteresse do governo têm gerado um ensino muito pouco compensador. Celani (2003) afirma que os professores desse contexto estão abandonados, marginalizados e mal-equipados para desempenharem o seu trabalho. Segundo ela (op.cit), o estado de abandono do professor em serviço faz com que toda a comunidade escolar — professor, alunos e pais — questionem-se e tentem responder para si mesmos “até que ponto servirá essa tentativa frustrada de ensinar e aprender línguas” (Celani, 2003: 20). A autora atribui a deficiência do ensino à formação inicial dos professores de línguas nas Universidades, as quais não têm oferecido condições para um ensino efetivo e satisfatório.

O profissional que ensina Inglês nas escolas públicas brasileiras, e poderíamos acrescentar o que atua nas particulares, muitas vezes criticado por querer receitas e técnicas prontas, classificado como profissional desinteressado, acomodado e mal-preparado, é muitas vezes obrigado a trabalhar em condições difíceis, com número de aulas às vezes superior a quarenta semanais, com cargos em duas ou mais escolas. Essa elevada carga horária faz com que não lhe

sobre tempo para o seu desenvolvimento profissional. A sua formação básica e a universitária deixam muitas lacunas quanto ao domínio da língua que ensina, levando-o muitas vezes a priorizar o conhecimento gramatical e lexical de fácil acesso e preparação solitária. A sua formação teórica insatisfatória não lhe permite saber explicar o porquê das suas escolhas, nem tampouco saber explicar por que ensina como ensina. As autoridades educacionais, entretanto, pouco têm investido para resgatar o papel desse profissional que deseja melhorar o seu ensino. Como exemplo do pouco investimento, podemos citar a escassez de cursos de desenvolvimento (extensão ou especialização) voltados para a reflexão do professor oferecidos pela Secretaria da Educação e pelas universidades. Essa falta de incentivo faz com que se sinta desmotivado, pouco adiantando algum pensamento vago de avançar na sua formação contínua. Assim como Dutra e Mello (2004: 35), salientamos a necessidade de a universidade “tomar ações concretas que possam contribuir para o desenvolvimento desses professores através de projetos que visem à educação continuada dos mesmos” /.../ e que os programas de formação implementem ações eficazes que possibilitem aos licenciandos uma formação mais adequada.

Alguns cursos de licenciatura em Letras não têm assumido a formação¹ do professor como uma de suas tarefas centrais. Uma das críticas é atribuída, segundo Almeida Filho (1993), à visão retrógrada das Faculdades de Filosofia e Estudos da Linguagem quanto ao conhecimento relevante para o desenvolvimento do ensino de línguas. Para esse autor (1992: 77, 78), os docentes não têm conseguido uma formação satisfatória por não conseguirem, durante a sua graduação, adquirir as capacidades lingüístico-comunicativas e teoria pedagógica necessárias para exercerem o seu trabalho. Conforme ressalta Basso (2001), os cursos de formação de professores de LE necessitam, com urgência, de mudanças e transformações. A autora reconhece, entretanto, que a implementação dessas transformações é lenta por diversos motivos, dentre eles o de ordem burocrática. Celani (op.cit) advoga a necessidade de os cursos de Letras contemplarem espaços para a reflexão do futuro professor sobre a natureza social do trabalho em sala de aula. A nosso ver, alguns desses cursos podem não levar o aluno a refletir, em consequência do despreparo do próprio professor-formador, decorrente de sua formação convencional igualmente não-reflexiva.

Uma das questões imprescindíveis na discussão do ensino-aprendizagem de línguas é a necessidade de dar rumo diverso à formação docente, “revendo sua concepção, seus objetivos e

¹ Esse assunto será melhor discutido no Capítulo II.

funções” (Abramowicz, 2001: 137). O ideal seria que as universidades investissem na formação do professor-pesquisador². Convém ressaltar aqui a necessidade de se formar um profissional com postura crítica e de reflexão (cf. Schön, op.cit), que desenvolva a sua atividade profissional, observando o que ocorre nas suas salas de aula, como meio de aperfeiçoamento desse ambiente e que, ao mesmo tempo, esteja consciente da sua necessidade de observar também o seu contexto educacional e de ser contínua sua formação.

Muitas ocorrências na sala de aula passam despercebidas pelo professor, pois há tantas questões urgentes, que às vezes fica difícil para o educador estar consciente de tudo que acontece (Richards e Lockhart, 1994; Cavalcanti, 1999) nesse “espaço complexo” que é a sala de aula (cf. Wajnryb, 1992: 13). Essa dificuldade agrava-se por faltar-lhe tempo não somente para observar o que ocorre ao seu redor, como também para repensar sua prática de ensino à luz de novos conhecimentos. Wajnryb (op.cit) afirma que, quando ensinamos, estamos muito concentrados no objetivo, procedimento e logística da nossa aula, impossibilitando-nos de observar os processos de aprendizagem e interação. Autores como Richards e Lockhart (op.cit), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Wajnryb (op.cit), Cavalcanti (op.cit), dentre outros, afirmam ser a sala de aula um lugar privilegiado para a pesquisa e o professor dever envolver-se em um processo de reflexão sobre a sua prática em sala de aula, reflexão essa vista como um elemento-chave para o seu crescimento profissional. O professor, nessa visão, é o principal agente de mudança no ensino de línguas e a linguagem da sala de aula é, segundo Wajnryb (op.cit: 13), fonte primária de informações, através das quais os professores desenvolvem suas próprias filosofias sobre o que é ensinar e aprender línguas. A pesquisa em sala de aula faz com que o professor olhe reflexivamente para sua prática de ensino, reveja os aspectos positivos, repense os que não deram certo (Clarke, 1982) e tente melhorá-la, se achar conveniente.

²Por professor-pesquisador estamos entendendo todo professor que, durante a sua formação, vai-se familiarizando com as práticas de fazer pesquisa e, depois de graduado, pode analisar e questionar a sua própria prática pedagógica (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1996). Acreditamos ser possível e desejável pesquisas sobre as práticas de sala de aula fazerem “parte das atividades normais do profissional da educação”, (Lüdke e André, 1986: 2), utilizando-as como instrumentos possibilitadores de uma maior compreensão do seu fazer para, a partir delas, redimensioná-lo.

Vários trabalhos publicados nos últimos anos na área de formação de professores de LE (Walace, 1991; Bartlett, 1990; Souza, 1998; Vieira-Abrahão, 2002; Magalhães, 2004; Almeida Filho, 2005; entre outros) têm abordado freqüentemente a importância da conscientização do docente acerca de sua prática. Para Cavalcanti (op.cit), esse olhar reflexivo do educador deveria ter início na sua licenciatura e até mesmo antes dela, para que ele possa engajar-se em uma formação contínua. Para contribuir com essa formação, Almeida Filho (1999) apresenta, como proposta para a formação reflexiva do professor de LE em serviço ou fase final de licenciatura, o desenvolvimento de procedimentos de análise, denominados ‘análise de abordagem’. O docente, nessa proposta, é observado por outrem ou por si mesmo, através de uma aula típica³ gravada e transcrita ou parcialmente transcrita. Adotaremos na nossa pesquisa esse modelo teórico, apresentado pelo referido autor, como forma de fornecer ao professor-participante subsídios basilares com os quais poderá refletir sobre a sua prática. Vale ressaltar que Freitas (1996) utilizou muito bem esses procedimentos em sua pesquisa, os quais possibilitaram aos professores-participantes fazer uma análise crítico-reflexiva sobre suas práticas.

Concordamos com Freire (1999: 58) ao afirmar que a reflexão sobre a prática é essencial na formação contínua. Nas palavras do autor:

“A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

No contexto brasileiro, principalmente no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas, talvez a prática reflexiva seja a única possibilidade de os professores melhorarem a qualidade do ensino por eles ministrado. Para esses momentos reflexivos acontecerem, é necessário haver momentos de reflexão que ofereçam aos docentes oportunidades de pensarem e de interagirem.

Ao entrar em suas salas de aula, o professor tem suas decisões e ações orientadas por sua abordagem de ensinar. Por isso, é necessário que ele conheça a filosofia que está subjacente ao seu ensinar para que possa explicar por que ensina como ensina e por que os alunos aprendem como aprendem (Almeida Filho, 1993). Esse autor afirma que os docentes desconhecedores de suas abordagens podem até ser bem-sucedidos, mas serão apenas mestres mágicos ou dogmáticos

³Aula típica é aquela que “representa o dia-a-dia do professor e que, portanto, não deve ser preparada especialmente para o dia e momento da gravação” (Baghin e Alvarenga, 1997).

cujas perícias não se podem reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente.

A conscientização da sua abordagem será tomada como um passo necessário para impelir o professor que deseja refletir sobre seu ensinar, na direção de uma mudança, embora isso não seja garantia de que uma melhora vá realmente acontecer. Não basta que ele conheça como realiza o seu ensino, deduza (ou conheça a dedução da sua abordagem) e reflita sobre ela. É necessário ainda que ele participe de um diálogo informativo e esclarecedor com colegas em cursos de capacitação, extensão, congressos e seminários, fazendo leitura relevante, para imprimir condições mínimas à sua formação contínua. Nóvoa (1995: 25), ao fazer uma análise sobre a formação contínua do professor, afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

O conceito de abordagem que será instrumental para a análise dos dados nesta pesquisa é o de Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005), que toma a abordagem como um conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre o que é linguagem, língua estrangeira, aprender e ensinar uma língua-alvo e os papéis desempenhados pelo professor e alunos.

Esperamos que esta investigação contribua para instanciar o processo de reflexão dos professores de Inglês da rede pública e de instituições privadas e possa contribuir, a longo prazo, para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de uma LE nesses contextos escolares.

Passaremos, então, na primeira parte deste capítulo, a apresentar a contextualização do problema e justificativas da pesquisa, o panorama do ensino de línguas nas escolas públicas, e a apontar os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho. A seguir, descreveremos a metodologia utilizada, os instrumentos empregados, o contexto pesquisado e o perfil do professor-participante. Por fim, serão relatados os procedimentos adotados para a análise e a organização da dissertação.

1.1 A contextualização do problema e justificativas

Nosso interesse em investigar questões de ensino do professor de LE da rede pública foi despertado pela necessidade aguda de pesquisa e reflexão sobre os problemas pelos quais o ensino-aprendizagem da LE está passando nesse contexto e também pelo fato de a pesquisadora atuar nessa realidade e conhecer de perto os problemas aí existentes. Nosso interesse é o de

compreender melhor a prática do professor que, muitas vezes, nas palavras de Reynaldi (1998: 10), “não é considerado como um ser humano, fruto de uma sociedade que o forma e que o abandona com seus próprios conflitos, fazendo-o com que ele se frustrasse em suas tentativas de melhorar a qualidade do ensino, desmotivando-se de tentar inovar”.

Advogamos ser necessário o professor desenvolver um entendimento mais profundo sobre o ensino que produz (Prabhu, 1990) para que caminhe rumo à sua autonomia profissional. Refletir sobre o seu próprio ensino leva o professor de LE a ser visto como um educador que tem o poder de transformar o seu contexto, e não mais como um técnico, um receptor de conhecimentos que meramente desempenha o seu trabalho, transmitindo os saberes produzidos pelos pesquisadores. Dessa maneira, ele não é mais aquele que só ensina, reproduz e transmite conhecimentos já produzidos por especialistas, mas um profissional que é capaz de produzir teorias. Para Schön (op.cit) e Wallace (op.cit), o professor é visto como um prático reflexivo, que deve analisar constantemente a sua prática, refletindo sobre ela para entendê-la e transformá-la.

O professor, ao refletir sobre a sua prática cotidiana, poderá compreender o que faz, como faz e por que faz assim. Poderá também entender como e por que os seus alunos aprendem da maneira como aprendem. Ele poderá, dessa forma, “repensar-se como profissional e educador” (cf. Almeida Filho, et. al, 1993: 2), e pressupomos que haverá uma chance concreta de ele mudar a sua postura pedagógica em sala de aula e construir uma prática de ensinar mais consciente, havendo um equilíbrio entre o que ele declara e faz em sala de aula. Essa reflexão faz surgirem algumas indagações que poderão levar o professor a construir e reconstruir esse fazer. Refletir e buscar soluções favorecem mudanças mais eficazes.

Outra razão que nos motivou a iniciar este estudo foi o fato de haver pouco investimento na formação em serviço dos professores de Inglês da rede pública estadual. A Secretaria da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão responsável pela formação em serviço dos professores, tem oferecido poucos cursos de aperfeiçoamento para os educadores que atuam no ensino de uma LE. Quando raramente o faz, as vagas são limitadas e muitas vezes não há continuidade dos cursos. Na Diretoria de Ensino à qual pertence a escola estudada nesta pesquisa, são aproximadamente duzentos professores de Inglês⁴ na ativa trabalhando em quarenta e nove escolas públicas localizadas em nove municípios.

⁴ Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino

No ano de 2000, foi oferecido apenas um curso sobre o uso dos *softwares* educacionais de LE. No ano de 2001, o mesmo curso foi repetido. Já no ano de 2002, foram proporcionados dois, sendo um sobre atividades práticas para a sala de aula e o outro sobre o uso dos *softwares* educacionais de LE. No ano de 2003, apenas um curso foi oferecido, este também sobre atividades práticas para a sala de aula, porém nem a metade do número de docentes conseguiu participar. Em 2004, esse mesmo curso foi ofertado, mas o número de participantes foi também reduzido, uma vez que o critério utilizado pelos organizadores foi a convocação de somente um docente por unidade de ensino, os quais seriam posteriormente os multiplicadores entre os seus colegas.

A seguir, apresentaremos um quadro relacionando os cursos de capacitação⁵ oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Diretoria de Ensino aos professores de Inglês (Ensino Fundamental e Médio) da rede pública estadual no período de 2000 a 2004.

Quadro 1 - Cursos de capacitação oferecidos de 2000 a 2004			
Nome dos Cursos	Ano	Data	Nº de participantes
Sherlock I	2000	De maio a dezembro (30 horas)	80
Sherlock II	2001	De junho a dezembro (30 horas)	80
More Than Words	2002	De agosto a setembro (30 horas)	60
One Word I	2002	De agosto a dezembro (16 horas)	40
One Word II	2003	De junho a dezembro (30 horas)	40
One Word	2004	De junho a dezembro (30 horas)	40

Os cursos foram ofertados um por ano, exceto no ano de 2002, em que se programaram dois. Dessa forma, podemos observar que os professores não têm participado de projetos de formação contínua de longa duração que os levem a refletir sobre suas práticas de ensino. Embora se referissem à prática de sala de aula, ou melhor, sobre como trabalhar um texto e como ensinar vocabulário, os cursos oferecidos em 2002, 2003 e 2004 (One Word) estavam calcados na abordagem estruturalista com ênfase na repetição das palavras. Um ponto positivo desses três cursos é que os professores puderam optar por fazê-los na L-alvo ou na língua-materna. Vale ressaltar que foram esses os primeiros a serem dados na L-alvo.

⁵ Dados conseguidos através do Assistente Técnico-Pedagógico de Língua Inglesa que trabalha na Diretoria de Ensino à qual a escola investigada pertence.

Evidenciamos que houve a oferta de cursos com o objetivo de capacitar os professores de Inglês na introdução dos recursos de informática focados na exploração dos *softwares* educacionais disponíveis em Língua Inglesa, procurando, dessa forma, aliar a aprendizagem da LE às novas tecnologias de comunicação e informação. Ressaltamos serem esses cursos necessários, uma vez que quase todas as escolas estaduais têm salas de informática e os docentes devem usá-las; mas, além desses cursos, poderia haver outros que suprissem as variadas necessidades dos docentes. Um dos problemas em se associar o uso do computador à aprendizagem de Língua Inglesa é o fato de as salas de informática terem um número reduzido de equipamentos, fazendo com que quatro ou mais alunos utilizem o mesmo computador, e o tamanho delas nem sempre ser adequado. Esses dois fatores podem dificultar a qualidade do trabalho do professor.

O Programa Teia do Saber foi implantado tendo como foco de atuação e investimento a formação contínua dos professores. É uma realização das Diretorias de Ensino em parceria com as universidades do Estado com o objetivo de implementar projetos voltados para a formação do professor em serviço. O Programa abrange, no Ensino Fundamental, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas. Já no Ensino Médio, abrange Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Matemática. Como podemos verificar, a LE não está incluída nesse programa, o que parece demonstrar a não-preocupação com a formação contínua do professor de línguas.

Essa constatação da falta de interesse das autoridades competentes com a formação contínua aprofundada no cerne processual de se aprender e ensinar língua(s) dos professores de LE da rede pública não é recente, porque Souza (1998), em seu trabalho, no qual procurava investigar a formação em serviço dos professores de Inglês da rede pública do Estado de São Paulo, fez uma pesquisa documental junto a órgãos da Secretaria da Educação e verificou o pouco empenho para com a formação contínua do docente que atua no ensino de uma LE. Segundo ele, os cursos de aperfeiçoamento não têm contribuído para mudanças significativas no ensino. Após pesquisar documentos referentes aos cursos oferecidos aos professores de Inglês desde 1986, observou que tais cursos foram insuficientes e inadequados à realidade e à dimensão do Estado e, ao mesmo tempo, faltava aos órgãos centrais agilidade, recursos humanos e materiais para administrarem a capacitação. O autor também pôde perceber que as Diretorias de

Ensino não assumiam tal responsabilidade devido à sua falta de autonomia ou de interesse pela formação do professor de línguas em serviço.

Peck (1993, apud Tonon, 1996) diz ser necessária uma pesquisa fundamental e descritiva no ensino e na aprendizagem de LE, a fim de tornar o ensino de LE mais qualificado/profissional. Segundo esse autor, as pesquisas em sala de aula são importantes para se descobrir como os professores de línguas realmente ensinam, em oposição ao que dizem ensinar. Acreditamos que a investigação na área de ensino-aprendizagem de LE deva oferecer subsídios aos professores que lhes permitam refletir sobre suas práticas pedagógicas, para que possam compreender as suas escolhas e decisões na sala de aula (Ferreira, 2000). Moita Lopes (1996) defende que a pesquisa em sala de aula é crucial para gerar conhecimento sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode
produzir conhecimento fundamentado em dados, sobre como
aluno aprende e o professor ensina. (Moita Lopes, 1996: 165)

Vários pesquisadores, como Blatyta, 1995; Vieira-Abrahão, 1996; Freitas, 1996; Almeida Filho, 1999, 2005; Marques da Silva, 2001; Fontão do Patrocínio e Bizon, 2001; Rabello, 2002; Silveira, 2004, dentre outros, têm pesquisado a questão da abordagem no trabalho em sala de aula de línguas. Todas essas pesquisas mostram a importância da reflexão do docente sobre sua prática a partir de explicitação da abordagem (auto-análise ou análise de aulas de outros professores) como meio de seu desenvolvimento profissional.

Conforme relatado, Almeida Filho (1999) oferece ao educador desejoso de refletir sobre a sua prática uma proposta: o desenvolvimento de procedimentos de análise específicos a que se denominam ‘análise de abordagem’, os quais visam oferecer ao professor em exercício elementos para que ele se questione, avalie-se como profissional e, a partir daí, inicie mudanças auto-sustentadas no seu fazer. A compreensão da prática ajuda na tomada de consciência do professor em serviço acerca dos problemas da sua prática de ensinar, busca identificar as causas e conseqüências da sua conduta (cf. Nóvoa, 1995), permite-lhe conhecer suas crenças, seus pressupostos sobre como ensinar e aprender línguas, possibilitando-lhe tornar-se mais crítico (Fonseca, 1999) e, ao mesmo tempo, através da reflexão, poder incorporar outras concepções de língua/linguagem, de aprender e ensinar línguas.

As pesquisas acima mencionadas mostram que as mudanças duradouras nas práticas docentes são lentas e não muito fáceis de serem realizadas pelo fato de as práticas serem fortemente influenciadas pela competência implícita dos professores. Ressaltamos, assim como Alvarenga (1999: 81), que o entendimento/conhecimento da prática deve anteceder qualquer processo de mudança. Segundo Freitas (1996), esse processo acontece gradualmente, pois alteram-se alguns elementos da prática, e não a prática por completo. A conscientização do professor sobre a sua abordagem de ensinar talvez não signifique mudança automática. Segundo Reynaldi (op.cit: 37):

Ela pode levar a uma mudança se houver persistência, predisposição e oportunidade, sendo, portanto lenta a ruptura com a prática anterior (até para uma adaptação), mesmo porque se o professor mudar sua abordagem, mas os alunos e seus pais não aceitarem e não mudarem, eles cobrarão da escola a Cultura de Ensinar antiga.

A partir de uma proposta reflexiva sobre a prática para os professores em serviço de Língua Inglesa da rede estadual, Souza (op.cit) constatou que os professores estão preocupados com a sua prática e querem mudá-la, mas a falta de uma proposta pedagógica que os respeite atrapalha o seu processo de reflexão. Segundo ele, o trabalho docente acaba sendo isolado por ausência de respeito, de parâmetros e de referências; o processo de reflexão dos professores não é viabilizado, porque falta vontade política das autoridades educacionais de iniciar esse processo e acreditar que isso vai proporcionar ganhos qualitativos a todos. Convergimos com esse autor (op.cit: 112), ao afirmar que as autoridades políticas precisam ser mais pacientes e tolerantes, “pois não se muda um paradigma em curto prazo”.

O propósito mais importante deste trabalho será o de fazer com que o professor-participante comece a articular elementos de análise do seu ensinar e, eventualmente, tome consciência acerca da sua abordagem de ensinar. Ao fazer isso, poderá engajar o seu sentido de plausibilidade, conforme defendido por Prabhu (1990), com o qual se torna mais possível iniciar mudanças duradouras em sua abordagem de ensino.

Este estudo poderá trazer muitas contribuições não só para esta pesquisadora iniciante, ao professor-participante da pesquisa, mas, por extensão, a todos os professores de LE da região e do Estado. Por ser o primeiro estudo realizado nessa unidade de ensino, acreditamos que, através

dele, outros professores também se sentirão motivados a investigar suas abordagens de ensinar (até porque sistematizaremos os procedimentos em passos que poderão ser tomados como guia) com o objetivo de refletirem sobre o ensino de Inglês por eles ministrado. Essa reflexão poderá contribuir para o crescimento pessoal e profissional desses educadores e para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Convergimos com Alvarenga (1999) e Freitas (1996), ao afirmarem ser necessário ao professor conhecer a sua abordagem de ensinar para iniciar o processo lento e de idas e vindas de mudança. Este trabalho pretende possibilitar ao professor-participante conscientização e chamamento a momentos de reflexão sobre a atuação profissional e suas limitações, práticas essas centrais no seu desenvolvimento profissional.

1.2 O ensino de Inglês nas escolas públicas

Pesquisas como as de Montemor (1991), Freitas (1996), Vieira-Abrahão (1996), Alvarenga (2004), Dutra e Mello (2004), Paiva (1997, 2005a), dentre outros, têm evidenciado que muitos professores de Inglês das escolas públicas apresentam sérias limitações quanto ao uso comunicativo da L-alvo. Uma outra dificuldade está relacionada ao fato de muitos desses profissionais não integrarem a teoria à prática cotidiana.

Durante três cursos de capacitação (One Word) de que tivemos a oportunidade de participar, pudemos observar a dificuldade dos professores de Inglês na utilização da L-alvo. Nesses cursos, os docentes podiam optar por fazê-los na L-alvo com um professor nativo ou na língua materna. Eram quarenta professores, mas, desse total, apenas dez decidiram tentar fazê-los com o professor nativo. Quando as turmas se uniam e havia necessidade de ambas se comunicarem em Inglês, alguns profissionais pareciam ficar constrangidos devido às suas limitações.

Montemor (op.cit) fez um levantamento em escolas públicas, procurando refletir sobre o ensino de Inglês ali ministrado. Os dados evidenciam que os docentes, em sua maioria, priorizam o ensino da gramática e do vocabulário, dentro da concepção estruturalista da língua. Segundo a autora, predominam, em sala de aula, exercícios escritos, tradução e leitura de textos, e o livro didático é uma referência central e única para o docente. A autora critica tanto a realização de traduções de músicas quanto a de leituras de textos por serem trabalhadas de maneira incoerente e desarticulada do efetivo ensino de línguas, pois a leitura é feita em voz alta e utilizam-se textos

não-autênticos. Para ela, o docente não tem consciência do ensino desenvolvido por ele, ou seja, não questiona e não reflete sobre sua prática pedagógica. O professor, a nosso ver, pode também não ter consciência das repercussões do seu trabalho para os alunos e da base teórica desse ensinar.

Para os professores, é difícil ser reflexivo sobre sua própria prática, porque muitos deles foram formados, e muitos ainda o estão sendo, através da mera transmissão do conhecimento, e não através do pensar crítico acerca da sua prática de ensino.

Oliveira (2004) afirma que professores de Inglês do estado de Goiás que atuam na rede oficial de ensino sentem-se “desmotivados e desesperançosos” com o trabalho por eles desenvolvido nesse contexto. Eles atribuíram o fato de não saber lidar com as dificuldades ali encontradas à sua insatisfatória formação profissional, pois os conhecimentos adquiridos na universidade não conseguiram suprir suas reais necessidades ao adentrarem em suas salas de aula. Os dados da pesquisa de Oliveira apontaram que o despreparo desses docentes levou-os a fazerem uso, em sala de aula, de uma abordagem mais tradicional de ensino, focada principalmente na aprendizagem sobre a língua e na tradução e versão.

Muitos professores de línguas das escolas públicas, levando em conta a concepção contemporânea de ensino-aprendizagem de línguas, dizem ser orientados por uma abordagem comunicativa, mas em sala de aula continuam ainda a enfatizar a memorização de regras gramaticais, a priorizar a língua escrita e a ensinar vocabulário. Esses conteúdos são ensinados geralmente de forma descontextualizada ou a partir de contextos limitados (a situação, o diálogo inventado e o texto recortado). Segundo Paiva (1997), muitos desses docentes se vêem diante de um grande dilema: ter que ensinar uma LE que não dominam e tampouco têm oportunidade de praticá-la no seu dia-a-dia.

A crença de alguns professores de não ser possível aprender e ensinar Inglês nas escolas públicas pode contribuir para que o ensino dessa disciplina não seja de qualidade nessas instituições de ensino. Os dados da pesquisa de Barcelos et. al (2004) revelaram que os alunos observados do sexto período de Letras, por não se sentirem competentes lingüisticamente, acreditavam ser mais fácil dar aulas nas escolas públicas, onde não há, de acordo com eles, a necessidade de o profissional ter um satisfatório desempenho para atuarem como professores de Inglês.

Segundo Vieira-Abrahão (1992), tanto a insegurança como a falta de competência lingüístico-comunicativa do professor não lhe permitem sair da abordagem tradicional e adotar outra abordagem (comunicativa), porque essa nova metodologia está centrada no aprendiz e o docente não consegue prever tudo o que vai acontecer nas salas de aula. Por outro lado, há também professores que, mesmo com uma efetiva competência lingüístico-comunicativa, não fazem uso da L-alvo em sala de aula e não desenvolvem nela interações significativas. Isso pode acontecer se eles acharem que os problemas existentes nas escolas podem inviabilizar o ensino de uma LE de forma mais compensadora ou se eles tiverem a mesma crença relatada acima.

É comum ver, nos meios de comunicação, os profissionais da escola pública serem caracterizados como incompetentes. Entretanto os problemas que eles enfrentam no seu dia-a-dia não são levados em conta na hora de julgarem o seu trabalho docente (cf. Pereira, 2000). Os professores, por sua vez, defendem-se afirmando que as condições para o ensino-aprendizagem de uma LE nesse contexto não são favoráveis.

Os principais problemas⁶ que dificultam o processo de ensino-aprendizagem de línguas na rede pública podem ser sintetizados da seguinte maneira: alunos e professores desmotivados, ausência de material didático, carga horária insuficiente, classes heterogêneas e numerosas, formação inadequada do professor, ausência de projetos de formação contínua, baixa remuneração salarial e desinteresse das autoridades educacionais.

Várias outras dificuldades (maiores ou menores) poderiam ser acrescentadas às apresentadas acima, mas elas não podem fazer com que o professor se sinta desanimado diante dos obstáculos e acabe ministrando aulas que não satisfaçam aos seus alunos e muito menos a si próprio. Reconhecemos que o docente não tem incentivo, sua formação nem sempre é adequada, as condições de trabalho são desfavoráveis mas, se quiser melhorar o seu trabalho, poderá fazê-lo através de leituras especializadas na área, de análise da sua abordagem de ensino e através da

⁶ Esses problemas foram listados durante as reuniões reflexivas dos professores de Inglês que atuam na escola pesquisada.

participação em ações reflexivas, de cursos de extensão, cursos de pós-graduação, participações nos encontros da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP).

Se o professor quiser também melhorar o conhecimento da L-alvo que ensina, poderá, caso não tenha condições de fazer um curso de línguas, utilizar os recursos tecnológicos, principalmente a Internet, a qual oferece alguns cursos gratuitos; poderá também assistir a filmes, ouvir músicas, ver os noticiários dos canais estrangeiros etc. Os que não têm acesso à informática poderão utilizar, nas horas vagas, os computadores da escola onde trabalham. Tudo isso deve ser feito para os alunos terem acesso a um ensino de qualidade, porque, para eles, a sala de aula é, na maioria da vezes, o “único cenário para contato, aprendizagem e supostamente produção de LE” (Consolo, 1990: 15).

Segundo Consolo (op.cit: 17), muitos professores da rede pública não têm consciência dos pressupostos teóricos subjacentes às abordagens para o ensino de línguas e não mantêm contato com as pesquisas desenvolvidas em Lingüística Aplicada (doravante LA). Esses profissionais, conforme afirma o autor, contam apenas com a formação inicial ou com a recebida por meio dos cursos de capacitação, os quais não são eficientes, levando-os a confiar “somente nas suas próprias idéias e intuições a respeito do que seja ensinar LE e de como fazê-lo”. O autor ressalta que isso poderá levar o professor a ficar preso ao livro didático, o qual utiliza como fonte única de conteúdo de LE.

Concordamos com esse autor ao afirmar que o docente não deve ser totalmente responsabilizado pelo fracasso ou sucesso do processo ensino-aprendizagem de línguas, porque, conforme mencionado, vários são os fatores que interferem na qualidade de ensino de LE. O autor critica o fato de o professor de línguas não ter acesso aos resultados de pesquisa e à teoria útil da LA para o ensino de línguas, mas como tê-lo, se os trabalhos não saem das universidades? Convergimos com Consolo (op.cit), Alvarenga (1999), Telles (2002), Klaus (2005) ao ressaltarem ser importante haver um canal que possibilite o diálogo entre a produção do conhecimento e a escola.

É imprescindível repensar o ensino de Inglês nesse contexto, para sanar todas as dificuldades encontradas, porque não adianta tentar mudar o professor, se o contexto onde ele atua permanece o mesmo. O ensino de LE na rede pública precisa estar centrado no aprendiz, ser-lhe relevante e estar voltado principalmente para as suas necessidades e interesses. Os professores

devem oferecer aos alunos oportunidades para se comunicarem em situações reais significativas, as quais precisam ser iguais ou semelhantes àsquelas vivenciadas fora da sala de aula (Almeida Filho, 1993).

Os docentes precisam estar inseridos num processo de formação contínua e preocupar-se com a qualidade do seu trabalho, analisando-o constantemente. Nos últimos anos, tem aumentado o número de professores de Inglês que atuam nas escolas públicas preocupados com a sua prática. Podemos observar essa preocupação na maior participação dos professores nos dois eventos anuais promovidos pela APLIESP: Spring Conference e JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa). Esses eventos têm por objetivo promover a troca de idéias e experiências entre os profissionais envolvidos, suscitar entre eles discussões sobre o processo de ensinar e aprender línguas e contribuir para o seu crescimento acadêmico e profissional.

Para que mudanças duradouras e relevantes ocorram no ensino de línguas nas escolas públicas é necessário, segundo Almeida Filho (no prelo), que todas as pessoas que atuam ou não nesse contexto procurem fazer algo por elas. Da mesma forma, Freitas (1996) afirma que para reverter a qualidade do ensino nesse contexto, é preciso, acima de tudo, recuperar sua qualidade e os professores envolvidos nesse processo.

1.3 Objetivos da pesquisa e perguntas de pesquisa

O objetivo do presente estudo é investigar a prática de ensino de um professor de LE (Inglês) na rede pública estadual, a fim de reconhecer qual abordagem está subjacente ao ensinar desse educador. A partir disso, pretendemos buscar evidências de coerência e incongruência entre a abordagem que o professor diz adotar (o seu dizer) e a que é demonstrada pela análise que produzimos. Trabalhos como o de Amadeu-Sabino (1994), Marques (2001), dentre outros, têm evidenciado que pode haver dissonâncias entre o discurso do professor e a sua prática em sala de aula.

Pretendemos ainda, identificar os procedimentos necessários para evidenciar qual abordagem de ensino norteia o trabalho docente. A análise baseia-se nas ações e procedimentos metodológicos do professor-participante em seu exercício numa amostra de cinco aulas típicas gravadas e mais quatro observadas e não-gravadas, nos questionários, nas entrevistas gravadas e na discussão dos dados com o professor-participante. Pretendemos também identificar as crenças que constituem a abordagem de ensinar desse docente. Apoiando-nos em Dewey (1933: 16) ao

afirmar que as crenças precisam ser investigadas a fim de se descobrirem as bases em que se sustentam, o nosso trabalho tem por objetivo incentivar o professor a compreender as crenças que estão orientando a sua prática pedagógica e a conhecer quais suas influências sobre ela e sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Não se trata apenas da identificação das crenças do professor observado, mas sim de oferecer-lhe a oportunidade de reflexão sobre o seu próprio ensino. Por último, pretendemos investigar se a participação na pesquisa fez com que ocorressem ou não mudanças no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante.

Partindo do pressuposto de que a conscientização do ensino que se pratica é condição básica para que o professor (de LE no nosso caso) possa iniciar possíveis mudanças auto-sustentadas na sua forma de ensinar, colocamo-nos as seguintes perguntas:

- Que concepções gerais do ensinar o professor-participante verbaliza e demonstra em sala de aula?
- Como se configura, na prática, a prospecção dessa abordagem espontânea⁷ de ensinar do professor-participante?
- Qual o impacto da pesquisa no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante?

1.4 Metodologia da pesquisa

Antes de apresentarmos a metodologia desta pesquisa, pretendemos abordar alguns conceitos sobre o paradigma qualitativo que vem norteando o desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento.

Segundo Pacheco (1995), a partir da década de 70, houve a reafirmação da pesquisa quantitativa na investigação educativa. Em fins dessa mesma década, começaram a surgir, em meio a muito debate, as pesquisas de natureza qualitativa. Desde então até os dias de hoje, inúmeras interrogações têm sido feitas em defesa desse tipo de pesquisa. De acordo com Moita Lopes (1996: 22), os investigadores estão cada vez mais interessados na pesquisa de base interpretativista, não só por ela focar de maneira diferente e reveladora as novas descobertas, mas também pelo tipo de método que pode ser mais útil à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais (cf. Moita Lopes, 1994). Esse autor afirma que as características desse tipo de pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento da LA, pois o foco da pesquisa interpretativista é o

⁸Estamos utilizando esta palavra como sinônima do termo abordagem implícita

processo de uso da linguagem. O autor aponta que uma das principais tendências da pesquisa de base interpretativista é a pesquisa etnográfica, a qual coloca o foco principal na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão inseridos.

Segundo Santos Filho (1996), uma das críticas feitas pelos pesquisadores quantitativistas à pesquisa qualitativa é que lhe falta objetividade, rigor e controles científicos (cf. Kerling, 1973), pois “sem o recurso da quantificação, esse tipo de pesquisa não produz generalizações para construir um conjunto de leis do comportamento humano, nem pode aplicar testes adequados de validade e fidedignidade” (Santos Filho, 1996: 38). Esses estudiosos, baseando-se na distinção positivista entre fatos e valores, consideram que a pesquisa qualitativa não apresenta padrões de objetividade.

A pesquisa qualitativa visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, fazendo com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático (cf. Bogdan e Biklen 1982, apud Lüdke e André, 1986). Esse tipo de pesquisa defende o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Pacheco (op.cit) afirma que a pesquisa qualitativa se nega a olhar para a educação exclusivamente à luz dos modelos das Ciências Exatas, “com a preocupação da quantificação e da generalização, contrapondo novos pontos de vista através do levantamento de questões e procura das respectivas respostas e sugerindo a compreensão de modo a valorizar o conhecimento subjetivo” (Pacheco, 1995: 17). Segundo o autor, aspectos secundários são agora objeto de estudo, principalmente em relação ao pensamento e à ação oriundos de um contato, como já mencionado, direto e prolongado com os participantes. Lüdke e André (1986) afirmam que a justificativa para o pesquisador ter esse contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos acontecem naturalmente é a de que estes são bastante influenciados por seu contexto.

Na pesquisa qualitativa, segundo Pacheco (op.cit), os pesquisadores em educação vão adquirir um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, um melhor entendimento do real pela associação de rigor e objetividade na coleta, análise e interpretação dos dados. O autor afirma que esse tipo de pesquisa é muito abrangente e engloba as seguintes modalidades: pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, conhecimento e criticismo educacional, etnografia da comunicação, etnografia, pesquisa naturalista, fenomenografia, pesquisa fenomenológica, avaliação iluminativa/qualitativa e realismo transcendental.

Segundo Erickson (1991: 1), um dos objetivos principais da etnografia no contexto social “é revelar o que ocorre dentro das caixas pretas da vida cotidiana nos contextos educacionais, através da identificação e documentação dos processos através dos quais os resultados educacionais são produzidos”. Esse autor afirma que tais processos são formados de ações rotineiras e, por serem habituais e locais, podem passar despercebidos, tanto pelos participantes quanto pelos pesquisadores.

Lüdke e André (op.cit), baseando-se em Wolcott (1975), afirmam que, na etnografia escolar, o ensino e a aprendizagem são vistos dentro de um contexto cultural amplo e as pesquisas sobre a escola devem contemplar o que se passa nesse contexto e também relacionar o que é aprendido dentro e fora dela. Esses autores, apoiando-se em Firestone e Dawson (1981), apresentam resumidamente os oito critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola discutidos por Wolcott. Esses critérios são: o problema é redescoberto no campo, o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, o qual deve durar pelo menos um ano escolar, o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas, a abordagem etnográfica deve combinar vários métodos de coleta e o relatório etnográfico apresentar uma grande quantidade de dados primários. Analisando os critérios mencionados, podemos concluir que nem toda pesquisa qualitativa pode ser chamada de etnográfica.

Com relação à escolha dos métodos, os autores esclarecem que vai depender da natureza dos problemas, ou seja, a escolha do método será determinada pelo tipo de problema estudado. De acordo com esses autores, normalmente o pesquisador desenvolve a pesquisa seguindo três etapas: exploração, decisão e descoberta. A primeira delas prioriza a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o contato para a entrada em campo. É nessa etapa que o pesquisador fará as primeiras observações para adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e assim selecionar aspectos que serão sistematicamente investigados. O segundo estágio de pesquisa resume-se “na busca sistemática dos dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno investigado” (Lüdke e André, 1986: 16). A terceira fase da pesquisa etnográfica é a explicação da realidade, ou seja, procurar encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as descobertas num contexto mais abrangente. Quanto ao papel do observador, Lüdke e André (1986: 17), baseando-se em Hall (1978), explicitam as características essenciais para um bom etnógrafo:

A pessoa precisa ser capaz de tolerar ambigüidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.

Partindo do pressuposto de que a metodologia do estudo deve ser essencialmente determinada pela natureza das perguntas a serem feitas, podemos afirmar que a presente pesquisa é qualitativa exploratório-interpretativista de base etnográfica. Um estudo qualitativo, utilizando dados etnográficos da sala de aula, permite-nos retratar os eventos considerando os sujeitos em um contexto social. Para entender determinada realidade ou fato social, tem que levar em conta o que há nela de particular (Erickson, 1986).

Decidimos investigar como se dá a abordagem de ensinar de um professor, tomando por base o modelo teórico, denominado análise de abordagem de ensinar do professor de LE proposto por Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005), segundo o qual, a prática reflexiva é um procedimento-chave para o analista-interpretador, seja ele o próprio professor que gostaria de mudar, ou outro professor-analista experiente, da confiança do professor analisado. Para esse autor, trata-se de um método básico de busca de conhecimento e também de consciência sobre como se ensina e por que se ensina, como se ensina uma nova língua na escola ou em outros contextos.

O autor (op.cit) afirma que a metodologia de pesquisa ideal para iniciar uma análise de abordagem prioriza a interpretação de registros e evidências levantados em situação autêntica de ensino-aprendizagem em uma ou mais aulas típicas, são acrescidos por observações, depoimentos e informações no cenário das aulas adquiridas entre todos os agentes envolvidos no processo, ou seja, professores, alunos, supervisores, diretores, autores do material didático, pais, dentre outros.

Os registros foram coletados através dos procedimentos metodológicos de base etnográfica, descritos abaixo.

1.4.1 Instrumentos de pesquisa

Os registros foram coletados em cinco salas de aula (quatro 2ª séries e uma 3ª série) de um mesmo professor de Inglês do Ensino Médio, com aproximadamente 40 alunos por sala, matriculados em uma escola da rede pública estadual. A coleta iniciou-se em agosto de 2003 e concluiu-se em março de 2004.

Para a presente pesquisa, de natureza qualitativa, utilizaram-se vários instrumentos de coleta de dados, tais como: observação não-participante em aulas com notas de campo, entrevistas semi-estruturadas, gravação em áudio, transcrições das aulas, questionários e análise do material didático utilizado. Cada um dos instrumentos serão apresentados e discutidos a seguir.

1.4.1.1 Observação

Um mês antes da primeira observação (dia 11/07/03), o professor-participante foi convidado a tomar parte do estudo. O encontro aconteceu na escola pesquisada e durou aproximadamente quinze minutos. A pesquisadora procurou esclarecer-lhe o objetivo da sua pesquisa, os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados e quantas aulas seriam gravadas. Mesmo com carga horária de quarenta aulas semanais, o educador aceitou o convite e prontificou-se a responder aos questionários e a submeter-se às entrevistas.

Para obter os dados de sala de aula, observamos 09 aulas de LE de um professor de Inglês que atua numa escola pública. A última dessas aulas havia sido prevista para o final de 2003 na 2ª série A mas, devido a vários compromissos, o professor-participante adiou-a para o início de março de 2004. Os alunos dessa série estavam, então, na 3ª série. As observações feitas foram acrescidas de anotações dos pontos relevantes, registrados logo após a ocorrência das aulas, para que os elementos significativos da situação não fossem perdidos pela pesquisadora.

No primeiro contato, o professor-participante apresentou-me aos alunos, explicou-lhes a finalidade da minha visita, o objetivo da pesquisa e a importância da colaboração deles. Desde esse primeiro momento, criou-se um clima de cordialidade. Por eu já ter sido, nos anos anteriores, professora das classes pesquisadas, a minha presença não modificou o cenário da pesquisa, porque tanto o professor quanto os alunos se comportaram como se não houvesse uma pesquisadora externa na sala. No quadro 2, apresentamos o calendário das aulas observadas.

Quadro 2: Calendário das aulas observadas		
HORA	DATA	SERIE
10:00	12/08/03	2ªA
10:55	12/08/03	2ºD
8:00	14/08/03	2ºH
8:50	14/08/03	2ºB
10:00	19/08/03	2ºA gravada
10:55	19/08/03	2ºD gravada
10:55	23/09/03	2ºA gravada
10:00	25/09/03	2ºB gravada
7:00	02/03/04	3ºA gravada

1.4.1.2 Gravação em áudio

Os dados foram obtidos através de gravações em áudio de todas as aulas observadas do professor-participante, com exceção das quatro primeiras, às quais eu compareci sem gravar, apenas tomando notas em um diário de campo, procurando que professor e alunos se sentissem menos incomodados com a gravação.

As gravações foram feitas com dois aparelhos: um sobre a mesa do professor e o outro no meio da sala de aula, tentando captar os discursos dos alunos. Como os gravadores geralmente têm um potencial limitado, só foi possível compreender as falas dos alunos sentados próximo a eles.

1.4.1.3 Transcrições das aulas

As cinco aulas, com duração de cinquenta minutos cada, foram gravadas de forma totalmente seqüenciada e transcritas integralmente pela pesquisadora nos mesmos dias das suas gravações. O sistema de transcrição adotado foi o de Marcuschi (1986) constante no início da dissertação.

1.4.1.4 Questionários

Nesta pesquisa, os registros foram primeiramente coletados através de um questionário no início da investigação (dia 18/08/03) visando obter dados específicos sobre a formação do profissional, seu tempo de serviço, carga horária, idade, escolaridade, entre outras. Um segundo questionário foi-lhe entregue ao término das observações (03/03/04) com as questões centrais do estudo. As perguntas foram formuladas de acordo com os questionamentos provenientes da prática de ensinar da pesquisadora e também da leitura de alguns autores, tais como: Erickson

(1986), Wallace (1991), Richards e Lockhart (1994), Freitas, (1996), Almeida Filho (1999), Félix (1998), dentre outros. Procuramos focalizar questões relacionadas à consciência do professor-participante sobre suas aulas, a fim de conhecer como ele ensina e por que ensina assim, seus pressupostos, crenças e a visão sobre a abordagem dos seus ex-professores. O professor-participante devolveu-nos o primeiro e o segundo questionários quinze dias após o seu recebimento.

Quando recebemos o segundo questionário já respondido, sentimos a necessidade de refazer-lhe as mesmas perguntas oralmente, porque percebemos respostas telegráficas, impossibilitando-nos uma análise mais consistente. Fizemos, então, a gravação em áudio, o que nos permitiu detectar algumas alterações de opinião, como se poderá observar no capítulo III.

1.4.1.5 Entrevistas

Após a análise dos questionários, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas (dias 04/03/04 e 23/03/04) com o professor-participante. As perguntas foram baseadas nos questionários, procurando esclarecer alguns pontos neles focados. Essas duas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Uma terceira entrevista foi agendada (dia 26/03/04) com a finalidade de o professor-participante conhecer a abordagem orientadora do seu ensinar e, ao mesmo tempo, avaliar a análise dos dados desenvolvida em nossa pesquisa. Essa entrevista, entretanto, não foi gravada integralmente, porque o gravador não funcionou. O tempo gasto para as entrevistas foi o de aproximadamente meia hora para as duas primeiras e cerca de uma hora para a segunda, transcorrendo sem nenhum problema e o professor parecia bem à vontade. Elas realizaram-se na escola em que o professor-participante trabalha em período diferente do das aulas observadas, mais especificamente no horário de trabalho pedagógico coletivo (doravante HTPC).

1.4.1.6 Material Didático

O material didático utilizado pelo professor é uma apostila comprada de uma firma especializada na confecção desse tipo de material escolar. Ela é adotada por toda a escola desde 1999. No início de cada semestre, a firma envia à escola todo o material disponível elaborado por sua equipe, tais como: textos, exercícios, listas de vocabulário e letras de músicas, e os professores de Inglês (quatro) da unidade escolar, sendo dois efetivos e dois ocupantes de função

atividade (OFA), selecionam, de acordo com o planejamento curricular, as lições que serão trabalhadas e semestralmente eles têm a possibilidade de fazer alterações nesse material, substituindo os conteúdos que não deram bom resultado ou acrescentando novos. O material compõe-se de textos, exercícios de compreensão e alguns de gramática. É um material mais voltado para suprir as necessidades dos alunos que vão prestar vestibular. Vários exercícios são extraídos das provas dos vestibulares das universidades mais conceituadas.

1.4.2 O contexto pesquisado

Conforme já mencionado, a coleta dos dados desta pesquisa ocorreu em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio em uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Essa escola localiza-se na região central, é a maior da cidade e uma das mais renomadas da região. Ela é muito concorrida por apresentar um bom padrão de ensino, o que a faz receber muitos alunos das cidades vizinhas. O número total de matrículas é de um mil e oitocentos alunos pertencentes na maioria à classe econômica média-baixa.

Essa unidade de ensino oferece a seus alunos uma carga horária de duas aulas semanais de LE (Inglês) com duração de cinquenta minutos cada. Tem vinte salas de aula que funcionam nos períodos diurno e noturno. Possui uma ampla biblioteca, um laboratório de química e um de biologia, uma sala de informática, um salão nobre para eventos diversos, três gravadores, além de televisores e vídeos que devem ser transportados para as salas de aula quando se quer utilizá-los. As mobílias das salas-ambiente são compostas de carteiras e cadeiras, ou carteiras universitárias, dispostas geralmente em fileiras ou pares. A infra-estrutura dessa escola é melhor do que a da maioria das escolas públicas da região.

A escolha dessa escola pública foi motivada pelo fato de esse ser um contexto que merece ser pesquisado e também por a professora-pesquisadora trabalhar nessa unidade de ensino, o que facilitou a coleta dos dados. Ao aceitar participar e colaborar com o estudo, o professor-participante foi o responsável pela escolha das salas de aula/séries onde seria realizada a pesquisa.

1.4.3 Participante de pesquisa

A presença do pesquisador em ambiente escolar ainda é vista como leve ameaça ou constrangimento. Muitos pesquisadores reclamam da dificuldade de coletar dados em sala de aula

devido à não-colaboração do professor. Entretanto o participante de pesquisa, embora não-acostumado com pesquisadores, predispôs-se a cooperar com o estudo. Ele foi selecionado pelo fato de ter o maior número de aulas de Inglês no contexto pesquisado. Ao ser convidado a fazer parte do estudo, aceitou prontamente e colaborou com a coleta de dados. Ele é professor efetivo e na unidade de ensino pesquisada, leciona apenas Língua Inglesa, numa carga horária de quarenta horas/aulas semanais.

Ele trabalha na rede estadual de ensino há quatro anos como professor de Inglês, trabalhou em outras escolas estaduais e particulares e atualmente também ministra aulas particulares de redação. Formado em Letras, com dupla habilitação (Português e Inglês), teve oportunidade de fazer alguns cursos de línguas fora do Brasil. Atualmente faz pós-graduação em Letras numa universidade particular em São Paulo e o tópico da sua pesquisa é o estudo da redação nos vestibulares. Participa de alguns cursos de capacitação promovidos pela Diretoria de Ensino e tem acesso a revistas nacionais e internacionais e a livros. Tem também acesso a alguns trabalhos científicos sobre o processo de ensinar e aprender línguas.

A seguir, apresentaremos o perfil do professor-sujeito, conforme dados coletados através do questionário inicial.

Quadro 3 – Perfil do professor-participante conforme Q1	
Idade	42 anos
Sexo	Masculino
Graduação	Letras (Português/Inglês)
Curso de Pós-graduação	Mestrado em Letras (em andamento) – tópico da pesquisa: o estudo da redação.
Carga horária	Quarenta aulas semanais
Tempo de serviço	Quatro anos
Disciplina que leciona na escola	Inglês (professor efetivo)
Material didático	Apostila de autoria de uma firma especializada.
Outra atividade profissional	Professor de redação
Participação de cursos	Alguns
Acesso à literatura especializada da área.	Acesso inexpressivo ⁸

⁸ O acesso que o professor-participante tem a pesquisas sobre o processo de ensinar e aprender línguas embora seja limitado, possui qualidade.

1.4.4 Procedimento de análise dos dados

Para assegurar a confiabilidade da pesquisa para a análise dos dados (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991), foi feita uma triangulação dos dados primários obtidos através dos questionários, das anotações em campo, das transcrições em áudio das cinco aulas gravadas e das entrevistas realizadas com o professor-participante. A análise do material didático foi considerada secundária e utilizada para complementar os dados primários.

Para respondermos às perguntas de pesquisa, procuramos observar nove aulas do professor-participante, fazendo anotações de campo, sendo que apenas cinco dessas aulas foram transcritas integralmente logo após o término das aulas. Procuramo-nos, nesse primeiro momento, analisar as ações e procedimentos metodológicos do professor, apoiando-nos em Fontão do Patrocínio (1991), Almeida Filho (1993), Vieira-Abrahão (1996), Baghin e Alvarenga (1997), Alvarenga (1999), Félix (1998), Fontão do Patrocínio e Bizon (2001), Marques (2001), dentre outros, pretendendo investigar com que abordagem de ensino as ações e procedimentos condiziam. Em seguida, procedemos à análise dos dois questionários aplicados e das entrevistas gravadas em áudio. De posse dos dados obtidos na observação das aulas, questionários e entrevistas, contrastamos o dizer e fazer do professor-participante. Conforme mencionado, ao recebermos e lermos o segundo questionário, percebemos que as respostas do professor eram muito lacônicas e não nos forneciam informações importantes acerca do que queríamos investigar. Resolvemos, então, repetir as perguntas e gravá-las em áudio. Dessa forma, procuramos cotejar seu dizer nesses momentos distintos para verificarmos se as respostas escritas eram congruentes com as orais.

O caminho por nós percorrido para sondarmos/evidenciarmos⁹ a abordagem de ensinar do docente observado fundamentou-se essencialmente nos procedimentos auto-investigativos de análise de abordagem sugeridos por Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005), a saber, gravação de aulas, transcrição, descrição e análise. Para investigarmos se a participação na pesquisa tinha ou não ocasionado alterações no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante, pautamo-nos nas mudanças por ele elencadas na sua prática, nas muitas conversas que tivemos na escola, nos questionários e entrevistas. As possíveis alterações na prática foram-nos entregues por escrito após o término da análise e discussão dos dados devido ao fato de não podermos observar outras aulas do docente após o término da pesquisa.

⁹ Essa questão será melhor abordada no Capítulo III.

No material didático (dado secundário) selecionado pelos professores de Inglês (quatro professores, sendo dois efetivos e dois OFAs) da escola pesquisada, verificamos quais tipos de atividades e de textos eram predominantes, ou seja, qual concepção de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem estava embutida nele e como o professor observado os trabalhava em sala de aula.

Julgamos necessário categorizar as crenças do professor-participante em oito grupos (crenças sobre a escola pública e grade curricular, sobre língua/linguagem, sobre a aprendizagem de LE, sobre o ensino de uma LE, sobre os alunos, sobre os papéis do professor, sobre gramática e léxico e sobre canções pedagógicas), embasando-nos em pesquisadores como Barcelos (2001), Bandeira (2003), Vieira-Abrahão (2004), Silva (2005), Garbuio (2005) e outros. Na nossa pesquisa, as crenças do professor observado foram inferidas levando em conta as suas verbalizações nas entrevistas, suas respostas aos questionários e sua prática de sala de aula.

Os dados foram interpretados segundo as crenças do próprio professor a respeito do conceito de língua/linguagem, de aprender e ensinar LE e papéis desempenhados pelo professor e alunos. A compreensão das concepções subjacentes ao fazer pedagógico pôde permitir ao professor compreender por que ensina como ensina. Conforme relatado, depois da conclusão da análise dos dados, os resultados foram discutidos com o professor-participante em um período diferente do das aulas e ele próprio avaliou a nossa análise. A sua análise mostrou-se, em determinados momentos, convergente com a nossa e em outros houve discordância, o que poderá ser constatado no capítulo III.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No capítulo I, descrevemos a trajetória da pesquisa, composta pela introdução geral, contextualização do problema e justificativas, panorama geral do ensino de línguas nas escolas públicas, objetivos e perguntas de pesquisa, assim como a metodologia e instrumentos de pesquisa utilizados, o contexto pesquisado, perfil do professor-participante e procedimentos de análise dos dados.

No capítulo II, expomos a fundamentação teórica que julgamos relevante e necessária para o desenvolvimento do nosso trabalho, enfocando questões referentes ao sentido de plausibilidade do professor, à abordagem de ensinar, ao paradigma gramatical e ao paradigma comunicativo, às crenças sobre o ensino, à formação do professor, à pesquisa em sala de aula

feita pelo próprio professor e aos procedimentos considerados por nós indispensáveis para a explicitação da abordagem de ensinar.

Já no capítulo III, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos para respondermos às perguntas de pesquisa.

No capítulo IV, tecemos nossas considerações finais, bem como as contribuições que este trabalho possa vir a oferecer aos professores de LE e à Lingüística Aplicada.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

“A força do elemento timoneiro na construção do processo múltiplo, multinivelado, multifásico e complexo da operação global de ensinar línguas vai com certeza se firmar na contínua ação de ensinar cotidianamente, registrar-se no ensino, no observar-se, no refletir e buscar evidências de alinhamentos subjacentes, no reconhecer-se nalguma abordagem que fale da nossa história de vida e de formação, do que somos e do que queremos ser como professores contemporâneos de línguas” (Almeida Filho, 1997: 27).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o referencial que fundamenta teoricamente o desenvolvimento desta pesquisa. Nele serão abordados sete aspectos. Na primeira parte, trataremos da compreensão subjetiva do professor de LE (sentido de plausibilidade). Na segunda, apresentaremos as definições do conceito de abordagem, como as abordagens dos agentes do processo ensino-aprendizagem de línguas interferem no processo, os dois grandes paradigmas que vêm regendo o ensino de línguas no mundo: o gramatical e o comunicativo e as pesquisas realizadas no Brasil sobre a abordagem de ensinar do professor de LE. Na terceira parte, apresentaremos as definições de abordagem de ensinar e sua relação com a cultura de ensinar e com o sentido de plausibilidade. Na quarta, focalizaremos as crenças dos professores sobre o ensino. Na quinta, discutiremos a formação do professor de LE da rede estadual e a sua formação contínua. No tópico seguinte, mostraremos as vantagens de uma abordagem reflexiva e o novo papel atribuído ao professor de línguas. Por último, discutiremos sobre procedimentos de análise de abordagem necessários à explicitação da filosofia de ensinar. Para tal estudo, tomaremos como suporte teórico pesquisadores da área da Educação e da LA, tais como: Dewey (1933), Richards e Rodgers (1982), Prabhu (1990), Vieira-Abrahão (1992, 1996, 2001, 2004), Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005), Bizon (1994), Schön (1995), Freitas (1996, 2002), Alvarenga (1999, 2004), Marques da Silva (2001), Zeichner (2002), dentre outros.

É relevante iniciarmos o nosso referencial teórico, analisando o sentido de plausibilidade (doravante SP) do professor (Prabhu, 1990). Isso se faz necessário por ele aparecer no título da

nossa pesquisa e ser, juntamente com a abordagem de ensinar do professor, o fio que conduziu todo o trabalho que desenvolvemos. Convergindo com Almeida Filho (no prelo), afirmamos que esses dois conceitos¹⁰ estão muito próximos um do outro, levando-se em conta que a abordagem do professor tem embutida nela um SP que pode ser vago, inconsciente ou mais consciente.

2.1 O sentido de plausibilidade do professor de LE

Até alguns anos atrás, o método de ensino era visto como o principal fator de sucesso para o ensino-aprendizagem de línguas, e as atividades realizadas pelo professor eram determinadas pelo método¹¹. A escolha de um bom método era, pois, imprescindível para a qualidade do ensino.

Hoje em dia, sabe-se que o método ideal e absoluto no ensino de línguas não existe, uma vez que tudo vai depender do contexto, da formação do professor, do tipo de alunos, dos materiais didáticos, dentre outros. Kumaravadivelu (2003: 28) assevera que as necessidades e as situações contextuais do ensino e da aprendizagem de línguas são numerosas, o que faz com que nenhum método específico consiga visualizar todas as variáveis para fornecer sugestões específicas. Segundo esse autor (op.cit: 29), o sucesso e o fracasso na sala de aula está amplamente relacionado a diversos fatores, tais como: a cognição do professor, a percepção do aprendiz, contextos culturais, exigências políticas obrigatórias, forças institucionais, entre outros.

Para Prabhu (1990), asseverado por Almeida Filho (1997a: 15), há um fator mais básico do que a escolha de métodos: é o entendimento subjetivo do professor acerca do ensino que ministra, denominado por ele como sentido de plausibilidade, o qual nada mais é do que o professor tentar responder a si mesmo “Qual é o sentido do meu próprio ensino?” De acordo com esse autor, saber qual é o melhor método não é importante. O importante é que o educador se envolva no seu ensino, pense como ele ensina e tenha consciência de como ele ensina, procurando saber como a aprendizagem ocorre e como o seu ensino pode proporcionar

¹⁰ Ao declararmos ser a abordagem de ensinar e o sentido de plausibilidade conceitos similares, estamos nos apoiando na definição de abordagem proposta por Almeida Filho (1993, 1997a).

¹¹ Compreendemos método, convergindo com Patrocínio (1997: 60), como sendo “todo conjunto de experiências, /.../ com e na língua-alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz competência lingüístico-comunicativa dentro e fora da sala de aula”.

aprendizagem mais significativa. O referido autor (comunicação pessoal¹²) define o SP da seguinte forma:

Ele é um sentido ativo em desenvolvimento de maior probabilidade, que surge da experiência passada, influencia a ação atual e é influenciado/modificado pela experiência contínua, não uma crença inalterada, muito menos uma questão de “verdade” (o que quer que possa significar). Uma “teoria pessoal” do professor é um outro nome para ele.

O professor deve agir nas suas salas de aula, de acordo com Prabhu (1992), como seu próprio especialista, ou seja, ele precisa desenvolver as suas próprias teorias¹³ sobre o ensino que ministra, pois esse profissional, assim como outras pessoas, deve operar com alguns entendimentos sobre aquilo que experiencia e faz. Esse autor (op.cit), ao fazer tal afirmação, ressalta, entretanto, ser necessário haver a interação entre as teorias dos professores com as dos especialistas e dos especialistas com as dos docentes, pois essa interação será benéfica para ambos. As teorias dos docentes, segundo Prabhu (op.cit), não precisam ser necessariamente originais de cada docente, sendo possível serem elas advindas “de outras fontes, adotadas ou herdadas de outros professores no passado, em algum momento do passado” (Prabhu, 1992: 92). Para esse autor (1990) a conceituação pessoal influi decisivamente sobre a maneira de ensinar do professor (através da sua confirmação ou da sua revisão) e é modificada por sua experiência contínua de ensinar e por suas percepções oriundas da, por exemplo, leitura e escrita, e pela interação de diferentes sentidos de plausibilidade, como a articulação e discussão entre docentes.

Conforme mencionado, o SP e a abordagem de ensinar do professor são conceitos que guardam semelhanças entre si. Almeida Filho (no prelo) oferece uma definição um pouco mais ampla desses dois conceitos. Observe-se a citação:

¹² Essa conceituação foi obtida através da mensagem eletrônica (19/03/05).

“I used the expression ‘sense of plausibility’ to indicate that it is a developing, active sense of the greatest likelihood, which arises from past experience, influences current action and gets influenced/modified by ongoing experience – not an unchanging belief, much less a matter of “truth” (whatever that might mean). A teacher “personal theory” is another possible name for it”.

¹³ Compreendemos teoria como “qualquer forma construída ao se adotar uma perspectiva investigativa, mas seria num nível diferente do que, normalmente, se entende por construção de teoria dentro do rigor acadêmico” (Freitas, 1996: 69).

O **sentido de plausibilidade** é um senso geral e comunicável, uma sensação abrangente relatável de que coisas juntas ao nosso ensino fazem sentido formando o conjunto de ações produzidas mais ou menos coerente (ou explicável, pelo menos). O senso de plausibilidade, portanto, se revela na explicação de como e por que se ensina e aprende uma língua. Já o termo **abordagem** de ensinar faz a ênfase recair nos constituintes reconhecíveis de conceitos de linguagem (de L1, L2 ou LE), do que é ensinar e do que é aprender uma língua, os quais sintetizados, mesmo que além do alcance da consciência, guiam o professor na sua lida.

Embasados nas reflexões sobre as definições propostas acima, buscamos elaborar um diagrama que ilustra o nosso entendimento da relação entre esses conceitos e os diferentes níveis de implicitude versus explicitude. Utilizamos, para mostrar como se dá o percurso do grau de implicitude do SP para o de explicitude, um recorte do diagrama Trajetória de desenvolvimento do professor de LE proposto por Almeida Filho (1999).

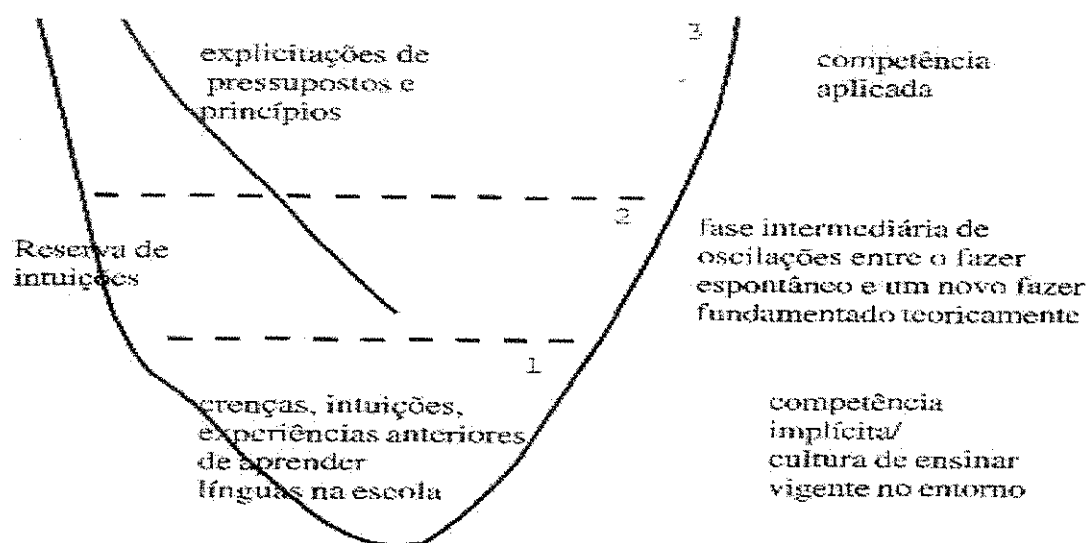


Diagrama 1: Trajetória de desenvolvimento do professor de LE (Almeida Filho, 1999)

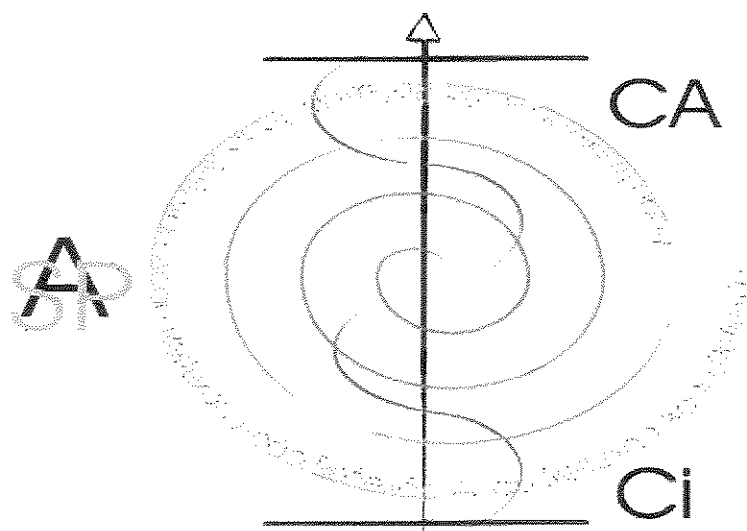


Diagrama 2: Percurso do grau de consciência do sentido de Plausibilidade/Abordagem

O diagrama mostra a escala evolutiva do nível de consciência do professor de LE. Essa escala, toda permeada pelo SP, inicia-se com a competência implícita (CI) e termina com a competência aplicada¹⁴ (CA). Observamos no diagrama que o SP dos docentes pode “variar em graus de sua explicitude e em nível de sua consciência” (Prabhu, 1992: 92), podendo ser influenciado, modificado e trazido a uma maior conscientização através da reflexão crítica do professor sobre o seu ensinar, porque, quanto maior for o seu processo de reflexão (individual ou coletiva), maior será o grau de transformação no seu SP e quanto mais entendimento ele tiver de si, mais o SP vai chegando ao nível de consciência da abordagem, também chamada de competência aplicada. Isso significa que o professor, ao buscar uma compreensão subjetiva da sua prática, ainda que parcialmente no começo, poderá sentir vontade de se ver, rever-se enquanto profissional e possivelmente intervir na ação (alterar a sua prática). Ao fazer isso, ele poderá sair de seu sentido estabilizado e inconsciente do funcionamento da sua abordagem implícita e, a partir dessa compreensão, precisará da competência teórica, em que a consciência dos “outros” vai interagir com a sua própria consciência.

¹⁴ Basso (2001: 54) e Klaus (2005: 16) preferem não utilizar o termo Competência Aplicada por ele poder ser confundido com aplicação de teorias. A primeira autora afirma que a Competência Aplicada “encontra-se perfeitamente no conceito de Competência Reflexiva”. A segunda, prefere utilizar o termo Competência de Ensinar.

O docente orientado por uma competência implícita estável não tem muita compreensão da sua prática, sendo suas ações, atitudes e procedimentos guiados na maioria das vezes, por suas crenças, intuições, mitos, entre outros, e o seu SP, nesse grau, pode ser ainda parcial. Mesmo assim ele costuma, porém, pensar na sua prática e dar-lhe uma explicação. Acreditamos que isso aconteça devido ao fato de não existir um docente que não tenha nenhum entendimento do seu fazer pedagógico. Prabhu (1990) ressalta que, quando o SP do professor não está acionado, isto é, quando ele não tem consciência de sua prática de ensinar, seu SP tende a ficar “congelado”. Esse termo não significa, a nosso ver, que ele não funcione, mas sim que, devido à ausência de reflexão teórico-crítica sobre a sua prática, o potencial de transformação do seu SP é mínimo.

Prabhu (op.cit), ao defender que o professor tenha um SP, restabelece a busca da valorização do professor. Para esse pesquisador indiano, a partir da compreensão que o docente obtém de si mesmo, pode começar a ocorrer a história do desenvolvimento profissional. Segundo ele, a interação entre diferentes sentidos de plausibilidade pode colaborar com o agendamento de tópicos em discussão no ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Almeida Filho (no prelo), para se ter SP operante e crescente, é necessário que o professor esteja em contato com a ciência que está sendo produzida na sua área, leia livros, vá a congressos, dialogue com outros profissionais e especialistas, ou seja, ele precisa fazer o seu SP dialogar com aquilo que está sendo discutido ao redor em ciência, e não só como idéia intuitiva, pois essa conscientização não é adquirida apenas pela prática em sala de aula. Para esse autor (op.cit), não se deve, entretanto, ignorar que o diálogo intuitivo (cf. Bandeira, 2003) com os colegas pode também contribuir para o crescimento do profissional. Temos consciência, todavia, de esse diálogo nem sempre ser intuitivo.

Sabemos que o professor está tentando se superar e até superar as limitações que vão surgindo no dia-a-dia. É necessário, porém, que ele tenha liberdade no seu trabalho para reequacionar, olhar como ensina e, a partir dessa consciência, procurar buscar mudanças a longo prazo na sua prática de ensinar (cf. Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993). Para atinar com alternativas para o que está acontecendo na sala de aula de línguas, é imprescindível ao professor conhecer o sentido geral do que ele faz e, eventualmente, repensar a sua prática e o papel da interação no ensino-aprendizagem de línguas.

Quando começa a questionar a sua prática de ensino, o professor procura respostas a suas indagações, o que pode levá-lo a ter um sentido de si mesmo, forte e único (cf. Almeida Filho,

1999). De posse desse sentido, começa a compreender-se melhor; a partir daí, não precisa mais seguir os ditames das abordagens de terceiros e os modismos, procurando sempre o melhor método para que a aprendizagem desejada ocorra.

Para Allwright (2003), a busca desenfreada dos professores pela adoção de novas técnicas de ensino pode levá-los a se cansarem do trabalho que executam tão bem. Segundo esse autor, entretanto, os educadores devem buscar desenvolver entendimentos sobre a qualidade de vida na sala de aula de línguas, ou seja, procurar entender os problemas através das atividades normais de sala de aula e não necessariamente usando ferramentas investigativas modernas. Sendo assim, todos os envolvidos — professores, alunos e pesquisadores — ao trabalharem juntos por essa compreensão, poderão tornar o dia-a-dia em sala de aula mais compensador.

Retomando Prabhu (1987, 1992), a compreensão subjetiva pode advir das experiências vivenciadas pelo docente enquanto aprendiz e, enquanto professor, das suas concepções sobre o ensino e aprendizagem e das ações e opiniões de outros educadores e colegas. Essas experiências não precisam necessariamente originar-se, na visão desse autor, dessas “percepções emprestadas”, mas também através de um amálgama de diferentes percepções ou como uma nova interpretação de uma ou mais delas” (1987: 104), as quais são desenvolvidas/vivenciadas na prática de ensino atual. Segundo esse autor, elas norteiam principalmente os professores em início de carreira. Acreditamos, entretanto, que elas vão orientá-los a vida inteira e não só no início, porque, durante a sua vida profissional, eles poderão repetir algumas experiências bem-sucedidas de outros docentes de forma consciente e embasada.

Quando o SP do professor está ativo/vivo, segundo Prabhu (1990), ele se envolve no seu trabalho e o seu ensino deixa de ser mecânico (sem reflexão) e passa a ser mais produtivo e aberto à mudança, quando justificada. Com relação a essa afirmação, consideramos não ser possível declarar que professores cujos SP não estejam operantes produzam apenas experiências mecânicas e não-satisfatórias. Para esse autor, tal envolvimento possibilita também o envolvimento dos aprendizes, os quais precisam ser vistos como co-produtores do conhecimento. Esse SP faz com que o professor, após rever o seu ensino, saiba tomar as melhores decisões para que o sucesso aconteça.

O professor, depois de algum tempo de serviço, começa a criar a sua própria rotina de trabalho, o que pode retardar o desenvolvimento do seu SP. Segundo Prabhu (1990), o ensino trabalhado de forma rotineira conduz a uma presentificação desumanizadora, a qual podemos

tomar como inimiga do bom ensino, porque ela pode ter um efeito anestésico sobre o SP. Quando o SP do professor não está engajado, o seu ensino pode passar a ser mera rotina, sem o envolvimento com os alunos. Além disso, se rejeitar a inovação por considerá-la prejudicial ao ensino, ele se fechará a um novo desenvolvimento ou mudança. Para Prabhu, quando o “sentido de ensinar está ativado, a atividade de ensinar é produtiva” (Prabhu, op.cit: 172).

Percebemos ser o SP o principal elemento para o sucesso ou fracasso do ensino e para o crescimento profissional do docente. Segundo Prabhu (1990), o ideal seria que o professor ao exercer o trabalho, procurasse meios para manter o SP vivo e operante através da reflexão sobre o seu ensinar, levando em conta as atividades de ensino e de aprendizagem efetivas. Allwright (1996), ao referir-se a esse sentido, afirma que, para Prabhu (1987, 1992), a maior contribuição dos que trabalham com a formação dos professores deve ser a de levá-los a desenvolver suas próprias compreensões subjetivas. Para que isso aconteça, segundo Allwright (1996), é necessário que o professor tenha um sentido de curiosidade, pois, sem esse sentido, ele não vai ficar preocupado em ativar seu SP. De acordo com esse autor, tal sentido pode ser suficiente para conduzir a um SP em desenvolvimento e dinâmico. O SP crescente, a nosso ver, pode aumentar a curiosidade do educador, levando-o a fazer mais leituras e, conseqüentemente, a uma maior reflexão.

O SP não será apenas o entendimento subjetivo sobre como e por que ensinamos, mas envolve também uma reflexão sobre a avaliação que elaboramos, sobre o método que utilizamos e sobre o material que produzimos, ou seja, ele é uma autopercepção geral do conjunto de ações que realizamos. Esse sentido começa com as primeiras consciências que temos de nós mesmos, de quem somos, do que fazemos e por que fazemos da forma como fazemos. Pode-se dizer, então, que ele resulta de um processo de reflexão sobre o próprio ensinar que, a princípio, pode gerar conflitos, trazer insegurança e até incertezas.

Algumas pesquisadoras brasileiras como Blatyta (1995) e Marques da Silva (2001), querendo evidenciar suas compreensões subjetivas quanto ao ensino que ministravam, desenvolveram seus trabalhos refletindo, na forma de pesquisa, sobre suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Blatyta (1995), desenvolvida em ambiente universitário, enfoca o ensino do Hebraico, sendo o sujeito de investigação a própria pesquisadora, e o objetivo analisar o processo de mudança da sua abordagem de ensinar, à luz da relação dialógica entre as teorias explícitas (adquiridas na pós-graduação) e as suas próprias teorias implícitas, vistas por ela como crenças a

respeito do ensino-aprendizagem. Esse trabalho está inserido numa abordagem auto-reflexiva e direciona-se a um processo de mudança interna do professor de LE. Para ela, o professor de línguas pode, mediado por um especialista, aprender a observar, analisar e refletir sobre suas aulas. Ainda segundo ela, a reflexão sobre a prática pedagógica faz com que o professor rejeite receitas prontas, as quais não operam qualquer mudança no modo do seu pensar. Assim sendo, ela propõe que o docente proceda, juntamente com os alunos, a uma reflexão por escrito, no término das aulas, sobre o aprender a aprender e a ensinar. Essa reflexão, baseada no diálogo e na troca, pode ocasionar mudanças. A autora ressalta, porém, que mudanças requerem reflexão constante e contínua. Baseando-se em Prabhu (1990), afirma que, se o professor atuar com o SP, o seu ensino pode se consistir num trabalho real, mais consciente e não-mecânico.

Na pesquisa de Marques da Silva (2001), de natureza qualitativa, a professora-pesquisadora também era o sujeito de pesquisa. No intuito de fazer uma reflexão mais pontual sobre a sua prática pedagógica e sua filosofia de ensino de línguas, ela analisou aulas de Língua Inglesa ministradas a alunos do primeiro ano de Licenciatura em Letras de uma universidade pública mineira. Sua investigação evidenciou contradições e convergências entre uma abordagem desejada (interdisciplinar) da professora e a sua abordagem real (marcada por constante recrudescimento da orientação sistêmico-gramatical). Segundo Marques da Silva (op.cit), isso se deveu aos seguintes fatores: a abordagem da professora-pesquisadora, seu *habitus* de ensinar/aprender, o tipo de material didático e os procedimentos metodológicos utilizados por ela. Para a pesquisadora, a reflexão sobre o seu próprio ensino contribuiu para que ocorressem mudanças no âmbito do conhecimento e na prática diária.

As pesquisas acima mencionadas são relevantes na medida em que oferecem valiosas contribuições aos professores em serviço que desejam refletir sobre a sua própria prática de sala de aula, avaliando-a e repensando-a constantemente, para melhor entenderem o que se passa nesse ambiente. Além disso, enquanto projetos concluídos, oferecem subsídios teóricos e práticos aos cursos de formação de professores e ao ensino-aprendizagem de LE. Todos os trabalhos tiveram, como sujeitos, professores de línguas estrangeiras (Hebraico e Inglês) atuando em ambientes universitários. Já o nosso foco de investigação nesta pesquisa está direcionado a professores de Inglês do Ensino Médio da rede pública estadual. Os estudos das pesquisadoras forneceram-nos importantes subsídios a respeito do processo de reflexão do professor de LE em serviço.

2.2 Conceito de Abordagem no Ensino-Aprendizagem de Línguas

Nesta pesquisa, em que pretendemos descrever e avaliar um procedimento de análise de como e por que o professor-sujeito de LE (Inglês) ensina como ensina, torna-se necessário definir o conceito de abordagem, conceito esse essencial para o nosso trabalho.

Nos dias atuais, muitos professores e especialistas tratam do conceito de abordagem, porém permanecem ainda muitas indagações sobre ele. Mas de onde vem esse conceito? Desde quando ele está disponível? Dentro da escassa bibliografia que conseguimos levantar sobre a abordagem, verificamos que esse conceito não constava nas referências bibliográficas até o século dezenove inclusive. Foi somente no século vinte, no pós-guerra, com o surgimento da LA, que esse termo passou a ser utilizado e mais bem-definido pelos lingüistas aplicados.

O conceito de abordagem vem sendo empregado com diferentes concepções pelos autores da área e pelos professores de línguas, chegando a ser confundido com o conceito de método e técnica. Em 1963, o lingüista aplicado norte-americano Edward Anthony escreveu sobre a confusão terminológica que já existia nos anos sessenta entre abordagem, método e técnica. O pesquisador, em seu artigo intitulado “Approach, Method and Technique”, procurou esclarecer e redefinir esses três conceitos, para tentar diminuir a profusão de sentidos a eles atribuídos e, assim, facilitar tanto a comunicação científica quanto a comunicação no ensino de línguas. De acordo com o arcabouço teórico subscrito por esse autor, a abordagem está no grau mais elevado e é mais abrangente do que o método. Para ele (op.cit: 63-64), a abordagem é definida como um conjunto de hipóteses correlacionadas com a natureza da língua e com a natureza do ensino-aprendizagem de línguas. É nesse nível que se especificam os pressupostos teóricos e as crenças sobre língua/linguagem, ensino e aprendizagem. O método é o nível em que a teoria é colocada em prática e são feitas escolhas sobre as habilidades e conteúdos a serem ensinados e sobre a seqüência dos conteúdos. Já a técnica refere-se o nível em que são descritos os procedimentos de sala de aula.

Richards e Rodgers (1982) desenvolveram um modelo teórico para a descrição, análise e comparação dos métodos de ensino e procuraram apontar as similaridades e diferenças entre método e abordagem. Nesse modelo, alteraram a terminologia de Anthony e substituíram a abordagem, que estava no topo da hierarquia, por método/metodologia. Num segundo nível, subordinado a esses termos, colocaram os conceitos abordagem, planejamento e procedimento.

Para eles, a abordagem é conceituada como construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas.

Assim como Anthony, Almeida Filho (1993, 1997a) coloca, em seu arcabouço teórico da Operação Global do Ensino de Línguas, o conceito de abordagem no topo da hierarquia, por ela ser central, segundo o autor, na representação da prática de ensinar uma língua; no segundo nível, aparecem as outras dimensões do processo de ensino: o planejamento curricular, materiais de ensino, métodos e avaliação; já no terceiro nível, encontramos as técnicas, recursos e instrumentos de ação. Segundo o autor, essas dimensões estão interligadas, de forma que, se houver alguma alteração em uma delas, ocorrerão alterações nas outras também. Mudanças nas fases do modelo terão um efeito proativo nas fases seguintes e, nas finais, um maior efeito retroativo, produzindo reflexões ou rupturas¹⁵ que influenciarão a abordagem do professor.

Mostraremos, a seguir, o modelo parcial da Operação Global de Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993).

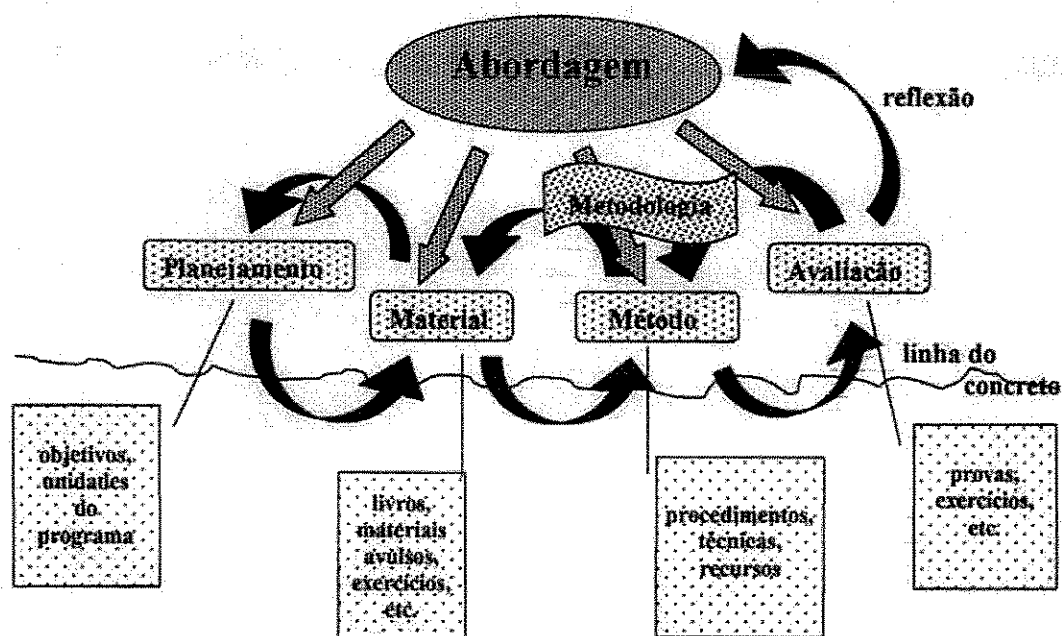


Figura 1: Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas – Almeida Filho (1993).

¹⁵ Blatyta (1995:33) mudou o termo “ruptura” para “resignificações”.

Almeida Filho (1993, 1997a, 1999, 2005) apresenta diferentes expressões (como se vêem no quadro abaixo) para conceituar o termo abordagem que são razoavelmente convergentes com as apresentadas nos modelos teóricos de Anthony e Richards e Rodgers. A nosso ver, essas expressões do pesquisador brasileiro são mais abrangentes, porque nos mostram a abordagem como uma força potencial que influencia e conduz todo o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Quadro 4: Diferentes expressões para o conceito abordagem, segundo Almeida Filho (1993, 1997a, 1999, 2005)
Filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino (1993).
Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula (1997a).
Força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua (1997a).
Uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento ou uma lida (1999).
Conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas (2005).

Analisando as diversas expressões do conceito abordagem descritas por Almeida Filho, vemos que esse conceito é extremamente importante para compreendermos como o professor se orienta para poder ensinar, para exercer seu papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Se compararmos todas essas expressões, perceberemos que esse autor deu a esse termo uma nova dimensão, atribuindo-lhe mais dinamicidade e, com isso, muito contribuiu à pesquisa aplicada na área de ensino-aprendizagem de LE.

Cabe ressaltar que o conceito de abordagem é, na maioria das vezes, desconhecido por alguns professores de Inglês da rede pública, devido às características da sua formação inicial. Da mesma forma, os cursos de capacitação não lhes oferecem o embasamento teórico de que necessitam. Outro fator que colabora para dificultar a esses educadores o conhecimento dos diferentes conceitos utilizados na literatura especializada para o ensino-aprendizagem de línguas é o fato de não terem acesso às pesquisas desenvolvidas na área de LA, já que elas dificilmente são veiculadas nas escolas públicas. Essa falta de consciência teórica pode levar o professor a

ensinar imitando a abordagem de ensino de seus ex-mestres, ou ensinar seguindo suas crenças e intuições, ou seja, de uma forma implícita não-crítica e não-reflexiva.

2.2.1 A abordagem dos agentes do processo de ensino-aprendizagem de língua (s)

Antes de iniciarmos a nossa resenha sobre a abordagem dos agentes do processo ensino-aprendizagem, é preciso esclarecer o que entendemos por “abordagem dos agentes”. Por esse termo, indicam-se todos os que entram para cooperar, para agir no processo de ensino-aprendizagem com alguma força potencial (professores, alunos, orientadores pedagógicos, diretores, autores dos materiais didáticos, pais etc).

Todas as funções desenvolvidas pelos professores no contexto escolar, tais como: a preparação das aulas, a produção ou seleção do material didático, a avaliação dos alunos, a sua própria auto-avaliação e o gerenciamento das aulas, são norteadas pela abordagem de ensinar desses educadores. Para Almeida Filho (1997a), essa filosofia pode ser, a princípio, intuitiva e teoricamente implícita e informal, calcada nas crenças arraigadas que vão se consolidando num *habitus* ou predisposições para ensinar de determinado modo. Para esse lingüista aplicado (1999: 12), a abordagem de ensinar se manifesta através de três elementos constitutivos centrais: concepções sobre língua/linguagem/língua estrangeira; sobre ensinar e sobre aprender línguas. Nesse conceito, pode-se também incluir mais três elementos coadjuvantes: a concepção básica de homem em humanização via aprendizagem de línguas, os papéis dos professores e dos aprendizes e a concepção de sala de aula.

Para esse mesmo autor (1993: 13), além da abordagem de ensinar do professor, há outras forças que direta e indiretamente influenciam o processo de aprender e ensinar línguas e podem gerar resistências e dificuldades para o ensino e aprendizagem bem-sucedidos de línguas, entre elas: a abordagem (cultura) de aprender¹⁶ do aluno, a abordagem do material de ensino adotado, os filtros afetivos do professor e do aluno, a abordagem de colegas, do diretor, dos coordenadores e o sentido de plausibilidade do professor. Assim sendo, as abordagens que todos os agentes trazem para a sala de aula podem não ser compatíveis e ocasionar conflitos, como se pode ver na figura abaixo:

¹⁶ Para Almeida Filho (1993: 13), Cultura de Aprender são “maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’”.

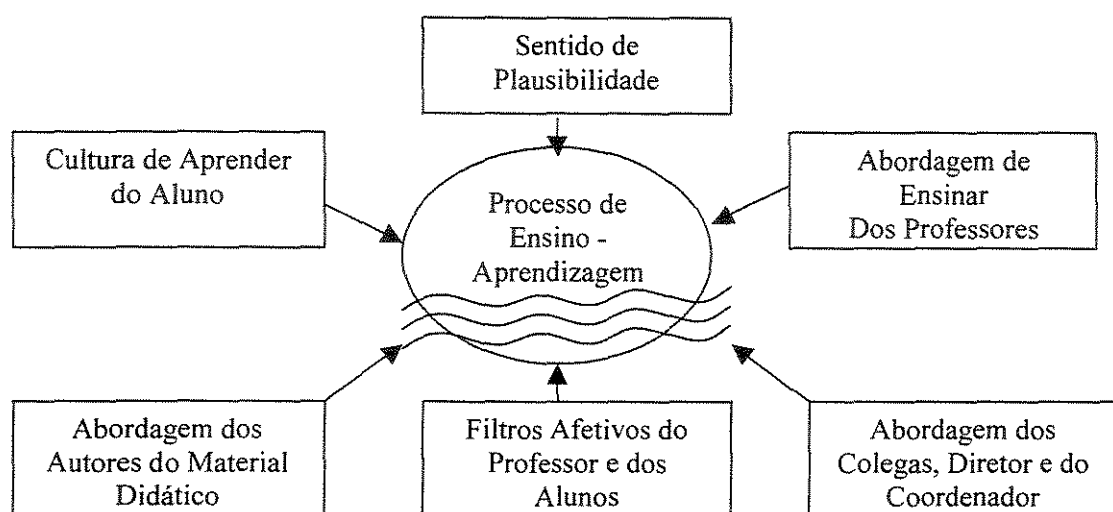


Figura 02: Forças intervientes no processo de ensino-aprendizagem de línguas

A abordagem de ensino do professor recebe influência do seu habitus, resultante de toda a sua experiência escolar enquanto aprendiz de línguas e de outras disciplinas. Desse modo, o comportamento do professor na sala de aula e as suas ações podem ser resultantes do seu habitus¹⁷, construído ao longo de sua vida. Da mesma forma, a abordagem/cultura de aprender do aluno também pode influir na filosofia de ensinar do professor, a qual pode levá-lo a ensinar somente segundo os interesses dos aprendizes. Alguns pais não-satisfeitos com o aproveitamento dos filhos, achando que ele seja resultante da abordagem de ensino do professor, podem cobrar mudanças imediatas na prática desse profissional, influenciando assim a sua abordagem. O material didático adotado, visto na maioria das vezes como fator principal de insumo sobre o aluno tanto para professores como alunos, pode estar permeado por uma visão de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem não-condizente com a do professor e isso pode dificultar a aprendizagem e gerar conflitos. Às vezes, o educador, com boa competência teórica, consegue perceber isso e tenta modificar o material de ensino adotado em sua escola, mas esse material pode ser imposto pela direção ou pelos outros professores de Inglês da unidade escolar. O professor pode, a nosso ver, também alterá-lo intuitivamente, mas, convergindo com Almeida Filho (1994: 49), acreditamos que será mais produtivo se essa alteração estiver embasada na reflexão e no estudo, ferramentas essenciais para a produção ou reelaboração de

¹⁷ Segundo Bourdieu (1991: 17), habitus é um “conjunto de disposições (tendências) que levam os agentes a atuar e a reagir de certas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas ou governadas por regras”.

materias de ensino. Os filtros afetivos, tanto dos professores como dos alunos, tais como motivação, confiança, bloqueios, vão também interferir no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim como Almeida Filho (1993), Reynaldi (1998: 8) também afirma que há diversos fatores como: sociais, econômicos, profissionais e afetivos (acrescentamos contextuais) que vão interferir na Cultura de Ensinar¹⁸ do professor. Para a autora, os fatores sociais estão relacionados aos conceitos de professor, de ensinar e de cultura de aprender do aluno. Por outro lado, os fatores profissionais referem-se à aquisição de conhecimentos e experiências do professor, adquiridos durante a sua formação e prática pedagógica. Já os fatores econômicos, que envolvem remuneração salarial e condições de vida dos professores, podem intervir tanto na sua motivação para ensinar como na sua parte afetiva.

Para que o professor de línguas consiga superar as diversas influências na sua abordagem de ensinar, ele terá que, em determinada altura, rever a sua prática de ensino, operar ajustes nela e também fazer algumas concessões para evitar atitudes no mínimo desagradáveis ou problemáticas.

Segundo Almeida Filho (op.cit: 13), para que ocorram mudanças profundas e inovações no processo ensino-aprendizagem de línguas, são essenciais as compreensões críticas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. Concordamos com o pesquisador brasileiro ao ressaltar a importância de se realizarem essas compreensões para, a partir daí, iniciar esforços pela melhoria do ensino. Entretanto, a nosso ver, é necessário que, além do olhar crítico tanto do professor como dos aprendizes para suas abordagens, é importante que eles se envolvam e se vejam como agentes de transformação, para atuarem no contexto no qual estão inseridos. Esse melhor entendimento das abordagens dos principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de LE deve vir acompanhado de estratégias de mudanças, caso necessárias e desejadas. A análise de ensino e aprendizagem servirá como base para a ativação do SP do professor.

A abordagem de ensinar do professor, que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido, leva-o a ensinar como ensina. Conforme mencionado, ela orienta as suas ações e decisões em sala de aula, por ser de ordem abstrata e nem sempre explicitada e

¹⁸ Reynaldi (1998) utiliza o conceito Cultura de Ensinar e não abordagem de ensinar, conceitos esses vistos como sinônimos por alguns pesquisadores, por ser esse termo mais abrangente, mais básico e mais duradouro.

conhecida pelo professor (Almeida Filho, op.cit: 18). Sendo assim, é necessário haver explicação da abordagem que subjaz o ensino dos professores em sala de aula para que inovações/transformações possam ser implementadas nas suas práticas pedagógicas. Por outro lado, o educador precisa também estar consciente das suas crenças pedagógicas, pressupostos, valores etc, que influem sobre a sua prática pedagógica e determinam ações e procedimentos adotados por ele em sala de aula.

Para se saber qual abordagem guia o trabalho do professor em sala de aula, é necessário que, além de suas declarações, sejam feitas, segundo Almeida Filho (op.cit: 23), gravações em áudio ou vídeo e transcrições de suas aulas. Converging com Almeida Filho nesse particular, Schön (1995) também postula ser necessário ir mais além do discurso do professor, conforme a citação abaixo:

Não é suficiente perguntar aos professores o que eles fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada (Schön, 1995: 90).

Portanto, para saber qual abordagem de ensino é direcionadora do processo, há que se observar o ensino do professor através das atividades realizadas por ele em sala de aula e nas suas extensões, porque, às vezes, há dissonâncias entre a abordagem que o professor diz ter (desejada) e a que realmente norteia a sua prática em sala de aula (real). Segundo Almeida Filho (1997a: 22), todas as tarefas do professor de línguas contempla, pelo menos, quatro dimensões da prática: planejamento das unidades de ensino, produção ou seleção de materiais didáticos, experiências na, com e sobre a L-alvo e a avaliação do desempenho dos alunos. Logo, segundo o autor, é necessário observar essas decisões tomadas pelo professor dentro da operação global de ensino, para iniciar o caminho até a abordagem de ensinar nele vigente.

A confrontação do professor com a sua abordagem de ensino e a reflexão sobre ela podem não mobilizar o professor para a mudança. Esse confrontamento pode fazê-lo não alterar as suas concepções de ensino, de aprendizagem e de linguagem e, ao mesmo tempo, ele pode manter-se resistente ao novo, uma vez que está acostumado a uma rotina de trabalhos (Bandeira, 2003: 48). Para que mudanças ocorram na prática pedagógica, é necessário que o professor olhe criticamente para a sua abordagem de ensino e queira renovar sua prática. A explicitação da

abordagem, num primeiro momento, pode levá-lo a se sentir ansioso, angustiado, fracassado e sem estímulo mas, a partir dessa compreensão, ele terá condições de tomar decisões mais conscientizadas em sala de aula. Freitas (2004), baseando-se em Pellegrini (2000: 29), afirma que os docentes não devem somente ficar preocupados com as suas salas de aula, permanecendo alheio a tudo o que ocorre ao seu redor. Salientamos, então, a necessidade de esses profissionais não transformarem somente as suas práticas, mas que eles possam também intervir no seu contexto educacional.

O professor, depois que obtiver uma compreensão crítica sobre a sua abordagem e prática de ensino, poderá repetir as ações que praticava, mas por opção e não por ausência de alternativas (cf. Blatyta, 1995; Fonseca, 1999). Entretanto, conforme Almeida Filho (1993: 19) reconhece, é fundamental para que a abordagem seja de fato alterada, que o professor reflita sobre as novas transformações e, ao mesmo tempo, faça um aprofundamento da base teórica que explica a sua prática de ensino. Para esse autor, mudanças duradouras de fato e não apenas alterações superficiais só acontecerão na prática pedagógica se o professor, paralelamente à análise ou auto-análise de suas aulas, vier a adquirir novas concepções teóricas de linguagem, de aprender e de ensinar a língua-alvo.

Para que mudanças auto-sustentadas ocorram na prática pedagógica, o professor de LE deve buscar reconhecer uma configuração das suas competências¹⁹, as quais sustentam a sua filosofia de ensinar. A qualidade do trabalho do professor de línguas vai depender dessa configuração. Segundo Almeida Filho (1993) e corroborado por Alvarenga (1999), são cinco os tipos de competências dos professores de LE.

- **Competência Implícita** – é constituída de intuições, crenças e experiências vividas pelo professor enquanto aprendiz e como professor de línguas. Essa competência é considerada como a mais básica de todas.

- **Competência teórica** – essa competência é uma subcompetência da aplicada. A busca do conhecimento teórico só será relevante, se o professor quiser realmente obtê-lo. Para que essa busca seja efetiva e surta efeitos, é necessário que o professor compreenda a sua prática de ensino, reflita sobre ela e procure novas formas de ação (cf. Alvarenga, 1999: 37). Essa competência oferece ao professor explicações para o saber ensinar e o saber aprender línguas.

¹⁹ Saberes e habilidades em várias composições (Almeida Filho, 2001: 20). Para Perrenoud (1997), esse termo significa a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiado em conhecimento, mas sem limitar-se a eles”.

- **Competência aplicada ou vivenciada** – é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar por que ensina como ensina e por que obtém os resultados que obtém.

- **Competência lingüístico-comunicativa** – é a que habilita o professor a propiciar aos aprendizes experiências relevantes e significativas com e na língua-alvo em situações de uso, através da negociação de significados.

- **Competência meta ou profissional** – é a conscientização do professor sobre os seus deveres, sobre os diferentes papéis que desempenha, entre eles: o responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

Quanto à afirmação de Almeida Filho (1999: 13), a abordagem de ensinar uma nova língua é um conceito-chave para a formação de professores. Acreditamos que o estudo sobre a abordagem deva realmente embasar a formação dos professores de línguas para que eles, ainda em formação, possam conscientizar-se de que as concepções de língua/linguagem, ensinar e aprender subjacentes à sua abordagem de ensino podem conduzir o seu trabalho em sala de aula de um jeito e não de outro.

Como o nosso trabalho tem por objetivo investigar como se configura, na prática, a abordagem de ensinar de um professor, apresentaremos, na próxima seção, características das duas grandes abordagens que vêm disputando a filiação dos professores de língua(s): a abordagem gramatical ou formalista e abordagem comunicativa ou interacionista.

2.2.1.1 Abordagem gramatical

A abordagem gramatical (doravante AG) firmou-se no final do século XVIII e foi predominante até aproximadamente 1970 (cf. Maia et. al, 2002). Com foco voltado para a aprendizagem consciente da L-alvo e não para a comunicação, suas características principais estão centradas, segundo Brown (1993), nas aulas ministradas em língua materna em sala de aula, no pouco uso efetivo da L-alvo, no ensino de vocabulário através de listas isoladas de palavras, no conhecimento das regras gramaticais, na leitura de livros clássicos, nos exercícios de tradução (da língua-alvo para a língua materna), na pouca atenção à pronúncia, dentre outras.

A seguir, apresentaremos as concepções a respeito de língua/linguagem, ensino e aprendizagem de línguas e dos papéis propostos aos professores e alunos na abordagem

gramatical. De acordo com Maia (op.cit: 37), a linguagem é aprendida/desvendada por meio do estudo da sua estrutura gramatical, da leitura, da tradução e memorização de textos.

A aprendizagem da LE, nessa filosofia, dá-se de maneira consciente, através do domínio da forma (da regra tornada explícita), da memorização e aplicação das categorias gramaticais (cf. Maia et. al, 2002) e da ênfase no vocabulário. Para que a aprendizagem ocorra, o professor faz uso de treinamento, prática e repetição das estruturas gramaticais (descontextualizadas). A aprendizagem é, então, acumular gradualmente conhecimentos gramaticais, até que toda a estrutura da língua seja assimilada. Os exercícios são elaborados para se treinarem regras gramaticais, e neles há pouco espaço para a criação do aluno. Outras atividades são também desenvolvidas pelo professor, tais como ditados, tradução e versão. Brown (1993: 17), baseando-se em Richards e Rodgers (1982), afirma que aprender uma LE apenas decorando regras gramaticais, vocabulário e traduzindo textos é uma experiência tediosa — e acrescentamos não-prazerosa — ao aluno. A aprendizagem, nessa concepção, é, acima de tudo, acumular gradualmente conhecimentos gramaticais.

Na abordagem formalista, ensinar uma LE significa transmitir conteúdos, enfatizando a precisão gramatical através de exercícios ou práticas de mecanização, com o objetivo de levar o aprendiz a produzir frases gramaticalmente corretas. Esses conteúdos são apresentados de forma segmentada e fora de contexto, ou seja, a gramática é desvinculada do uso real da L-alvo.

No processo de ensino-aprendizagem de LE, a abordagem adotada pelo professor exerce grande influência na determinação dos papéis de todos os participantes. Quanto aos papéis propostos aos professores na AG, pode-se dizer que o professor é, preponderantemente, a figura central no processo ensino-aprendizagem de línguas, a autoridade em sala de aula, o detentor de todo o conhecimento. A ele cabe também o papel de transmitir todas as informações nessa língua ou sobre essa língua e, ao mesmo tempo, ele é o especialista “instrutor, administrador, organizador, disciplinador” (Souza, 2003: 13), treinador lingüístico, “executor de rotinas” (Gómez, 1995: 96), porém o ideal seria que ele tentasse ser o mediador. Já o papel de executor das tarefas determinadas pelo professor cabe ao aluno, que recebe, assimila e armazena o conhecimento sobre a nova língua, ou seja, é aquele que não tem um papel ativo na sua própria aprendizagem. A sua participação em sala de aula é pouco relevante, limitando-se a ouvir, repetir e responder às perguntas elaboradas pelo professor com respostas geralmente previsíveis.

A precária competência lingüístico-comunicativa faz com que muitos professores de línguas, mesmo depois de todo o movimento comunicativo, ainda continuem imersos na linha tradicional de ensino, priorizando o conhecimento gramatical e lexical. A AG não está, no entanto, norteadora a prática dos professores de Inglês somente da rede pública. Ela vige também em algumas escolas particulares e em alguns cursos de línguas. Nestes contextos, porém, ela é mascarada com algumas adaptações, continuando a ser ensinada através da memorização das regras gramaticais com explicações na língua materna e de aulas centradas no livro didático.

O fato de muitos professores não serem proficientes na língua que ensinam faz com que a AG garanta sobrevida metodológica nas nossas escolas. Segundo Brown (op.cit: 17), a popularidade dessa abordagem se explica por exigir poucas habilidades especializadas dos docentes e pelo fato de as provas com exercícios explorando regras gramaticais e tradução serem fáceis de serem elaboradas e corrigidas. Reconhecemos, entretanto, existirem professores de LE com competência lingüístico-comunicativa satisfatória, mas que não fazem uso efetivo da L-alvo nas suas aulas por “adotarem” uma abordagem mais estruturalista.

2.2.1.2 Abordagem comunicativa

Segundo Richards e Rodgers (1982: 64), as origens do Ensino Comunicativo já datavam dos anos 60, em consequência das mudanças na tradição britânica de ensino de línguas. Isso se deu devido ao fato de a teoria lingüística subjacente ao Audiolingualismo ser rejeitada nos Estados Unidos a partir de meados dos anos 60. Desse período em diante, os lingüistas aplicados britânicos começaram a criticar e questionar as hipóteses teóricas subjacentes ao método situacional e passaram a enfatizar, no ensino de línguas, o potencial funcional e comunicativo da L-alvo, enfatizando a competência comunicativa (de uso situado) mais do que o domínio das estruturas da língua.

Vários autores (Finnochiaro e Brumfit, 1983; Almeida Filho, 1993; Amadeu-Sabino, 1994; Souza Neves, 1996; Almeida Filho e Barbirato, 2000; Rodrigues, 2004) têm apontado as principais características da abordagem comunicativa (doravante AC), procurando esclarecer quais são os sentidos centrais dessa abordagem. Apresentaremos aqui um concentrado amplo delas, apoiando-nos nos autores mencionados:

- foco no sentido, no significado interacionalmente constituído;
- contextualização por ambientes envolventes fortes como premissa básica;

- língua aprendida na comunicação;
- tarefas comunicativas como ambientes propícios de aprender em sala de aula;
- o aluno incentivado a comunicar-se desde o início da aprendizagem;
- competência comunicativa como alvo a ser alcançado;
- interação através do trabalho em pares ou pequenos grupos;
- o ensino centrado na relação aluno-aluno e aluno-professor;
- uso de materiais com estofo de conteúdos em áreas do conhecimento.

No que diz respeito à teoria da linguagem, Richards e Rodgers (op.cit: 71) acrescentam que a AC tem uma fundamentação rica e teórica. Esses autores apresentam as premissas básicas da linguagem nessa abordagem de ensino: a língua como um sistema para a expressão do significado, a função básica da língua é a interação e a comunicação, a estruturação da língua reflete seus usos funcional e comunicativo e as unidades primárias da língua não se restringem às suas características gramatical e funcional, mas às categorias do significado funcional e comunicativo.

Levando em conta as características assinaladas, podemos depreender que, na AC, a concepção de língua/linguagem é aquela que a vê como um instrumento de comunicação, ou seja, a função principal da linguagem é a comunicação interativa e autêntica, em que essa língua deve ser adquirida em situações reais de interação através da negociação de sentido. Essa concepção, conforme elucida Almeida Filho (1993: 12), traz a necessidade de essa nova língua ser desestrangeirizada. Segundo esse autor, para que isso aconteça, é necessário que ela seja aprendida para e na comunicação, “sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Na AC, não há predominância do uso da língua materna do aluno e sim da L-alvo, já que o aprendiz é incitado a comunicar-se desde as primeiras aulas.

Ensinar uma nova língua na AC é, então, fazer com que o aluno seja proficiente/competente na nova língua que está aprendendo. Para que isso ocorra, o professor tem por objetivo, nessa abordagem, selecionar, produzir e trabalhar, em sala de aula ou nas suas extensões, com tarefas que sejam envolventes, relevantes, reais, desafiadoras e motivadoras aos aprendizes, priorizando no ensino, a comunicação real e interativa (cf. Almeida Filho, 1993) e não somente as regras de funcionamento da língua. Isso não quer dizer que o professor, quando solicitado pelo aluno, não possa fazer explicitação das regras gramaticais. Essas tarefas devem

também levar em conta os desejos, necessidades e conhecimentos prévios dos aprendizes, para que a aprendizagem seja mais significativa e motivadora.

Fundamentalmente a aprendizagem, na aula comunicativa, dá-se através das relações interativas na L-alvo e do envolvimento do professor com os alunos e dos alunos com os outros aprendizes no ambiente da sala de aula, por meio de tarefas reais e significativas que proporcionem a construção de sentidos e a interação entre todos os participantes. Segundo Almeida Filho (op.cit: 15), numa abordagem contemporânea de aprender línguas, aprender significa uma busca por “experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subseqüentes”.

Dentro das teorias da aprendizagem contemporâneas, os papéis dos professores e dos alunos foram redimensionados. Segundo Maia et. al (2002), o papel predominante dos professores, que na AG era o de um mero instrutor e provedor de informações, agora, dentro do paradigma comunicativo, passa a ser o de mediador do processo comunicativo, cuja principal função é propiciar o ambiente ideal à aquisição da nova língua. Há vários outros papéis que estão inter-relacionados: ele é quem conduz as atividades em sala de aula ou nas suas extensões, propicia situações que promovam a comunicação entre todos os participantes, auxilia os alunos na realização das tarefas comunicativas e na superação das dificuldades, negocia significados e ações e oferece condições para que a aprendizagem subconsciente e consciente aconteçam (cf. Almeida Filho, 1993). Ele é um co-participante das atividades desenvolvidas e aquele que deve criar situações reais em sala de aula para despertar o interesse comunicativo. Com relação aos papéis atribuídos aos professores, Breen e Candlin (1980: 99) ressaltam a importância de os educadores serem pesquisadores e aprendizes. Ao se lhes atribuir o papel de pesquisadores, espera-se sejam eles capazes de produzir conhecimento relevante e não apenas ficar à procura de ‘receitas prontas’. Os papéis dos alunos na AC, por sua vez, também foram redefinidos e os aprendizes passam a ser os principais responsáveis pela sua própria aprendizagem e participantes ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Breen e Candlin (op.cit: 99), ao discutirem o papel dos aprendizes dentro dessa abordagem, afirmam que eles são vistos como negociadores de significado entre eles próprios no processo de ensino-aprendizagem, dentro do grupo e dentro dos procedimentos e atividades nos quais os participantes se envolvem.

Concordamos com a posição defendida por Breen e Candlin (op.cit) de ser o educador um pesquisador. Porém vemos-lo como aquele que deve investigar as suas salas de aula com o intuito

de compreendê-las. Temos consciência, entretanto, de tratar-se de um processo reflexivo difícil de ser realizado, por requerer preparo específico e disponibilidade de tempo. Por isso, um dos objetivos deste trabalho é explicitar meios e procedimentos de análise de abordagem que poderão ser usados pelo professor nas suas primeiras tentativas de análise de sua filosofia de ensinar.

Na AC, a interação na sala de aula é geralmente iniciada pelo professor, mas isso não quer dizer que haja somente interação aluno-professor. O professor oferece aos alunos a oportunidade de se comunicarem na L-alvo, expressarem seus gostos, opiniões, desejos, interagindo com ele e com outros aprendizes.

O ensino comunicativo tem suscitado, entre estudiosos e pesquisadores da área, críticas, questionamentos e discussões. Conforme ressalta Amadeu-Sabino (1994), uma das principais críticas é o fato de se achar que, na AC, uma ênfase maior é dada à função e não à forma. Segundo a autora, isso pode ser originado devido aos defensores dessa abordagem terem-na interpretado mal, excluindo a competência gramatical e focando somente a competência comunicativa. Uma segunda crítica, conforme destaca a autora, diz respeito ao fato de os erros cometidos pelos alunos serem vistos como normais dentro do processo.

Concordamos com a autora e acrescentamos que todos os componentes da competência comunicativa devem ter sua devida importância aquilatada, se quisermos uma comunicação satisfatória na L-alvo. A nosso ver, o professor não deve nunca ignorar os erros dos aprendizes, já que eles poderão resultar em fossilização²⁰ e, depois disso, tornar-se-á ainda mais difícil a retomada do desenvolvimento da interlíngua. Entretanto, convergimos com Amadeu-Sabino ao afirmar que a correção dos erros deva ser feita, quando justificável, cuidadosamente, para não causar bloqueios no aprendiz.

Embora apresente problemas e precise ser mais bem elaborado (cf. Vieira-Abrahão, 1996: 59), o ensino comunicativo apresenta uma evolução significativa no ensino de línguas, por estar centrado nos interesses do aprendiz. Compartilhamos também da afirmação de Vieira-Abrahão (op.cit: 60) sobre o fato de não ver a abordagem comunicativa como única garantia de sucesso na

²⁰ Segundo Lanzoni (1998: 62) esse termo refere-se à “incorporação estabilizada de formas lingüísticas incorretas à competência de um aprendiz de uma LE”.

aquisição/aprendizagem de uma LE, havendo, assim, outros fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, o envolvimento do professor no ensino que desenvolve e sua compreensão subjetiva sobre o seu trabalho em sala de aula.

2.2.1.3 Pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre a abordagem de ensinar

Pesquisadores brasileiros tais como Fontão do Patrocínio (1991), Bizon (1994), Amadeu-Sabino (1994), Freitas (1996), Alvarenga (1999), Patrocínio e Bizon (2001), Marques (2001), Rabello (2002), Martins dos Santos (2002) e Silveira (2004), dentre outros, investigaram a abordagem de ensinar dos professores de LE com o objetivo de colaborar com a formação em serviço desses profissionais, permitindo-lhes a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. A seguir, apresentaremos mais detalhadamente alguns desses estudos.

Amadeu-Sabino (1994) examinou como é construída, na prática, a implementação de uma abordagem considerada comunicativa por um professor de um curso universitário de Letras. Para saber se a abordagem adotada por ele era coerente com os princípios norteadores da abordagem comunicativa, a pesquisadora observou qual era a concepção que ele tinha dessa abordagem (o seu dizer) e como ela era implementada na sua prática de sala de aula (o seu fazer), para saber se havia convergências entre o seu dizer e o seu fazer. Os resultados obtidos vieram a comprovar que os procedimentos pedagógicos adotados pelo professor em sala de aula não eram totalmente condizentes com a abordagem comunicativa, mas, em parte, enquadravam-se na abordagem tradicional de ensino, devido a alguns fatores, dentre eles a formação do professor, seu habitus de ensinar e as expectativas tanto da instituição como dos discentes. O estudo relatou, então, dois aspectos importantes do dizer e do fazer desse educador. Notou-se que ora foram convergentes, mas não estavam de acordo com a abordagem declarada pelo professor, ora foram contraditórios entre si.

Fontão do Patrocínio (1991), com base na análise de uma aula típica de uma professora de Português como Língua Estrangeira para alunas falantes de espanhol de várias nacionalidades com nível de graduação e também pós-graduação em uma universidade pública, procurou, em seu artigo “Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE”, examinar quais as concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem da professora observada, para reconhecer qual a abordagem predominante no seu ensinar.

Os dados revelaram que os padrões interacionais instaurados na sala de aula foram iniciados e conduzidos pela professora, o que permitiu poucas oportunidades de interação entre as alunas. Ficou evidenciado que, embora ela usasse alguns termos da abordagem comunicativa como, por exemplo, “adequado ou não-adequado” no lugar de certo ou errado, a sua prática de ensino era coerente com os princípios de uma abordagem estruturalista, havendo ênfase na competência gramatical em detrimento das demais competências (a sociolingüística, discursiva e estratégica), decorrente, em parte, do material adotado pela professora, o qual priorizava a competência gramatical. Concluindo seu estudo, a pesquisadora ressalta a importância de se fazerem pesquisas centradas na análise de abordagem, já que ela conduz e direciona toda a operação global de ensino de LE e aponta a necessidade de reflexão por parte do professor de LE sobre o que realmente ocorre em suas salas de aula de LE e sobre suas concepções de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem, para que haja desenvolvimento profissional, otimização da prática pedagógica e, conseqüentemente, melhoria na qualidade do ensino.

Em um estudo posterior, Fontão do Patrocínio e Bizon (2001) revisitaram a mesma professora observada em 1991 para saberem se, depois da reflexão sobre a análise dos dados e conclusão do curso de pós-graduação que ela estava fazendo em 1991, ocorreram mudanças na abordagem de ensinar dessa educadora. Na sala de aula pesquisada, onde havia em média treze alunos oriundos de países de língua espanhola, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação, gravação em áudio, notas de campo, entrevista e impressões da professora sobre a sua prática anterior (quatro anos atrás) e sobre a atual. Com base nos resultados, as autoras verificaram que a professora, através da conscientização da sua prática, alterou a estrutura da aula e a qualidade da interação com os alunos, ou seja, passaram a ocorrer interações mais significativas, com negociações de sentido, e tarefas menos focadas na professora. Embora ela continuasse utilizando um material didático de base estruturalista/formalista, mantinha agora uma postura mais crítica em relação a ele.

Apoiando-se no modelo teórico intitulado ‘análise de abordagem de ensinar’ subscrito por Almeida Filho (1999), Freitas (1996) examinou como os professores em serviço de LE, no caso Inglês, iniciam um processo auto-investigativo sobre a própria prática de sala de aula. A autora buscou verificar como esses professores, com três níveis teóricos diferenciados: o “desassistido” teoricamente, o “atualizado” e o “especialista”, através dos procedimentos de análise (gravações em áudio e suas transcrições), descrevem, analisam e avaliam o ensino por eles ministrados. Ela

também buscou saber por onde eles iniciam a reflexão sobre a sua prática de ensino, quais elementos dela escolhem para a discutirem/registram, que tipo de explicação dão para o que fazem em sala de aula, quais as dificuldades enfrentadas e suas potencialidades frente às atividades propostas. O trabalho de explicitação está centrado na reflexão solitária, já que a pesquisadora assume o papel de orientadora quanto aos procedimentos utilizados.

Os dados dessa autora (op.cit) indicam que as decisões/interpretações subjacentes ao desenvolvimento dos procedimentos de auto-análise apóiam-se nas crenças dos professores. A ausência de análise dos dados é justificada pela autora pela pouca ou nenhuma familiaridade dos professores com os procedimentos de análise de abordagem e também pela complexidade das funções acadêmicas que, a princípio, parecem fáceis de serem realizadas, como, por exemplo, a descrição que, se comparada à análise, dá a impressão de ser uma atividade simples, mas envolve vários elementos abstratos. Segundo Freitas (op.cit), as dúvidas quanto às tarefas poderiam ser sanadas através de uma maior disponibilidade de tempo por parte dos educadores para as leituras das orientações.

Freitas (op.cit) explicita que, embora não tenha sido objetivo da pesquisa examinar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica dos professores envolvidos, observou terem eles buscado, depois da análise, alterá-las ou melhorá-las. Segundo ela, eles “tiveram como objetivo a realização desse estudo não só para mudar, mas também para verificar se mudaram” (Freitas, 1996: 224). O trabalho de Freitas contribui ao sugerir a revisão e reestruturação dos procedimentos de pesquisa para que se tornem mais viáveis a quem queira investigar o seu próprio fazer pedagógico. Porém a autora ressalta que o início ‘solitário’ deve ser bem orientado, para que resultados positivos sejam alcançados.

Através da mesma análise da abordagem de ensinar, Alvarenga (1999) procurou configurar e inter-relacionar as competências de um professor de Inglês que atua na rede pública de ensino. A sua pesquisa diagnóstica de base etnográfica e voltada principalmente para a formação de professores de LE foi realizada entre 1997 e 1998. Os dados para essa investigação foram coletados por meio de observação, gravações, transcrições de aulas e entrevistas.

Essa autora (op.cit) relata que o estudo favoreceu o processo de reflexão do professor-participante, mas ele não alterou as suas concepções de aprender e ensinar uma LE; conseqüentemente, sua prática manteve-se a mesma, em termos de propiciar atividades nas quais os alunos pudessem experienciar a LA. Segundo Alvarenga, atribuem-se a isso dois fatos

importantes: precária competência lingüístico-comunicativa do professor, que o faz priorizar o ensino do vocabulário descontextualizado em sala de aula e, ao mesmo tempo, sentir-se como um professor não-ideal, e sua prática de ensino permeada pela competência implícita. O professor, por sua vez, reconhece não ter tido uma boa formação na universidade que lhe possibilite fazer interações comunicativas com os alunos.

Essa pesquisadora observa que a configuração das competências do educador apresenta-se diferente daquela proposta como ideal pelos acadêmicos e até por si mesmo. Ela destaca que a competência teórica do professor sofre uma mudança durante o projeto de educação continuada, porque no início ela era a “teoria dos outros” (Alvarenga, 1999: 220), mas com a sua participação no curso, leituras e discussões, ele passou a se interessar em conhecer alguma teoria acadêmica, desde que não lhe fosse imposta.

Outro trabalho, o de Martins dos Santos (2002), teve como participante de pesquisa uma professora graduada em Letras com mais de dezoito anos de experiência. Seu objetivo foi caracterizar as crenças da professora sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e também comparar o seu discurso com a sua prática. Os resultados apontaram que a abordagem de ensinar da professora era gramatical com alguns momentos comunicativos, evidenciada pela sua preocupação em ensinar aos alunos as formas corretas da língua para uma eficiente comunicação e possibilitar-lhes sucesso nos exames de vestibular. A docente procurava, entretanto, criar momentos comunicativos que promovessem a interação entre os aprendizes.

Os trabalhos de pesquisa acima relatados oferecem várias contribuições aos cursos de formação de professores e principalmente ao ensino-aprendizagem de LE, por enfocarem e discutirem questões importantes que envolvem a compreensão sobre a prática de ensino do professor em serviço e o seu processo de reflexão frente às suas descobertas. Os estudos descrevem e analisam a abordagem de ensinar dos professores de línguas que atuam em diferentes contextos de ensino, com o objetivo específico de fornecer-lhes subsídios teóricos para repensarem e renovarem suas práticas. Eles apontam a necessidade da reflexão consciente e constante do educador sobre a sua abordagem de ensino, ou seja, as suas crenças e pressupostos sobre língua/linguagem, ensino e aprendizagem de LE para o seu enriquecimento profissional e para a qualidade do ensino onde atuam.

2.3 As relações entre abordagem de ensinar, cultura de ensinar e sentido de plausibilidade.

O objetivo desta seção é apresentar as relações entre as expressões abordagem de ensinar, cultura de ensinar e sentido de plausibilidade, já que todas elas indicam um mesmo fenômeno contendo idéias, conceitos e conhecimentos em comum que fundamentam as ações dos professores.

A abordagem de ensinar é o conjunto de conceitos, pressupostos e visões de língua(gem), de aprender e ensinar línguas, que corresponde a uma filosofia de ensinar acrescida das ações consoantes de produzir a prática. Segundo Almeida Filho (2005), ela norteia tanto as experiências diretas com e na L-alvo em salas de aula, assim como as outras dimensões do complexo processo de ensinar uma nova língua, tais como: o planejamento curricular, os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões e a avaliação do processo e/ou dos seus agentes.

Conceituamos cultura de ensinar (doravante CE) acompanhando Reynaldi (1998) como sendo o conjunto das crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos espontaneamente constituídos a partir da história de vida de cada ensinante sobre o ensinar línguas oriundos da cultura de aprender, de aspectos da formação docente e da concepção sobre este ensino, englobando “as crenças sobre o que é (ser) aluno (de línguas) e o que pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor” (Reynaldi, op.cit: 8).

O termo cultura (de ensinar) é considerado por Almeida Filho (1993) como grossamente sinônimo da abordagem. Entretanto, para Reynaldi (op.cit), a CE é mais ampla e abrangente, pois exerce uma influência maior, na maioria das vezes de forma inconsciente, sobre as atitudes e ações do professor. Para a autora, a “adoção” (aspas nossas) de determinada abordagem vai depender da CE do professor, pois envolve suas disposições e crenças. Essa mesma autora ressalta a importância de se fazerem ajustes para que essa abordagem não entre em conflito com a CE já espontaneamente instalada. Para ela, a CE é a base do trabalho do profissional, o qual, caso não se adapte à abordagem “adotada”, retorna para a sua CE original.

Já o sentido de plausibilidade é visto como uma autopercepção de como somos quando ensinamos, ou seja, é a idéia do nosso próprio ensinar enquanto professores de línguas. A compreensão de como somos explica e dá sentido ao que fazemos e se coaduna com as nossas

ações didáticas ou com os outros sentidos que o ensinar contém. Esse sentido apresenta tendência básica de estar coerente com as ações e conceitos de que o professor de LE já dispõe.

Para melhor visualização das diferentes expressões relatadas acima, apresentaremos abaixo um quadro com as suas devidas definições.

Quadro 5: Definição de abordagem de ensinar e seus correlatos	
Abordagem de ensinar	Conjunto mais elaborado e consciente de conceitos, pressupostos, atitudes e visões de língua(gem), de aprender e ensinar línguas que inclui a cultura de ensinar.
Cultura de ensinar	Crenças, percepções, atitudes, blocos de memória, intuições e mitos espontaneamente constituídos sobre a língua/linguagem, ensino e aprendizagem.
Sentido de plausibilidade	Autopercepção de como e do que somos quando ensinamos, que explica e dá sentido geral e espontâneo ao trabalho docente que realizamos (não somente ao método mas também no planejamento, materiais e avaliação).

As três expressões mencionadas acima são permeadas, em distintas proporções, pelas teorias implícitas, construídas ao longo da história de vida de cada professor. Essas teorias, pressupõem uma base de conhecimento e de atitudes que definem a “melhor” maneira de ensinar e aprender uma LE e, conseqüentemente, apóiam, guiam/orientam o trabalho docente. Todas essas expressões podem interferir e gerar mudanças uma nas outras. Por exemplo, assim como a CE influi sobre o fluxo evolutivo da abordagem de ensinar, esta poderá também influir sobre ela. O professor, ao buscar a autopercepção do seu ensino num processo reflexivo, poderá acabar modificando sua abordagem de ensino e até sua CE.

As concepções sobre língua/linguagem, ensino, aprendizagem e trabalho docente manifestam-se, a princípio inconscientemente, nas ações dos professores, na sua abordagem, na sua CE e na sua compreensão subjetiva acerca do seu ensinar. Tanto a abordagem de ensinar quanto o sentido de plausibilidade e a CE precisam estar embasados na reflexão e na conscientização sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e sobre a prática pedagógica para serem alterados, se necessário.

2.4 Crenças sobre o ensino de LE

Conforme mencionado, no Cap I, os dados desta pesquisa foram interpretados segundo crenças do professor-participante quanto à sua concepção de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem de línguas. Faremos, por isso, nesta seção, uma breve resenha acerca dos pressupostos concernentes às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, enfocando principalmente as crenças dos professores de LE, suas influências sobre o ensino de LE e a importância da sua explicitação. Nós não temos, entretanto, por objetivo fazer um estudo aprofundado sobre esse termo que aparece na antropologia, sociologia, psicologia, educação e na LA (cf Barcelos, 2004; Silva, 2005), e sim apresentarmos esse conceito dentro da área da LA por entendermos ser este o foco do nosso trabalho.

Barcelos (2001: 73) conceitua crenças como o conjunto de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. De acordo com essa autora, asseverado por Silva (2005), elas têm origem nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Silva (op.cit) apresenta, a nosso ver, uma definição mais abrangente para esse termo. Convergimos, nesta pesquisa, com o conceito proposto por este último autor. Segundo ele, crenças são:

Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (Silva, 2005: 77).

Os estudos mais recentes na área de ensino-aprendizagem de LE e Segunda Língua evidenciam a importância de um maior entendimento sobre as crenças e percepções do professor subjacentes às suas ações, para verificar como elas influenciam a sua prática pedagógica. Segundo Richards e Lockhart (1994: 29, 30), as decisões do professor e as suas ações são, na verdade, um reflexo do que eles sabem, acreditam e têm como certos e são, tanto uma quanto outra, norteadas pelo seu conhecimento e pensamento. Esses autores, baseando-se nas pesquisas sobre o assunto, elencam seis possíveis origens das crenças dos professores. Para eles, podem ser

resultantes: da própria experiência do professor como aprendiz de línguas, da sua experiência do que melhor funciona em sala de aula, da prática estabelecida/imposta pela escola, dos fatores de personalidade, dos princípios baseados na educação ou pesquisa e dos princípios derivados de uma abordagem ou método.

Para Barcelos (2003), as crenças poderão ser decorrentes da experiência do professor ou do futuro professor como aluno de LE, a qual poderá levá-los a acreditar que seus alunos possam ter as mesmas crenças, que eles tinham quando eram aprendizes, das percepções que docentes e/ou licenciandos têm sobre as ações dos alunos em sala de aula e da influência das teorias produzidas na Linguística Aplicada nas ações dos professores.

Segundo Prabhu (1990), as crenças atuam diretamente na construção do sentido de plausibilidade do professor, daí a relevância do estudo das crenças para o nosso trabalho. Para esse autor, o SP é proveniente de conceituações oriundas de diversas fontes, incluindo a experiência do professor como aprendiz de língua, suas experiências iniciais com o ensino, sua exposição a um ou mais métodos durante cursos de aperfeiçoamento, o que ele sabe ou pensa das ações e opiniões de outros professores e até a sua própria experiência como pai ou mãe. Todas essas fontes, ressalta esse autor, podem influenciar os professores na árdua tarefa de ensinar.

Conforme observamos, as crenças que os professores trazem consigo sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE estão relacionadas às suas próprias experiências como aprendizes, às suas expectativas sobre a melhor maneira de ensinar uma LE e ao contexto no qual atuam. Orientados por suas crenças, eles decidem o que ensinar, que abordagem “adotar”, que tarefas privilegiar em sala de aula e nas suas extensões, o que planejar, o que e como avaliar. Pode-se concluir, então, que elas afetam a abordagem de ensinar do professor, isto é, influenciam suas concepções sobre seus papéis, suas expectativas de estratégias e a determinação dos padrões interacionais adotados por ele na interação em sala de aula. Vale ressaltar que o professor tomará decisões acerca do seu ensino, se tiver autonomia dentro do contexto onde atua, porque, às vezes, elas podem ser determinadas pelo diretor da escola e pelo coordenador, ou ainda não-apoiadas pelo coletivo escolar.

Por serem dinâmicas, contextuais e emergentes (cf. Barcelos, 2004), as crenças poderão ser passíveis de mudanças através de ações reflexivas. Segundo Barcelos (1995: 50), elas poderão ser alteradas devido a alguns fatores, tais como: “a abordagem de ensino do professor, material didático, posições de colegas, e ambiente da escola”. Freudemberger e Rottava (2004: 30),

embasadas em Freiman-Nemser e Floden (1986), também apresentam fatores que poderão exercer influência ou até transformar as crenças dos professores. Dentre eles as autoras destacam: os fatores sociais, econômicos e políticos das instituições e os individuais (“idade, *background* social e cultural, sexo, estado civil e competência na L-alvo”). Para elas, a maior influência parece ser decorrente da sala de aula. É importante destacar que esses fatores estão em constante mudança (cf. Silva, op.cit).

Blatya (1995) ressalta a importância de o professor compreender as suas crenças já que, na maioria das vezes, ele não tem consciência delas, para poder entender suas forças e as interferências na sua abordagem de ensino. Essa autora (op.cit) afirma que, depois dessa conscientização, o docente poderá modificar suas crenças, porém é necessário que ele esteja envolvido no seu trabalho, refletindo criticamente sobre ele e com seu sentido de plausibilidade acionado, pois, se isso não acontecer, elas poderão permanecer inalteradas no seu cerne.

Barcelos (2004: 46) aponta ser necessário, além de o professor compreender quais suas crenças sobre o ensino e aprendizado de línguas, também oportunizar, em sala de aula, momentos para seus alunos refletirem sobre suas crenças. Essa autora ressalta ser indispensável eles analisarem “o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores”. Barcelos (op.cit) advoga que professores e alunos devem entender suas crenças e as consequências delas para o seu desenvolvimento enquanto pessoas, cidadãos, professores e alunos.

Da mesma forma, Viera-Abrahão (2004) ressalta a importância de o professor conhecer as crenças que subjazem as suas práticas pedagógicas, para que possam refletir e melhor compreender as suas práticas de ensino. O processo de explicitação das crenças, segundo a autora, permitirá ao docente entender as origens das suas concepções e as possíveis influências delas no ensinar, possibilitando assim saber como ele atua em sala de aula. De acordo com Silva (2005), o processo de explicitação e posterior conscientização poderá também permitir-lhe auxiliar os alunos no uso de estratégias e no desenvolvimento da sua autoconfiança. Garbuio (2005) corrobora que as crenças dos professores devam ser estudadas para que eles possam ministrar um ensino mais significativo e, em contrapartida, um aprendizado de melhor qualidade.

Vários pesquisadores (Alvarenga, 2004; Barcelos, 2004; Vieira-Abrahão, 2004; Silva, Rocha e Sandei, 2005; Silva, 2005, dentre outros) têm ressaltado que o processo de explicitação das crenças e dos pressupostos dos professores deve iniciar-se na sua formação inicial, através

das reflexões teórico-práticas oferecidas pelas universidades. Segundo Vieira-Abrahão (op.cit: 132), cabe ao formador de professores “auxiliar os alunos-professores a tornarem-se mais conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los à luz de novas informações”. A autora vê esse momento de reflexão nas universidades como necessário porque, às vezes, os futuros professores não têm explicitado para si mesmos suas concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem. Levando em conta que essas concepções vão nortear as práticas desses professores ao adentrarem nas salas de aula, é fundamental, segundo Vieira-Abrahão (op.cit), que os programas de formação inicial ofereçam-lhes espaço para poderem refletir sobre suas crenças, pressupostos e conhecimentos. Essa reflexão, segundo a autora, contribuirá para o desenvolvimento profissional do professor, para toda a comunidade escolar e para a sociedade.

Concordamos com esses autores que os cursos de formação de professores devam propiciar aos futuros profissionais de LE momentos para a explicitação e conscientização das crenças e pressupostos que eles têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LE, e que será importante e necessário, depois de formado, o professor também compreender e analisar as crenças dos seus alunos sobre o ensino e aprendizagem.

2.5 A formação dos professores de línguas

No cenário brasileiro e internacional, podemos verificar, nos últimos anos, um número maior de estudos desenvolvidos na área de LA e na educação sobre a formação do professor. Pesquisadores tais como Richards (1990), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moll da Cunha (1992), Machado (1992), Reis (1992), Almeida Filho (1993, 1999), Gimenez (1994, 2004), Amadeu-Sabino (1994), Nóvoa (1995), Vieira-Abrahão (1996, 2001, 2004), Basso (2001), Freitas (1996, 2004), Alvarenga (1999, 2004), Zeichner (2002), Celani (2003), Klaus (2005); Silva (2005), Magalhães (2004), dentre outros, defendem uma formação docente reflexiva e contínua.

Antes de abordarmos esse novo conceito de formação, apresentaremos algumas críticas tecidas por pesquisadores brasileiros aos cursos de Letras. Apesar de não serem discutidos nesta seção, é relevante ressaltar que não são só esses cursos que estão passando por sérios problemas referentes à formação deficiente do futuro professor.

Embora os cursos de Letras de todo país estejam passando por reajustes em suas grades curriculares, ainda são muitas as críticas dirigidas a eles, pela falta da competência lingüístico-comunicativa dos alunos-professores (Basso, 2001; Barcelos et. al, 2004; Dutra e Mello, 2004; Paiva, 2005a). Segundo Santos (2001: 90), alguns cursos de Letras não têm atingido seu objetivo de formar professores competentes no conhecimento e no ensino da L-alvo e, em consequência disso, deparamo-nos com professores que ensinam LE através dos mesmos moldes de ensino tradicional da Língua Portuguesa. Conforme já relatado, essa falta de proficiência na L-alvo pode levar os docentes de LE a apenas se apoiarem no livro didático (Consolo, 1990; Almeida Filho, 1992; Basso, 2001; Paiva, 2005a) e a focarem em suas aulas a tradução, ensino de vocabulário descontextualizado e regras gramaticais.

Segundo Dutra e Mello (2004: 37), não só ao professor de LE pode ser atribuída a sua precária competência lingüístico-comunicativa, mas também aos seus cursos de formação. Para as autoras, a parte da formação do professor de LE é “praticamente inexistente e em muitos casos é de competência de departamentos de educação onde o pedagogo não tem formação específica na área de aquisição de LE”. De acordo com essas autoras, o predomínio da língua materna nesses cursos e a quantidade de alunos por sala não fazem da sala de aula um ambiente propício à prática da L-alvo. Dessa forma, esses alunos saem das universidades despreparados para exercerem a sua profissão, tendo, portanto, que recorrer aos cursos de especialização para suprirem as falhas deixadas na sua formação inicial. Para Basso (op.cit), essa procura pode não acontecer devido a diversos fatores, tais como: falta de recursos financeiros, falta de tempo por causa do excesso de trabalho e escassez de cursos de idiomas em cidades do interior. Com relação aos conteúdos ministrados em alguns cursos de Letras no contexto brasileiro, Paiva (op.cit) e Basso (op.cit) afirmam serem eles focados em uma concepção de língua/linguagem, de ensino e aprendizagem condizentes com a abordagem estruturalista.

Convergemos com Vieira-Abrahão (1996) e Paiva (2005a), ao afirmarem ser a competência lingüístico-comunicativa a ferramenta principal do ensino de línguas. Da mesma forma, concordamos com Santos (2001: 90), que se o professor não dominar a língua que ensina, dificilmente vai “criar, inovar, articular procedimentos pedagógicos para tornar o ensino mais eficaz”. Entretanto, assim com Basso (2001), Almeida Filho (1993), Barcelos et. al (2004), acreditamos que o professor de LE deva ter outras competências para ministrar um ensino satisfatório, dentre elas destacamos a competência aplicada, teórica e profissional.

O trabalho de Barcelos (1999: 174) ao investigar como se caracterizava a cultura de aprender línguas (Inglês) de um grupo de alunos concluintes de um curso de Letras numa universidade federal, constatou que os alunos-professores da pesquisa demonstraram desconhecimento da natureza da linguagem, do ensino e aprendizagem de línguas. A autora afirma que não ter uma concepção clara sobre cada um desses conceitos pode ser muito prejudicial à prática pedagógica do futuro professor. Ela enfatiza a importância da introdução de disciplinas mais específicas na área de LA, para que os alunos se familiarizem com conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de Segunda Língua e LE. Para que haja melhoria da qualidade da formação do professor, ela sugere um programa de apoio ao professor de línguas recém-formado que o auxilie na prática e o ajude a sanar dúvidas. Por último, ela ressalta que os próprios professores dos cursos de Letras deveriam pesquisar suas abordagens de ensino e suas crenças acerca da aprendizagem de línguas para que, depois dessa conscientização, eles possam orientar os alunos a respeito de suas crenças e pressupostos sobre como aprender uma LE.

Em alguns cursos de Letras, raramente há, segundo Abreu-e-Lima e Margonari (2002: 12), nas disciplinas teóricas, preocupação em discutir a prática de sala de aula, refletindo sobre “o que” ensinar, mas não “o como”, nem “o porquê” e “para quem” ensinar”. Segundo essas autoras, tais discussões são deixadas a cargo do professor de Prática de Ensino, e isso faz com que, devido ao tempo reduzido em que o aluno participa desse tipo de reflexão e pela ausência de conexão entre o que se ensina e a realidade escolar, poucos alunos consigam fazer a articulação entre teoria e prática e, assim, muitos acabam ensinando como seus ex-professores. Uma formação em que o futuro professor não é incentivado a refletir sobre questões referentes ao ensinar não lhe permitirá um entendimento subjetivo (cf. Prabhu, 1990) sobre a sua prática.

Vieira-Abrahão (2001: 156, 157) enfatiza a importância das disciplinas Lingüística Aplicada e Prática de Ensino, por serem espaços para discussão e construção de teorias e de práticas de sala de aula. De acordo com essa autora, desde o início o aluno-professor deve ser incentivado a refletir sobre os conceitos de método e abordagem, sobre as principais abordagens e métodos de ensino, técnicas e estratégias, teorias de aquisição, resultados de pesquisa na área e sobre a questão da formação do professor e do ensino de línguas no contexto nacional. O aluno-professor, ao fazer essa reflexão, será capaz de realizar suas escolhas embasadas na construção de suas próprias teorias e práticas de sala de aula. A autora justifica a adoção da abordagem reflexiva afirmando:

Acredito que, por meio de uma abordagem reflexiva, o aluno-professor pode fazer uma leitura consistente das teorias acadêmicas, posicionando-se crítica e conscientemente frente às mesmas, tomando-as como ponto de partida para a construção de uma teoria particular de ensino que vai orientar a construção de sua prática (Vieira-Abrahão, 2001: 157).

Concordamos com Vieira-Abrahão (op.cit) na afirmação da necessidade da abordagem crítico-reflexiva no curso de Letras. A nosso ver, ela contribui para que o graduando reflita sobre a sua própria aprendizagem e prepara-o para ser capaz de avaliar, criticar e reconstruir suas futuras ações pedagógicas, e não simplesmente seguir uma rotina de trabalho.

Os trabalhos citados acima mostram a preocupação com a reestruturação dos cursos de Letras e com a qualidade de ensino-aprendizagem de LE nesses contextos. Nota-se que algumas mudanças deverão ser implementadas nas universidades para que o professor de LE tenha uma formação adequada e nelas possa desenvolver competências necessárias e desejáveis para exercer o cargo. Porém um questionamento se faz necessário: Qual deve ser o perfil do futuro profissional de LE que as universidades vão formar? Segundo Vieira-Abrahão (1992: 49), um professor de LE bem formado deve ter boa competência comunicativa, ter conhecimentos teóricos em LA e em outras áreas, ser investigador da sua própria prática de ensino, manter-se em constante desenvolvimento profissional e ter consciência do papel de educador que desempenha. Segundo Freitas (2004: 126), esse profissional deve ser “culturalmente competente para tomar decisões, resolver problemas e conviver com o outro”. Ele precisa também, a nosso ver, participar de discussões reflexivas nas escolas e ter um bom relacionamento com os colegas.

Não são, porém, somente os cursos de formação de professores de LE passíveis da responsabilidade pelo fracasso dos futuros professores. Inúmeras variáveis podem contribuir para uma aprendizagem não-satisfatória, como, por exemplo, a cultura de aprender dos alunos-professores, suas crenças, seus interesses pessoais, motivação, entre outras.

As instituições de ensino superior devem formar um profissional de LE bem qualificado para o mercado de trabalho, pois se o professor não estiver devidamente preparado para o mercado de trabalho, ele não poderá atuar com competência e autonomia. Isso acarretará sérios problemas aos seus alunos, que, por sua vez mal-formados, ao chegarem às universidades, irão se deparar com os mesmos problemas da sua educação básica, ou seja, com as deficiências na sua formação inicial, tornando-se profissionais desqualificados para assumirem a tarefa educativa.

Para reverter esse ciclo vicioso (cf. Félix, 1998), é necessário que o ensino de línguas e a formação de professores sejam reformulados.

Os programas de formação de professores, segundo Zeichner (2002), estão, em geral, alicerçados na visão de treinamento dos professores, capacitando-os para serem apenas técnicos eficientes, reprodutores de modelos e técnicas de ensino e treinadores de habilidades. Concordamos com Zeichner ao afirmar que eles precisam ser alterados com urgência, e as metodologias adotadas pelos formadores devam estar em convergência com a nova visão de ensinar que os discentes deverão ter, ou seja, que eles terão que ensinar de maneira diferente, democrática e centrada no aprendiz. É necessário, portanto, serem formados para isso.

Uma proposta para reverter esse quadro é a nova concepção de ensino e de formação de professores adotados no mundo inteiro. Nessa nova concepção, o professor passa a ser visto como um profissional reflexivo (cf. Silva, Rocha e Sandei, 2005) e os formadores de professores passam a ter como papel principal, dentro do conceito de ensino reflexivo, segundo Zeichner (2002: 35), “ajudar os futuros professores a internalizarem, durante sua formação inicial, a disposição e habilidade para estudar seu modo de ensinar e para se tornarem melhores nele ao longo de toda a sua carreira”. Para esse autor, no ensino reflexivo os professores não são vistos apenas como técnicos e reprodutores de idéias, mas sim como profissionais capazes de até produzir novos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem.

Para que um programa de formação de professores de línguas seja adequado, é necessário, segundo Richards (1990: 15), que haja uma mudança nos papéis exercidos tanto pelos licenciandos como pelo professor-formador. Para esse autor, os aprendizes devem ser responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem de línguas e devem receber incentivos a se tornarem iniciados na pesquisa. O papel do professor-formador, por sua vez, vai além de ser o treinador, ou seja, ele precisa guiar os alunos no processo de gerarem e testarem hipóteses e usarem o conhecimento adquirido como base para o seu desenvolvimento efetivo. Dessa forma, os programas, segundo Richards, têm como requisito básico fornecer aos graduandos oportunidades para adquirirem as habilidades e competências dos professores bem-sucedidos.

Numa visão mais contemporânea, os formadores de professores devem oferecer aos alunos-professores muito além do conhecimento dos conteúdos necessários para o ensino de uma LE, mas também o embasamento teórico e prático de que necessitam, incentivo ao seu desenvolvimento contínuo dentro e fora das universidades, conscientização de que eles também

são responsáveis pela formação e estímulo a uma atitude crítico-reflexiva perante sua prática de ensino, analisando-a constantemente para fazer interferências nela, caso sejam necessárias.

A formação do professor, como a de qualquer profissional, precisa ser contínua. O diploma não significa que a sua formação esteja concluída. Nóvoa (1995: 25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Essa formação, segundo o autor constrói-se num processo coletivo, onde o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

2.5.1 A formação contínua do professor de LE

Alguns pesquisadores como Richards e Lockhart (1994), Almeida Filho, Caldas e Baghin (1993), Almeida Filho (1993, 1997b, 2005), Nóvoa (1995), Vieira-Abrahão (1996), Freitas (1996), Baghin e Alvarenga (1997), Pereira (2000), Celani, (2003), Moser (2003), Liberalli (2004), dentre outros vêm desenvolvendo estudos com o objetivo de oferecer subsídios de orientação aos professores em serviço, contribuindo com seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Viera-Abrahão (op.cit) dirige as suas críticas aos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação e pelas universidades, classificando-os como limitados, por serem geralmente de curta duração, por não levarem o professor a refletir sobre a sua prática e por não fazerem um acompanhamento do professor ao retornar à sala de aula depois de cada curso ou durante os mesmos. Da mesma forma, Celani (2003) afirma não serem esses cursos suficientes, por não atenderem as reais necessidades dos professores e não lhes possibilitarem a troca de experiências e de ações. Segundo essa autora (op.cit: 22), eles “não contribuem efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes” que atuam nas escolas públicas por serem focados na transmissão do conhecimento, não terem continuidade e não possibilitarem a integração com a prática de ensino.

A formação inicial do docente de LE precisa ganhar profundidade, para que o professor esteja qualificado para o trabalho, mas ela, por si só, não garante o sucesso do professor em sala de aula. O educador precisa ser bem-formado e, ao mesmo, estar interessado em seu desenvolvimento profissional, ou seja, a formação do professor não termina com a sua graduação, mas deve ser completada em serviço (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Almeida Filho, 1997b;

Félix, 1998; Alvarenga, 1999; Celani, 2003; Dutra e Mello, 2004; Freitas, 2004). O docente precisa estar sempre observando sua prática de ensino, e refletindo criticamente sobre ela, e produzindo suas próprias posições ante as teorias que conhece e estar em contato com as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Zeichner (op.cit) e Nóvoa (1995), o desenvolvimento do professor não deve ser solitário, porque a interação do professor com os alunos, colegas, pesquisadores etc, para partilharem conhecimentos e experiências, proporciona o desenvolvimento profissional de todos. Segundo Nóvoa (op.cit: 26, 27), práticas de formação individuais²¹ “favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”. Para ele, cabe às escolas promover espaços para os docentes dialogarem e refletirem sobre suas práticas de ensino.

No contexto brasileiro paulista, a educação contínua dos docentes de LE é vista principalmente como indispensável para o seu desenvolvimento profissional, porque, conforme mencionado na seção anterior, muitos deles, devido à sua formação inadequada (tanto básica como secundária), não estão preparados para atuar de maneira efetiva. Assim, a formação contínua poderá contribuir para que o professor supra as falhas deixadas pela Universidade e trabalhe mais crítica e conscientemente em sala de aula e também nas suas extensões.

2.6 O professor reflexivo e a pesquisa em sala de aula

“A idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transportável para a comunidade educativa que é a escola” (Alarcão, 2003).

Nas abordagens mais tradicionais, pesquisar era uma tarefa que competia somente aos pesquisadores do ensino e aos professores formadores, pois eram os que pensavam, enquanto os demais professores eram os que faziam e não questionavam nada. Atualmente, dentro da abordagem reflexiva, há o reconhecimento de que os saberes dos professores não podem mais ser ignorados, mas usados para a construção das suas próprias teorias. A sala de aula, dentro dessa

²¹ Shön (1995) acredita que o processo de reflexão possa ser desenvolvido individualmente.

abordagem, deixa de ser apenas um local de transmissão e avaliação do conhecimento adquirido e torna-se um local onde se produz conhecimento (cf. Alarcão, op.cit: 39).

Com relação à construção de suas próprias teorias, Clarke (1994) afirma que os professores, através da sua participação em encontros ou em projetos de pesquisa colaborativos, poderão contribuir com o discurso sintetizador entre teoria e prática. Porém, segundo ele, isso não acontecerá, porque esses profissionais têm pouco tempo para refletir e escrever. Para o autor “eles são pagos para ensinar” (Clarke, op.cit: 13) e assim o fazem, só que o resultado de tudo isso é um grupo de pessoas que ensina, enquanto o outro grupo faz a especulação sobre como o ensino deveria ser feito. Clarke aponta que os professores devem pesquisar a sua prática de ensino e refletir sobre ela. É necessário, contudo, que tenham tempo para refletir; observar outros professores, desenvolver suas próprias teorias e elaborar planejamentos e materiais. Porém, de acordo com o autor, eles precisam trabalhar em condições favoráveis como, por exemplo, com grupos pequenos.

Alguns professores percebem que suas práticas pedagógicas são inadequadas e querem alterá-las, mas sentem-se desmotivados e não as modificam por diversos motivos, dentre eles o fato de poderem ser resistentes à mudança, de se sentirem conformados com as suas práticas e não vêem a necessidade de renová-las, enquanto outros têm interesse de transformá-las, mas percebem que não o conseguem sozinhos, porque para eles pesquisar o seu fazer é um trabalho muito árduo. Se o professor, entretanto, manifestar o desejo de mudança, poderá solicitar a ajuda de um pesquisador ou de uma pessoa mais experiente. Outros ainda podem expressar intenções de mudança, mas não as traduzem em ações pedagógicas renovadas.

As dificuldades encontradas pelos professores para compreenderem suas práticas são decorrentes da falta de articulação da prática com as teorias formais acadêmicas. Essa distância faz com que surjam crenças que influenciarão suas ações em sala de aula e o trabalho do docente poderá resultar num treinamento. Para que isso não aconteça, o professor deve manter um diálogo constante entre sua prática de sala de aula e as teorias formais, a fim de compreender o que ocorre em suas salas de aula, solucionar e enfrentar os problemas que surgirão na sua prática e melhorar a qualidade do seu ensino.

Segundo Richards e Lockhart (1994), os próprios professores de LE ou, se preferirem, com a ajuda de outra pessoa, devem rotineiramente pesquisar suas práticas em salas de aula para avaliarem o ensino que produzem. A análise sobre elas vai possibilitar-lhes verificar se há

dissonâncias entre o que ensinam e o que seus alunos aprendem, ver quais aspectos precisam ser transformados e que estratégias de mudança devem ser desenvolvidas. O olhar crítico sobre seu ensino e a reflexão sobre o que foi descoberto leva o professor a ter maior entendimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, estar mais bem-preparado para tomar decisões sobre ele. Segundo esses autores, a investigação sobre o ensino é importante, porque os professores podem não ter consciência da sua prática pedagógica, aplicar estratégias sem refletir sobre elas e sem ter consciência das suas influências. Eles ressaltam que até mesmo os docentes mais experientes devem questionar-se sobre “como” e por que” as coisas estão assim, porque apenas a experiência não serve como base de desenvolvimento. Para eles, a reflexão crítica é um processo contínuo que contribui para o crescimento do docente.

Da mesma forma, Bartlett (1990) acredita que a reflexão crítica sobre o ensino seja uma das formas mais importantes de o professor melhorar e transformar sua prática de ensino, pois, fazendo isso, ele se torna produtor e criador da sua própria história. Para esse autor, o professor precisa e deve investigar os princípios subjacentes ao seu ensino como, por exemplo, as crenças enraizadas sobre ensinar e aprender outra língua. Entretanto, ao fazer essa investigação, o professor poderá perceber as incoerências (algumas visíveis, outras não) entre o que ele faz e o que ele pensa. Bartlett reconhece que ser um professor crítico-reflexivo não é fácil, porque requer mudança de seu pensamento e em sua atuação em sala de aula. Além disso, o educador deve analisar, constatar e mudar seu ensino, porque toda reflexão suscita uma ação. Ser um professor reflexivo, conforme ele afirma, contribui para o desenvolvimento individual e coletivo.

Segundo esse autor (op.cit: 205), o professor reflexivo é aquele que transcende as técnicas de ensino e pensa além da necessidade de melhorar suas técnicas instrucionais. Apoiando-se em Smyth (1992), Bartlett aponta princípios que orientam o trabalho do professor reflexivo: mapear (observação e coleta de dados reais do ensino); informar (consciência sobre o ensino, identificação dos princípios que o norteiam e investigação da base das teorias de ensino); contestar (contestação das idéias e estruturas), avaliar (busca de novas alternativas de ação) e agir (atuação com novas idéias sobre o ensino).

Para Wallace (1991), os professores devem ser estimulados a se tornarem práticos reflexivos (cf. Schön, op.cit), começando pela reflexão da sua prática pedagógica, para que deixem de ser vistos como seguidores de instruções, mas como profissionais abertos às novas idéias. Ele ressalta que deveria fazer parte do cotidiano dos professores refletir sobre suas ações

(as que deram certo ou não). Essa indagação, segundo o autor, fornece subsídios aos docentes para que evitem cometer os mesmos erros. Para ele, o desenvolvimento profissional implica mudança, e mudança duradoura é difícil de ser atingida, se o professor não está envolvido num processo de reflexão sobre o seu fazer, porque renová-lo sem reflexão pode ser “um convite ao desastre” (Wallace, op.cit: 54).

Segundo Schön (1995), o professor pode avaliar sua prática pedagógica através da reflexão na ação (*reflection-in-action*), isto é, analisar e interpretar o seu trabalho no decorrer da ação e através da reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*), ou seja, olhar retrospectivamente para o seu ensino após o término das aulas para refletir sobre tudo o que aconteceu. Segundo o autor, também é possível refletir sobre a reflexão na ação, a qual é “uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (Schön, op.cit: 83). Para o autor, esse tipo de professor é um prático reflexivo que se preocupa em questionar sua prática e em buscar meios para melhorá-la.

Os autores acima mencionados evidenciam a necessidade de o professor ser um profissional crítico-reflexivo no contexto onde atua, ou seja, pesquisar sua própria prática docente com o propósito de ter consciência crítica sobre ela, investigando as origens e conseqüências das suas ações. Para esses autores, o professor reflexivo não é apenas um técnico que executa idéias prescritas por especialistas, mas aquele que tem também teorias, que se responsabiliza pelo seu próprio desenvolvimento profissional, aquele que busca na teoria as suas dúvidas referentes à sua prática e depois tenta transformá-la, aquele que constrói o seu processo coletivamente e que está envolvido na profissão.

A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre duas práticas que vêm norteando as pesquisas em sala de LE: a prática exploratória (Allwright, 2003) e a prática reflexiva escolhida para a realização desta pesquisa, denominada análise de abordagem proposta por Almeida Filho (cf. Almeida Filho, 1993; 1996; 1997b). Concluiremos justificando a nossa opção por essa prática.

Allwright (2003), em seu artigo “Exploratory Practice: rethinking practioner research in language teaching”, traça um perfil do desenvolvimento das teorias das práticas exploratórias nos últimos dez anos e procura reformular as suas primeiras idéias elaboradas em 1991. Ele defende, nesse artigo, que as práticas exploratórias devem priorizar a qualidade de vida nas salas de aula de línguas, trabalhar pelo seu entendimento e também pelo desenvolvimento de professores e

alunos. Defende também que os pesquisadores acadêmicos passem a ser vistos como consultores e não como diretores de pesquisa e que se considerem os aprendizes como colaboradores na pesquisa em sala de aula de línguas, ou seja, como também geradores de conhecimento.

A *prática exploratória*, segundo esse autor, precisa enfocar mais o entendimento do que ocorre na sala de aula, contribuindo não só para a qualidade de vida nesse ambiente mas também para o ensino-aprendizagem de línguas. Para isso o professor deve achar tempo, nas suas aulas, para articular e integrar compreensões à prática pedagógica. De acordo com esse autor, ao refletir sobre a sua prática cotidiana, o professor poderá melhor compreender as suas ações e até justificá-las. Para entender as suas ações, ele poderá “trazer assuntos enigmáticos de vida de sala de aula à consciência, dialogar com os pares e/ou co-participantes da pesquisa dentro ou fora da sala de aula, observar o que vai acontecer e como isso pode ocorrer e planejar o entendimento adotando procedimentos pedagógicos familiares²² para ajudar a desenvolver compreensões participantes” (Allwright, 2003: 124).

Para esse autor, além de tomar uma ação para o entendimento, o educador pode trabalhar com entendimentos mais emergentes. Dessa forma, estará buscando principalmente compreender a situação e não modificá-la. A prática exploratória questiona a mudança imediata, porque, segundo Allwright, na tentativa de alterar uma situação e provocar melhorias no ensino, os professores se vêem à procura de novas técnicas mais eficazes e isso pode excluir toda tentativa de compreensão situacional. Para ele o importante é que a mudança seja um repensar sobre as teorias subjacentes ao trabalho do professor de línguas.

Segundo Allwright (op.cit), dentro da prática exploratória, é imprescindível professores e aprendizes trabalharem juntos, a fim de buscarem entendimento da situação não-preocupados com a mudança, utilizando ferramentas práticas do dia-a-dia, para ambos poderem ensinar e aprender ao mesmo tempo e para que haja desenvolvimento individual e coletivo. Através desse entendimento, o professor verá se a mudança será necessária e possível. Para esse autor, a investigação da vida na sala de aula deve contemplar a qualidade da aprendizagem, a qualidade da educação e, a principal de todas, a qualidade de vida, que faz com que o professor compreenda muito além do ambiente onde atua. A prática exploratória não é contrária à mudança profunda e duradoura, e sim à mudança imediata e descuidada, que não envolve todos os participantes da pesquisa, na qual o aluno tem o papel de co-investigador. Para o autor, as ferramentas

²² Allwright (2003: 118) cita, por exemplo, discussões em grupo.

investigativas podem apenas significar dar espaço ao aluno para discutir, perguntando-lhe sobre o que acontece nas aulas. A lição não precisa ser interrompida, a aprendizagem pode continuar e esse entendimento deve ser contínuo.

O importante é, segundo esse autor, o desenvolvimento ser mútuo dos professores com os alunos, dos professores com os investigadores, dos professores com os outros professores da instituição e até mesmo de uma associação de professores. Esse diálogo pode ser produtivo e ajudar a todos a entenderem o que está acontecendo em suas aulas de línguas e, através dessa união, serem capazes de fazer mais do que sozinhos.

A prática reflexiva, intitulada “análise de abordagem de ensinar” oferecida por Almeida Filho visa a ajudar o professor de línguas a tomar consciência da abordagem subjacente ao seu ensinar para melhorar sua prática docente. Os procedimentos de análise (gravação, transcrição, descrição e análise) apresentados pelo autor possibilitam ao docente investigar seu ensino e explicar por que ensina como ensina.

Para Almeida Filho (1999), o professor de línguas em pré-serviço (fase final do curso) ou em serviço, preocupado com o seu desenvolvimento profissional pode, a partir do procedimento de explicação da abordagem de ensinar, conscientizar-se de qual abordagem o orienta em sala e qual é a configuração de competências que faz fluir esse ensinar. A conscientização imprime condições para que o professor consiga responder, por si mesmo, às perguntas que, segundo Richards e Lockhart (op.cit) e Bartlett (op.cit), são essenciais numa prática reflexiva: **como** (como ensino?) e **por que** (por que ensino assim?) **o que** (que devo fazer?). Através da reflexão crítica e de leituras relevantes, o profissional poderá iniciar possíveis mudanças em sua abordagem.

Na proposta de Almeida Filho, o analista-interpretador não tem uma lista com pontos que precisam ser verificados, mas, ao contrário, ele parte das evidências encontradas nos registros ou nas anotações. A interpretação da abordagem será feita levando em conta os pressupostos teóricos e crenças (implícitas e explícitas) do próprio professor a respeito dos conceitos de língua/linguagem, aprender e ensinar LE. Esse autor ressalta que, no procedimento de interpretação, o analista precisa inicialmente do olhar de outra pessoa para que lhe ofereça uma visão diferente sobre o que está sendo analisado. Além disso, ele precisará, segundo esse autor:

De leituras especializadas (teóricas) e interação compreensiva e contínua com os dados e com o professor posto sob análise para aperfeiçoar a configuração de competências que no início provavelmente pode ser implícita/intuitiva no movimento de ensinar, gravar, interpretar, iluminar-se no teórico, ensinar de novo, gravar, interpretar de novo, etc. (Almeida Filho, 1999: 13)

Com relação aos instrumentos de pesquisa, esse autor afirma que os dados obtidos somente através da observação contínua das aulas com anotações, questionários e entrevistas não bastam para uma análise eficiente. Recomenda que seja feita a gravação, em áudio ou vídeo, de aulas típicas, porque esses instrumentos registram o ensino como ele realmente é, com seus detalhes, e permitem, “na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo” (1993: 23).

A seguir, apresentaremos os passos iniciais da análise de abordagem necessários ao analista-interpretador.

Quadro 6: Passos iniciais da análise de abordagem propostos por Almeida Filho. Fonte: Freitas (1996)	
Análise de Abordagem (Almeida Filho)	
1-	O professor entra em contato imediato com sua prática ao gravar uma ou duas de suas aulas típicas
2-	As aulas são transcritas depois de ouvidas
3-	O professor descreve as diversas atividades das aulas quanto ao conteúdo, objetivo e procedimentos
4-	O professor analisa as atividades descritas (diz o porquê as desenvolveu do modo como o fez), segundo suas crenças e/ou pressupostos teóricos
5-	O professor reflete sobre a abordagem subjacente à prática para iniciar uma rota de possíveis mudanças a partir de suas interpretações

Através da análise da abordagem, o professor poderá observar, indagar a sua prática de ensino, buscar respostas às suas dúvidas e questionar os dados obtidos, para depois tentar iniciar mudanças duradouras e não-superficiais. Essa análise ajuda-o a entender melhor a prática, o questionamento sobre ela permite-lhe reconhecer quais são suas teorias informais e saber como elas influem em seu ensino e na aprendizagem dos alunos. Ela permite-lhe também conseguir libertar-se da reprodução de práticas ineficientes, copiadas, muitas vezes, dos seus ex-

professores. Mudanças auto-sustentadas somente acontecem, entretanto, na prática docente, quando ele próprio se conscientiza de que deve ser o primeiro a ser mudado, ou seja, ele precisa ter novas concepções de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem de línguas, para depois transformar seu próprio fazer pedagógico. Freitas et. al (2002), apoiando-se em Reid (1994), afirmam que a mudança ocorre primeiro no indivíduo e depois nas salas de aula, instituições etc.

As mudanças, embora difíceis de serem operacionalizadas na prática docente (Blatya, 1995; Freitas, 1996; Viera-Abrahão, 1996), entendemos que não são impossíveis de acontecer, desde que o professor as deseje e busque formas de iniciar a reconstrução da prática. Temos, entretanto, consciência de que elas não acontecem de imediato, porque dependem de um processo contínuo. As mudanças da prática docente não podem ser vistas como uma busca por novos métodos e técnicas, ou seja, não se deve substituí-la por impulso, sem uma reflexão demorada. Ela tem que garantir crescimento ou progresso ao professor (cf. Freitas, 1996). Novas formas de ação serão, porém, implementadas, se o docente tiver uma compreensão subjetiva acerca do seu próprio ensino.

Retomando Almeida Filho (1999), o confronto do professor com os dados poderá provocar “um estranhamento²³”, se ele perceber que não está ensinando como pensava. De acordo com esse autor, isso é benéfico ao docente, porque o faz pensar e repensar a sua prática pedagógica, sair da acomodação e tentar ensinar de maneira mais crítica e consciente. Partindo do pressuposto de que a análise da abordagem do professor de LE gera consciência crítica, o autor ressalta a importância de essa análise estar inserida nos programas de formação de professores para que a reflexão sobre o ensino faça parte do dia-a-dia de futuros professores e educadores.

A prática reflexiva proposta por Almeida Filho foi adotada para a realização desta pesquisa, por ser mais abrangente, por revelar dados reais do ensino do professor de LE, por permitir-lhe um olhar crítico sobre as descobertas, levando-o assim a questionar sua própria prática pedagógica e renová-la, se assim o desejar.

2.7 Procedimentos investigativos de análise de abordagem. Por que utilizá-los?

Alguns docentes já fazem, após as aulas, uma reflexão crítica, mas muitos podem não estar ainda acostumados a procedimentos específicos, tais como: gravação, transcrição, descrição

²³ Schön (1995: 90) afirma que os dados podem provocar um choque educacional.

e análise e, por isso, consideram-nos complexos. Dois questionamentos se fazem necessários: Qualquer professor de LE pode iniciar um processo de investigação da sua própria prática, usando os procedimentos investigativos de análise de abordagem? Esses procedimentos são realmente necessários?

Todo professor interessado em pesquisar o seu fazer pedagógico pode fazer uso de tais procedimentos. A nossa afirmação vai de encontro ao que Erickson (1986: 292) ressalta: que todo docente deve “assumir a responsabilidade de investigar a sua própria prática de ensino de forma sistemática e crítica utilizando métodos apropriados”, porque, para esse autor, esse profissional tem condições de formular suas próprias perguntas e procurar as suas respostas na observação do seu fazer.

O professor deve, entretanto, inicialmente buscar embasamento teórico, para que a sua prática seja analisada à luz da teoria. É necessário, ainda, que esteja envolvido em contínuo processo de formação, o qual inclui, além dos cursos e congressos, o diálogo/troca de experiências com outros colegas, diretores, coordenadores etc. Além disso, ele precisa também estar aberto a mudanças duradouras em sua prática, caso necessárias. Assim como Freitas (1996) e Almeida Filho (1999, 2005), defendemos o uso dos procedimentos mencionados para o educador que queira refletir sobre o seu fazer, porque, a partir dessa utilização, a reflexão deixa ser espontânea (cf. Almeida Filho, 2005: 74) e passa basear-se nas evidências encontradas nas aulas.

Temos consciência de faltar tempo para os docentes cumprirem as inúmeras tarefas a eles delegadas, mas a análise e reflexão da sua prática deveria fazer parte dessa rotina. A nosso ver, nos cursos ofertados pela Secretaria da Educação e disponibilizados pelas Diretorias de Ensino, os professores de LE da rede pública deveriam proceder à análise de algumas aulas gravadas e transcritas para eles irem se familiarizando com o processo de auto-análise. Os Assistentes Técnico-Pedagógicos (doravante ATP) deveriam, então, indicar os procedimentos de gravação, transcrição, descrição e análise aos professores e orientá-los a utilizar esses procedimentos. Para isso, é imprescindível, estarem bem qualificados para exercerem a sua função de orientadores pedagógicos. Seria ideal que, inicialmente, os alunos-professores tivessem contato com tais procedimentos nos cursos de graduação. Cabe lembrar que estamos enfatizando essa necessidade para os profissionais das escolas públicas, por nossa pesquisa focar esse contexto de ensino, mas todos os docentes deveriam ser iniciados em tais procedimentos.

O fato de o processo de auto-observação do professor de LE com a utilização dos procedimentos de análise de abordagem ser inicialmente solitário, tanto Freitas (1996) quanto Almeida Filho (1997b) defendem ser possível, caso o docente deseje começar esse processo sozinho num primeiro momento. Concordamos com esses autores pelo fato de acreditarmos ser menos constrangedor ao professor, se ele conhecer-se/vir-se antes de expor o seu ensino e discuti-lo com outra pessoa.

Conforme já mencionado, advogamos possível o processo de reflexão do professor ser solitário. Porém, levando em conta a falta de entendimento da pesquisadora sobre os passos iniciais e necessários ao professor que deseja refletir sobre a sua prática antes de seu ingresso na pós-graduação, ressaltamos a necessidade de alguns docentes (os que não freqüentam cursos e eventos, não têm acesso à literatura especializada e não estão engajados em uma formação contínua) contarem inicialmente com o apoio de uma pessoa mais experiente para orientá-los quanto aos procedimentos investigativos necessários para explicação da sua abordagem, a fim de melhor utilizá-los. Ao fazermos semelhante afirmação, estamos ressaltando a importância de um guia prático desses procedimentos para sinalizar os passos necessários ao começo dessa empreitada.

Esse processo de reflexão solitário precisa contar, a nosso entender, com o olhar de uma outra pessoa (especialista, ou pessoa mais experiente com formação teórica mais ampla e crítica no dizer de Almeida Filho, 1997b) que não o seu, porque às vezes o professor pode não enxergar sozinho todas os aspectos subjacentes ao seu ensinar e alguns deles passarem-lhe despercebidos. A esse respeito, Erickson (1986: 291) afirma ser esse olhar externo fundamental ao professor, por lhe oferecer uma visão distanciada da prática observada e possibilitar-lhe estranhar questões a ele comuns.

Conscientes de ser necessário um processo de crescente consciência sobre a prática mediante a reflexão e leituras, apresentaremos, de forma organizada e seqüencial, no apêndice nº 06, um roteiro de procedimentos de pesquisa para explicitação da abordagem de ensinar (passo a passo). Esse guia de auto-investigação baseou-se nos roteiros de procedimentos propostos por Freitas (1996) e em outros pesquisadores, tais como: Wallace (1991), Almeida Filho (1997b), Liberalli, (2004), dentre outros.

Reconhecemos ter esse guia um caráter prescritivo mas, apoiando-nos na afirmação de Freitas (2002: 80) de que a “idéia de orientação investigativa/reflexiva já guarda em sua raiz uma

certa prescrição, uma vez que é a própria academia que salienta sua importância e necessidade”, ressaltamos ser ele uma proposta válida aos professores de LE que querem analisar criticamente suas práticas de ensino e localizar as crenças a elas subjacentes, devido à escassez de oportunidades de reflexão sobre o seu fazer, seja no contexto onde atuam ou nos cursos a eles oferecidos. Talvez os roteiros para a auto-investigação forneçam a alguns desses profissionais uma oportunidade única de saberem realmente como estão ensinando e como seus alunos estão aprendendo.

Embora esses procedimentos de pesquisa tenham sido apontados por nós como úteis à prospecção da abordagem de ensinar do professor de LE, não deslegitimamos o uso de outros que não tenham sido mencionados neste trabalho. Pelo contrário, afirmamos que o docente pode também utilizar-se de diários, gravação em vídeo, fichas e de outros instrumentos para a explicitação da sua abordagem.

A seguir, passamos ao capítulo dedicado à análise e interpretação dos dados obtidos por meio das transcrições das aulas, dos questionários, das entrevistas, da discussão com o professor-participante após a nossa análise e da avaliação do material didático.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

“Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 2002: 98).

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos por meio da observação de nove aulas típicas (isto é, parecidas e representativas do conjunto maior das aulas que ministra), gravação em áudio de cinco aulas com as respectivas transcrições, anotações de campo, questionários, entrevistas semi-estruturadas e discussão dos dados com o professor-participante, o qual, a partir de, agora passará a ser chamado de JC. Como dado secundário, analisaremos o material didático selecionado pelo grupo de professores de Inglês que atuam no contexto pesquisado, procurando conhecer qual é a visão de língua/linguagem, ensino e aprendizagem encontrada nele.

Conforme já relatado no capítulo I, JC é graduado em Português e Inglês, é mestrando em Letras e trabalha como professor de Inglês na rede pública há quatro anos. Ele apresenta um bom nível de proficiência na língua-alvo com dois cursos de línguas feitos na Inglaterra. O contexto, como também já foi relatado, é uma escola pública situada em cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo, atendendo principalmente alunos que estão cursando o Ensino Médio.

Este capítulo será dividido em oito seções. Na primeira parte, apresentaremos as ações e procedimentos de JC nas quatro primeiras aulas observadas e não-gravadas para, em seguida, analisarmos e interpretarmos esses mesmos, tomando por base as cinco aulas típicas gravadas e transcritas. Na segunda, analisaremos e discutiremos os dados obtidos nos dois questionários e nas entrevistas, tentando comparar os questionários em seus dois momentos (escrito e oral) para identificar se as repostas de JC são convergentes ou não nesses diferentes momentos. Na terceira parte, confrontaremos o dizer e o fazer do professor-participante, procurando ver se há coerência

ou incongruência entre a abordagem que diz “adotar” e a que realmente acontece em sala de aula. Na quarta, explicitaremos quais as crenças sobre língua/linguagem, ensino e aprendizagem que norteiam a sua prática de ensino. Na quinta, discutiremos quais foram os passos que julgamos necessários para evidenciar a abordagem de ensinar de um professor. Na sexta, analisaremos o material didático utilizado por JC. Na sétima parte, apresentaremos os comentários de JC com relação à análise feita sobre o seu ensino e apresentaremos as discussões desencadeadas sobre ela. Na oitava, tentaremos identificar se ocorreram mudanças no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante.

Procuramos, neste capítulo, responder às três perguntas de pesquisa que orientaram nosso trabalho:

- Que concepções gerais do ensinar o professor-participante verbaliza e demonstra em sala de aula?
- Como se configura, na prática, a prospecção dessa abordagem espontânea de ensinar do professor-participante?
- Qual o impacto da pesquisa no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante?

A nossa pesquisa tem como propósito incentivar JC a refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, oferecendo-lhe condições para que possa analisar a sua abordagem de ensinar e busque, caso queira, novos meios para lidar com ela. Entendemos que uma possível transformação não irá acontecer de imediato, por ela ser um processo lento de idas e vindas de mudança (cf. Blatytta, 1995; Vieira-Abrahão, 1996; Alvarenga, 1999). Na verdade, esperamos que este estudo possibilite a JC subsídios orientadores e motivação para analisar sua própria prática individualmente, ou para observar aulas de outros colegas, ou ainda permitir que outro professor observe suas aulas. Essa reflexão individual ou coletiva pode muito contribuir para a qualidade do ensino-aprendizado de Inglês nas escolas públicas.

3.2 A abordagem subjacente ao ensino do professor-participante

Antes de passarmos à análise da abordagem de ensinar do professor-participante, vamos apresentar o esquema das aulas observadas de JC. Com exceção das três aulas de tradução de texto (primeira e terceira aulas observadas e não-gravadas e primeira aula gravada), as demais apresentam modelo semelhante, pelo fato de JC lecionar em várias segundas séries (08):

provérbios²⁴ em Português e em Inglês, leitura de um texto pequeno, a qual o professor define como atividade de *listening/vocabulary*, tradução de textos com a ajuda dos alunos e revisão, sem aprofundamento, de alguns pontos gramaticais. Nessas aulas, a interação deriva principalmente de atividades de pergunta/resposta com a função de checagem do léxico, e os provérbios são utilizados em sala de aula pelo professor como ponto de partida para o desenvolvimento dessas interações. Para JC, a melhor maneira de ensinar uma LE é através de provérbios, porque eles têm um papel importante na interação e podem, segundo o professor-participante, enriquecer e facilitar a aprendizagem de uma nova língua. Eles são trabalhados da seguinte forma:

- Cópia, nos cadernos, dos provérbios do quadro-negro;
- apresentação de provérbios em Inglês e em Português para a classe;
- repetição em coro de cada palavra;
- tradução das palavras (uma a uma).

A última aula gravada também difere das demais observadas, porque JC começa-a ensinando algumas canções pedagógicas²⁵ aos aprendizes e termina por apresentar os provérbios. Segundo o professor-participante, seriam no total cento e sessenta canções, contemplando os níveis básico, intermediário e avançado. A justificativa apresentada pelo professor pelo fato de ele utilizar, na terceira série do Ensino Médio, canções pedagógicas que associamos geralmente a níveis mais iniciais, reside no fato de ser a classe muito heterogênea, com sérias limitações quanto à L-alvo estudada. JC acha que, com a utilização dessas canções, os alunos vão se sentir motivados e haverá uma maior interação entre eles. Conseqüentemente, esses alunos aprenderão a nova língua de forma prazerosa, resultando assim na aprendizagem mais significativa do conteúdo visto.

Primeira aula observada, não-gravada (2ª série A, 12 de agosto de 2003, 10h00)

O professor-participante inicialmente me apresenta aos alunos que ainda não me conhecem e diz-lhes que as próximas aulas serão gravadas. Pede silêncio e começa a fazer a chamada. A aula começa com o professor mostrando a revista Newsweek e reforçando aos alunos a importância da leitura em Inglês para o vestibular. A tarefa é traduzir três textos da apostila e

²⁴ O professor-participante utiliza o termo provérbios, mas engloba nele também pensamentos para a reflexão.

²⁵ Utilizamos a expressão canções pedagógicas pelo fato de o professor-participante selecionar, de um curso comprado nas bancas, canções elaboradas com o objetivo de ensinar uma LE.

responder às perguntas. A atividade desenvolvida em sala de aula é um trabalho em grupo. O professor pede aos alunos que formem sete grupos com quatro ou três pessoas. Ao fazer isso, ele fala da importância do “outro” na aprendizagem. Os alunos participam da atividade e interagem com seus pares ou com o professor, que os ajuda na tradução e na interpretação dos textos. A atividade não é concluída nessa aula, ficando a conclusão como tarefa para o próximo encontro.

Segunda aula, não-gravada (2º D, 12 de agosto de 2003, 10h55)

O professor escreve na lousa a sequência das atividades que serão desenvolvidas na aula: *Brazilian proverb, English proverb, listening/vocabulary, grammar e music*. Ele usa giz colorido para chamar a atenção dos alunos. Ele faz a chamada, estão presentes 26 alunos, que copiam a matéria e conversam muito. O professor, como na aula anterior, indica a leitura da revista Newsweek e fala sobre a cultura do Reino Unido. Ele lê o provérbio em português e faz alguns comentários sobre ele. O professor lê os provérbios em inglês e o texto (palavra por palavra) fazendo com que os alunos repitam em coro. A tradução é feita pelo professor com ajuda de alguns alunos. Ao perguntar qual era a tradução da palavra *of*, nenhum aluno responde. Os alunos participam bastante, mas são agitados, e o professor mostra-se bastante compreensivo com isso. O professor faz uma revisão bem superficial dos verbos no presente simples e presente perfeito que aparecem na atividade de compreensão de linguagem oral. A música fica para a próxima aula.

Terceira aula, não-gravada. (2º H, 14 de agosto de 2003, 8h00)

O professor faz a chamada. Há vinte e cinco alunos presentes. A aula é iniciada com o professor escrevendo na lousa a correção dos exercícios que foram feitos como tarefa de casa. Na atividade seguinte, pede aos alunos que abram a apostila e formem grupos contendo quatro ou três pessoas para uma disputa. A tarefa é ler e responder às perguntas de três textos de vestibulares e verificar quais desses grupos seriam aprovados. É escolhido um nome para cada grupo. Os alunos se envolvem com a atividade. Eles deverão entregar uma folha com as respostas. Como não conseguem concluir a tarefa, o professor pede-lhes que terminem em casa e entreguem na próxima aula.

Quarta aula, não-gravada (2º B, 14 de agosto de 2003, 9h00)

A matéria é a mesma realizada no 2º D (segunda aula observada e não-gravada). Os alunos devem copiar os provérbios (em Português e em Inglês) e um pequeno texto. A participação deles limita-se a repetir as palavras após a leitura feita pelo professor e traduzir os textos oralmente junto com o professor. O professor pergunta de quais palavras eles conhecem a tradução e cada aluno vai falando o que sabe. Ao discutir o provérbio em português, alerta-os para o uso das drogas. Os alunos estão motivados com a atividade e interagem com o professor. Ao término da aula, o professor retoma alguns itens gramaticais do texto.

Abaixo apresentaremos os provérbios usados por JC em duas aulas observadas e não-gravadas (2º D e B). Nesta pesquisa, todos os provérbios utilizados por JC serão registrados conforme estavam no quadro-negro, não sendo nosso objetivo fazer correções ortográficas neles. Traremos também o pequeno texto utilizado como atividade de compreensão de linguagem oral e ensino de vocabulário.

Quadro 07: Relação I – Provérbios (2ª e 4ª aulas observadas e não-gravadas)	
Provérbio em Português	Provérbios em Inglês
Um sábio, ao lhe perguntarem qual era o melhor meio de guardar um segredo, respondeu: — Faze do teu coração o seu túmulo” (Avincerón, filósofo árabe – Século XII)	Every morning we are poorer by a day (Arthur Schopenhauer, 1788-1860). Doubt makes the mountain which faith can move.

Quadro 08: Texto I – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (2ª e 4ª aulas observadas e não-gravadas)	
Texto	If someone calls you in the street, you turn around and wave your hand. It's one of your oldest friends. You are very happy to meet your old acquaintance again. It's been a very long time since you've seen each other.

Acima, apresentamos a descrição das quatro aulas observadas e não-gravadas, com o intuito de posteriormente, ao término desta seção, compararmos os dados obtidos em todas as aulas (gravadas e não-gravadas). Passaremos, agora, à análise das ações e procedimentos de JC obtidos através das cinco aulas observadas e gravadas.

3.2.1 Descrição e análise das aulas gravadas

A primeira aula gravada (2ª série A) inicia com a correção de exercícios das últimas folhas da apostila, o que é feito bimestralmente, como tarefa de casa, e entregue ao professor, que as corrige para que os alunos tenham as respostas corretas. Os exercícios são de vocabulário e compreensão de textos. Para a correção, JC gasta aproximadamente vinte minutos, e sobre ela não há questionamentos por parte dos alunos. Na atividade seguinte, o professor pede aos aprendizes que formem duplas porque vão fazer uma avaliação que começa nessa aula e será concluída na próxima. Os alunos formam as duplas e o professor troca alguns pares, justificando a mudança.

P: Oh (.) Vocês vão juntos. (.) Então o alvo é esse: (.) aquele aluno que tem (.) mais dificuldade está com o aluno que tem mais facilidade. (.) Então juntos, (.) vocês vão (.) lendo o texto e (.) traduzindo o texto.

O professor entrega um texto à dupla (*An open letter to American's students*) e explica-lhes a atividade que vai ser desenvolvida em aula. Trata-se da tradução do texto e avisa-os de que, na próxima aula, receberão as perguntas. Comunica-lhes que não poderão perguntar nada, pois há, na folha, todo o vocabulário necessário, e no vestibular ninguém os ajudará. Diz isso e acrescenta que já estão no meio do ano letivo e precisam tentar fazer essa tradução sozinhos, contando somente com a ajuda do colega. O professor adverte-os de que será apenas um observador na sala de aula.

Ao fazer isso, ele deixa de ser a figura central na sala de aula e passa a ser o mediador. Os alunos, por sua vez, passam a ser o centro do processo e, com a colaboração dos seus pares, trocam conhecimentos e empenham-se na realização da tarefa. No excerto abaixo, observa-se que a mudança de alunos feita pelo professor é benéfica, pois há, em muitas duplas, negociação de vocabulário.

A1: O que é other (.) mesmo?

A2: Other?

A1: É

A2: Outro

Percebe-se que, em quase em todas as aulas de JC, o vestibular exerce uma grande influência²⁶ no seu ensino, pois o orienta privilegiando conteúdos e tarefas considerados indispensáveis (cf. Scaramucci, 1999) para que os alunos tenham êxito nos testes de ingresso à universidade. Para ele, os alunos poderão ser bem-sucedidos nos referidos exames se forem competentes leitores de LE. Segundo Scaramucci (2001: 101), os exames externos podem influir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, levando professores e alunos a fazerem “coisas que não fariam na ausência de exames e avaliação, tais como preparar melhor as aulas, fazer as lições de casa, estudar mais, dentre outras”.

Abaixo apresentamos quatro excertos de diferentes aulas para elucidar a preocupação de JC com relação aos exames formais.

P: /.../É, hoje o trabalho vai ser o seguinte: ninguém vai perguntar NADA de tradução. (.) E eu inclusive coloquei TODO o vocabulário aqui. (.) Você vê (.) o vocabulário, () o vocabulário todo está colocado, (.) está colocado aqui (.) Então você vai, (.) eu coloquei os verbos, (.) coloquei (.) os adjetivos, (.) as conjunções, (.) as preposições. (.) Tudo está aqui. (.) Então você vai tentar sozinho hoje. (.) É (.) ver se você consegue ler, (.) porque no vestibular você não vai ter (.) tradução para você (.) trabalhar, (.) você não vai ter (.) a (.) a tradução para você. (excerto do dia 19/08, 2ª série A)

P: (.) Na aula anterior, a gente fez um teste. (.) Foi o vestibular da UFSCAR /.../ (.) Muita gente fez o teste, (.) teve um pouco de dificuldade, (.) mas puderam perceber que a (.) prova da Universidade (.) de vestibular, (.) ela transcorre daquela forma. (.) Você tem que interpretar o texto, ler o texto, responder às questões (.) e, na parte discursiva lá, (.) teve que um probleminha. (.) Muita gente (.) teve dificuldades para responder, (.) mas não se preocupem que a gente vai ter até o ano que vem para trabalhar mais isso. (excerto do dia 23/09, 2ª série A)

P: Então é fundamental (.) para eu poder ir bem no vestibular. (.) Esse é o alvo da escola pública. O alvo é ao terminar o Ensino Médio, que você passe no vestibular. (.) Então, é importantíssimo que você leia. /.../ Então é fundamental você entender o texto. /.../ O básico é ler. (excerto do dia 23/09, 2ª série A)

P: Nós trabalhamos sempre com vocês (.) para a tradução, (.) porque, na verdade (.) no vestibular, vocês vão, (.) têm que ler o texto, (.) traduzir e interpretar /.../ (excerto do dia 25/09, 2ª série B)

Embora conscientes das dificuldades de se ensinar uma LE em classes numerosas, como é o caso das escolas públicas, que têm em média quarenta alunos por sala, não convergimos com

²⁶ A influência que os exames vestibulares exerce no processo de ensino/aprendizagem é apresentada na literatura especializada como sendo efeito retroativo (backwash/washback). Para melhor esclarecimento sobre o conceito conferir em Scaramucci (1998, 1999, 2002, 2004), Gimenez (1999) e Bartholomeu (2002). Segundo Scaramucci (2001: 97), o efeito retroativo “tem sido usado para referir-se ao impacto ou influência que exames externos, tais como vestibulares e proficiência, assim como a avaliação de rendimento, podem exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos assim como nas atitudes dos envolvidos — alunos, professores, escola”.

JC ao afirmar que a escola pública tem por objetivo principal preparar o aluno para o vestibular. O ensino de Inglês nas escolas públicas como em qualquer outro contexto, a nosso ver, deve contemplar todas as habilidades necessárias para um bom aprendizado de LE. O professor de línguas deve promover, em sala de aula, tarefas relevantes e comunicativas para que os alunos possam experienciar efetivamente a nova língua, uma vez que, para muitos aprendizes, a sala de aula pode ser a única possibilidade de contato com a L-alvo. A preocupação de JC com o vestibular é, entretanto, perfeitamente compreensível, dado que muitos alunos, principalmente do período diurno, sentem-se apreensivos com esse exame e cobram do professor uma maior atenção a ele.

Nos excertos abaixo, o professor justifica por que suas aulas não estão focadas essencialmente na comunicação. Um dos argumentos por ele citados é o número reduzido de aulas de Inglês na grade curricular (duas aulas semanais com cinquenta minutos cada uma), o que lhe impossibilita trabalhar de forma diferente. O professor justifica ser ideal quatro aulas de Inglês semanais, sendo duas para a conversação e duas para a gramática. Reconhecemos serem duas aulas de LE realmente insuficientes, mas acreditamos que, se elas forem ensinadas com o professor fazendo uso constante da L-alvo em sala de aula, o aprendiz poderá se sentir mais estimulado para fazer uso dessa nova língua, resultando assim numa aprendizagem mais eficaz.

P: (.) Normalmente na escola pública, (.) a gente não trabalha a (.) a área de pronúncia, porque é muito pouco espaço de tempo. (.) O ideal seria termos quatro aulas por semana, (.) duas para a gente trabalhar a parte de conversação e (.) duas para trabalhar a gramática. (excerto do dia 23/09, 2º série A)

P: /.../ para nós podermos desenvolver o Inglês, (.) em termos de conversação, precisaríamos ter mais duas aulas. Infelizmente o Estado só nos oferece duas aulas de Inglês.(.) Então, vocês têm gramática, *listening*, (.) tudo em duas aulas. (excerto do dia 25/09, 2ª série B).

A queixa de JC de ser difícil ensinar uma LE de forma satisfatória nas escolas públicas com apenas duas aulas semanais parece-nos procedente, pois sabemos que a carga horária reduzida dessa disciplina é um dos fatores que atrapalham a qualidade do processo ensino-aprendizagem de LE. Algumas escolas da rede pública dispõem de apenas uma aula semanal para o ensino da LE, prejudicando ainda mais a sua qualidade. Então, diante desse problema que nos parece não ter uma solução imediata, faz-se necessário, conforme já mencionado, o docente aproveitar bem o tempo que lhe é dado para o ensino de uma nova língua, ou seja, ele deve buscar meios de capacitar os aprendizes a usarem a “L-alvo para realizar ações de verdade na

interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida Filho, 1993: 47). Uma das propostas para maior uso da L-alvo é a elaboração de planejamentos baseados em tarefas²⁷, através das quais, os professores deverão estimular os aprendizes a fazerem uso da L-alvo com seus pares durante a realização das mesmas (Barbirato, 1999).

JC acha que o ideal seria uma carga horária de quatro aulas semanais, sendo duas para as atividades comunicativas e duas para o ensino da gramática. A leitura do primeiro excerto relatado acima (dia 23/09, 2ª A) leva-nos a deduzir que JC atribui, em suas aulas, um grande valor às regras gramaticais. Porém, ao analisarmos sua prática, percebemos que esse conteúdo é sempre revisado, ao término das aulas, de forma contextualizada, e a gramática não é estudada como foco primário, ou seja, as suas aulas não são calcadas na explicação, correção e realização de atividades sobre itens gramaticais. Essas regras são revistas com o objetivo principal de facilitar a tradução e o entendimento dos textos trabalhados em sala de aula ou em suas extensões.

No excerto a seguir, o professor mostra-se novamente preocupado com o vestibular. Ao referir-se ao ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas e às necessidades dos alunos, JC parece considerar a habilidade de leitura como a mais importante para esse contexto de ensino. Ele parece convergir com Moita Lopes (1996: 131) ao afirmar ser a leitura “a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio. É assim, a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE”.

P: Então olhem aqui (.) nós privilegiamos, é claro (.) ler e entender o texto, (.) porque é isso que você vai estudar para o vestibular, no caso a prova de Inglês. (excerto do dia 25/09, 2ª série B)

O exercício de tradução de texto nessa aula é muito produtivo, pois os alunos, em duplas, concentram-se na atividade e participam ativamente. Ao introduzir atividades em pares, segundo Richards e Lockhart (1994), o professor oferece aos alunos oportunidades úteis e motivantes de usarem e aprenderem a nova língua e desenvolverem a sua competência lingüística e comunicativa. Para esses autores, essa forma de estudo promove uma melhor interação, porque as informações são compartilhadas entre os aprendizes e ajuda-os na solução de problemas e na

²⁷ Concebemos tarefa como “ambiente para a aprendizagem de uma LE, no qual os alunos podem produzir a língua-alvo de modo mais significativo, fazendo coisas na e com a língua-alvo. Tarefa como algo mais abrangente e duradouro” (Barbirato, 1999: 167).

conclusão de uma tarefa. Com relação ao trabalho em grupo solicitado pelo professor (1ª e 3ª aulas observadas e não-gravadas), Richards e Lockhart (op.cit) afirmam que esse tipo de atividade reduz o domínio do professor sobre os alunos, intensifica a participação do aprendiz em sala de aula, levando-os a praticar e usar a L-alvo. Além disso, propicia haver colaboração entre os aprendizes e possibilita também ao professor exercer o seu papel de facilitador da aprendizagem e, aos alunos, a oportunidade de terem um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem. A opção de JC por trabalhar em pares parece ter sido ideal, porque, se o grupo for muito grande, a interação poderá ser prejudicada (cf. Richards e Lockhart, op.cit), fazendo com que alguns alunos participem mais, enquanto outros permaneçam em silêncio.

A segunda aula gravada (2ª série D) consiste na correção dos exercícios feitos em junho e entregues ao professor. O professor coloca na lousa as respostas corretas para a conferência. Durante toda a aula, observam-se grupos de alunos conversando sem interesse na aula e apáticos. Podemos perceber que isso acontece quando ficam copiando do quadro-negro por um longo tempo, possibilitando-lhes conversar sobre assuntos variados, atrapalhando o rendimento das aulas. Eles levam mais de quarenta minutos para fazer a correção.

P: Vocês fizeram em casa o trabalho (.) Agora nós estamos conferindo. (.) Só conferir o que vocês fizeram em casa, tá?

P: /.../ Estou apenas conferindo aquilo que vocês fizeram em junho, () porque há pessoas que têm dificuldades () e eu estou colocando para ver se elas acertaram.

A1: /.../ Vai jogar comigo?

A2: Eu não.

A1: O handball? Eu vou.

A2: Vai?

A1: Vou.

No excerto abaixo, percebemos que há tentativas espontâneas de uso da língua-alvo por parte dos alunos.

A1: Teacher,(.) can I go to drink water?

P: Yes.

Por ser a última aula do turno da manhã, os alunos estão agitados e isso atrapalha a gravação. Enquanto eles fazem a conferência da resolução dos exercícios, o professor pede silêncio e faz a chamada. Estão presentes apenas dezoito alunos. Quando falta um pouco mais de cinco minutos para o sinal, o professor diz que a aula está encerrada. Os alunos guardam o

material. Ao perceber que o barulho é intenso, ele pede aos alunos que abram novamente seus cadernos para a leitura de um provérbio em Inglês e de um pequeno texto que está na lousa. Os alunos reclamam, mas obedecem.

O professor, durante toda a aula, mostra-se bem compreensivo com o barulho. Inicialmente, ele traduz o provérbio e, por não ter muito tempo (um pouco mais de cinco minutos), vai fazendo a leitura do texto e os alunos vão traduzindo-o juntamente com ele. Quando não sabem o significado das palavras, ele mesmo as traduz para conseguir concluir a atividade ainda nessa aula. Durante essa atividade, o professor chama a atenção de uma aluna que está conversando.

P: /.../ Agora vamos naquela parte do *listening* (.) e do vocabulário. Eu vou falar e vocês repetem.

P: How wonderful

P: Be quiet. (.) Be quiet. (.) Be quiet, please.

P: Quem pode traduzir para mim (.) how wonderful?

A1: Que maravilhoso!

P: /.../ Alguém lembra o que é to find?

A2: Achar.

P: Achar. Mas também tem uma outra: (.) encontrar. (.) Então, olhem aí: (.) que maravilha (.) ou que maravilhoso (.)

A1: Encontrar.

P: () To find – encontrar, mas nós temos que olhar aqui: each other (.) Que maravilhoso encontrarem-se.

P: /.../ so many years.

A2: após tantos anos.

P: You smile and relieve

A3: Você sorri

P: e sorri and relieve (.) e o que é relieve – revive, de reviver

P: all the memories.

A3?: todas as lembranças

P: you have em common. Que têm em comum.

P: In the family greetings. Alguém é capaz de traduzir para mim?

AA: Na família

A seguir, apresentaremos o provérbio em Inglês trabalhado nessa aula e o pequeno texto utilizado para a atividade de compreensão de linguagem oral e ensino de vocabulário.

Quadro 09: Relação II – Provérbio (2ª aula gravada)

Provérbio
em Inglês

The human race is governed by their imagination.

Quadro 10: Texto II – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (2ª aula gravada)	
Texto	How wonderful to find each other after so many years! You smile and relieve all the memories you have in common. In the family greetings are usually very happy. Even when in-laws come to visit!

O professor inicia a terceira aula gravada (2ª série A), reclamando que alguns estão muito atrasados e que isso atrapalha o rendimento, dado que eles dispõem de apenas duas aulas com cinquenta minutos cada por semana. Ele recomenda-lhes que retornem às salas de aula no horário preestabelecido pela escola.

P: Olha, (.) você está atrasado na escola, () na aula, quinze minutos, AXXX. Pense nisso (.) Então prejudica o rendimento da sua aula. (.) Oh (.) Há pessoas que estão preparadas para nós (.) começarmos.

Como nas aulas anteriores, o professor coloca na lousa um provérbio em Português, dois em Inglês e um texto. Eles são trabalhados como sempre: leitura em coro e tradução oral. Enquanto os alunos copiam, o professor conversa com eles. Ele pede-lhes que não se preocupem com o baixo desempenho conseguido no teste do vestibular da UFSCAR do ano de 2002, que haviam feito como treino na aula anterior, pois terão mais um ano para se prepararem para esse tipo de exame. Nessa aula, pela primeira vez JC seleciona um aluno para traduzir o provérbio em Inglês. Como o aprendiz desconhece a tradução da palavra, ele nomeia mais dois que também não sabem. Nas aulas anteriores, JC fazia o convite e os alunos participavam voluntariamente, deixando-os à vontade para decidirem se deviam ou não participar da atividade trabalhada em sala de aula. Observamos, no excerto abaixo, que o aluno selecionado confunde a palavra *anger* com *angel*. O professor decide, então, falar a tradução da palavra *anger*, já que nenhum aluno sabia.

P: Traduza, para mim AXXXX

A1: A melhor resposta para o anjo.

P: Não, anjo não. Angel é anjo

A1: Então, eu não sei.

P: O que é anger, AXXXX?

A2: Não sei.

P: AXXXX?

A3: Não.

P: A melhor resposta para a raiva (.) é o

A1: É o silêncio.

No final da aula, o professor coloca uma música e, a cada frase cantada, ele aperta o botão pausador, lê a frase e os alunos repetem-na. Em seguida, o professor pede-lhes ajuda na tradução. A atividade tem por objetivo levar os alunos a aprenderem uma música da atualidade (tema de uma novela) e, ao mesmo tempo, levá-los a aprender vocabulário e revisar pontos gramaticais. Embora essa atividade tenha sido utilizada com alguns propósitos específicos, os quais já foram evidenciados anteriormente, há um bom grau de participação dos alunos. O professor procura mostrar aos alunos a importância de eles ouvirem músicas e assistirem a filmes para melhorarem o conhecimento da língua que estão aprendendo. JC ressalta que a aprendizagem de uma LE não deve limitar-se à sala de aula, mas sim ser buscada também nas suas extensões. Ao dizer isso, afirma ser também o aluno responsável pela sua aprendizagem. Concordamos com Paiva (2005b: 140), ao afirmar que quando o aprendiz é agente de sua própria aprendizagem ele deixa de ser “um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor”. Nessa aula, JC justifica o uso dos provérbios em todas as suas aulas.

P: Então é fundamental, (.) para eu desenvolver o Inglês, assistir a filmes. Você vai à locadora, pega um filme, assiste (.) com legendas. (.) Depois você vai e tira a legenda, tapa a legenda e assiste de novo. (.) É uma forma de ajudar a você (.) a melhorar o seu conhecimento da língua, seu *listening*. (.) Música mesmo, (.) ouvir a música muitas vezes.

P: Normalmente a gente coloca provérbios. (.) Eu coloco em Português e também provérbios em Inglês. (.) Porque o mundo hoje pede pessoas inteligentes, (.) o que vale hoje é a inteligência emocional (.) e também eu faço um trabalho neurolingüístico com vocês para levantar um pouco a auto-estima das pessoas.

P: Eu tenho colocado para vocês (.) os provérbios em Português e provérbios em Inglês, (.) para ajudá-los a (.) a aprender a língua.

O professor, ao tentar contextualizar os provérbios trabalhados, gasta muito tempo falando em português sobre valores morais, éticos, comportamento e lições de vida. Reconhecemos, entretanto, serem esses comentários úteis à formação do aluno enquanto ser humano, mas, devido ao fato de serem unicamente em Português, acabam deixando pouco espaço para a prática de atividades comunicativas. Pelo fato de JC ser proficiente na língua que ensina, ele poderia ter feito uso mais ativo da L-alvo em sala de aula, motivando assim os seus alunos a usarem-na no seu dia-a-dia, embora, às vezes, alguns desses comentários sejam feitos por JC enquanto os alunos copiam os provérbios e o texto do quadro-negro.

P: Algumas pessoas (.) param de aprender no (.) dia em que terminam a escola. (.) Isso é muito trágico. (...) Hoje no (.) na área globalizada, (.) nós vamos aprender sempre, (.) o ensino está se renovando constantemente. (...) É, (.) observem bem (.) É, (.) vocês vão terminar o colegial o ano que vem, (.) vão a uma universidade, (.) depois vão se formar. (.) Eu tenho um amigo (.) que estudou comigo lá em Campinas (.) Ele, (.) ele, quando chegou à cidade dele, quando ele voltou. Ele fez Medicina porque os pais queriam que ele fizesse (). Ele colocou todos os livros dele no (.) porta-malas do carro e, quando chegou na ponte da cidade, jogou tudo () e ele não exerceu a Medicina. Porque (.) ele não aprendeu que (.) ele podia ter doado os livros para alguém.

Abaixo, apresentaremos os provérbios em Português e em Inglês trabalhados nessa aula e dois textos para a atividade de compreensão de linguagem oral e ensino de vocabulário.

Quadro 11: Relação III – Provérbios (3ª aula gravada)	
Provérbio em Português	Provérbios em Inglês
Algumas pessoas param de aprender no dia em que terminaram a escola. Aquelas que estão sempre querendo fazer alguma coisa ou fazer mais de sua curta passagem pela Terra, só param de aprender no dia em que morrem. (William of Wykeham – (1324-1404)	The best answer to anger is silence. (German proverb) Who loves himself need fear no rival. (Latin Proverb)

Quadro 12: Texto III – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (3ª aula gravada)	
Textos	Shaking hands for a long time means that a contract was signed, that the two people have come to an agreement or that a practical joker has put glue on his fingers. This gesture confirms the decision and isn't solely reserved to men. It's obvious that gestures say as much words.

Na quarta aula gravada (2ª série B), o professor ressalta a importância do ensino do vocabulário na aprendizagem de línguas, para que o aluno obtenha sucesso na aprendizagem de LE. Segundo JC, esse sucesso está diretamente ligado à quantidade de palavras aprendidas, ou seja, quanto mais conhecimento lexical o aprendiz tiver, maior será a sua compreensão de textos em Inglês. Nessa aula, JC utiliza, para o ensino do vocabulário, dois textos, os quais são lidos em coro e traduzidos colaborativamente entre professor e alunos.

P: Se você aprender dez palavras por dia de inglês (.) em uma semana são 70, (.) em um mês são 310, (.) em um ano mais de () Então esse vocabulário vai se ampliando, (.) porque, para aprender LE, (.) tem que ter vocabulário e a gramática.

Ao término dessa aula, o professor passa a letra de uma música aos alunos. Ela é trabalhada da mesma maneira da aula anterior (3ª aula gravada), em que JC aperta o botão pausador do aparelho de som e os alunos vão repetindo as palavras. Logo em seguida, pede-lhes que o ajudem na tradução de cada palavra. Vemos, no excerto a seguir, que, ao perguntar aos alunos qual é a tradução de *feels like*, JC acaba ele mesmo traduzindo, porque nenhum aprendiz sabe qual é o significado de *feels like*. Para o professor, a música em Inglês tem uma função básica: aumentar o vocabulário dos aprendizes. Não podemos deixar de mencionar que JC também trabalhou, no início da aula, cinco provérbios, sendo dois em Português e três em Inglês, além de um pequeno texto. Todos foram trabalhados da mesma forma que nas séries anteriores, ou seja, com foco voltado na repetição em coro e na tradução das palavras. O ensino dos provérbios em Inglês cumpre um papel importante nas aulas de JC, pois, segundo ele, ampliam o conhecimento lexical dos aprendizes. Convergimos com Scaramucci (1999: 15), ao afirmar que aulas focadas na tradução de textos oralmente (palavra por palavra) e, poderíamos acrescentar, na repetição em coro, não possibilitam um “trabalho efetivo de construção de sentido em grupo ou individualmente pelos alunos”.

P: You let. Alguém lembra o que é let?

P: Ninguém lembra? Não lembram? ()

P: Alguém conhece alguma palavra?

A4: Like. Gostar.

P: Mistake é o quê? Não se recordam? Então, vamos lá. Vamos traduzir. Parece. (.) Feels like é parece.

P: /...? Alguém lembra o que é somebody?

A3: Alguém.

A seguir, apresentaremos os provérbios e os textos utilizados por JC na aula acima mencionada.

Quadro 13: Relação IV – Provérbios (4ª aula gravada)	
Provérbios em Português	Provérbios em Inglês
Um bom amigo é aquele que saboreia seus sucessos sem inveja.	The only way to have a friend is to be one. (Ralph Waldo Emerson, 1803-1882)
A vida não oferece muita coisa que valha a pena sem antes exigir dedicação.	The best answer to anger is silence. (German proverb)
	Who loves himself need fear no rival. (Latin proverb)

Quadro 14: Texto IV – Compreensão de Linguagem Oral/Vocabulário (4ª aula gravada)	
Textos	Shaking hands for a long time means that a contract was signed, that the two people have come to an agreement or that a practical joker has put glue on his fingers. This gesture confirms the decision and isn't solely reserved to men. It's obvious that gestures say as much words.

Conforme mencionado, a quinta e última aula (3º A) foi gravada em março de 2004. A observação dessa aula estava marcada para ser no final de 2003 na 2ª série A. Entretanto, JC achou que seria melhor a adiarmos para o início do próximo ano devido ao seu excesso de trabalho. A princípio, achamos que isso não seria uma boa idéia. Porém, ao analisarmos no ano seguinte, verificamos que JC cumpriu o que havia expresso na sua primeira entrevista (04/03/04), ao afirmar que um bom professor de línguas tem que inovar todo ano.

Então, se em 2003 o foco das suas aulas era o ensino dos provérbios, agora em 2004 elas centralizam-se no ensino de canções pedagógicas²⁸ (160, no total). Para JC, com essas canções, os alunos vão se sentir mais motivados, vão interagir mais e, conseqüentemente, aprenderão a nova língua. Assim como os provérbios, elas são utilizadas como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades interativas.

As cinco canções pedagógicas são trabalhadas, uma a uma, da seguinte maneira: o professor coloca no quadro-negro algumas frases-chave para o seu entendimento, e os alunos as

²⁸ As canções pedagógicas usadas na quinta aula constarão no apêndice nº 5.

copiam; em seguida, JC discute com os aprendizes cada frase, mostra-lhes um cartaz com a letra de uma canção e segura-o no alto; coloca o CD e juntos cantam-na; por último, faz aos alunos as perguntas que nela aparecem. Com relação à avaliação dessa atividade, JC, no final de cada bimestre, sorteia para cada aluno uma canção, e eles devem cantá-la para ele (prova de compreensão de linguagem oral). Há também uma avaliação diária, observando a participação dos aprendizes em sala de aula. JC justifica o uso das canções em sala de aula nos dois excertos abaixo. Se, nas aulas anteriores, havia uma preocupação com a tradução, aqui há também outro tipo de preocupação: a importância da memorização das frases (“tem que ir memorizando e guardando”) para uma melhor competência do aprendiz na L-alvo.

P: As músicas, a gente, (.) veja bem, (.) as músicas são todas feitas para você memorizar (.) as frases. Olhe, (.) é muito mais fácil. Então, à noite não tem sono, fica lembrando as músicas.

A1: Sério?

P: Sério mesmo.

P: Sério mesmo. Lembre-se que é muito mais fácil aprender uma língua cantando.

P: As músicas são para vocês assimilarem. Estou começando com vocês com o básico, depois vou para o intermediário e para o avançado. Elas são muito mais fáceis para eu assimilar frases, para eu falar.

Conforme já relatado, JC, após cada canção, faz aos alunos as perguntas que apareceram nas canções pedagógicas e eles participam respondendo-as. Para essa atividade, ele seleciona os alunos sempre na forma de convite. Há, por parte dos alunos, um grande envolvimento com esse tipo de atividade e eles parecem motivados. Vale ressaltar que, além do envolvimento de muitos alunos, há nessa série, por parte deles, muito silêncio e concentração na realização da tarefa proposta: aprender a cantar as canções pedagógicas e responder às perguntas de JC.

P: AXXXX Good morning.

A4: Good morning.

P: How are you?

A4: Fine.

P: Yes.

P: Good morning, AXXXX

P: How are you AXXXX?

A5: I'm not very well.

As canções têm por objetivo, segundo o professor-participante, além de levar os alunos a falarem a L-alvo que estão aprendendo, também prepará-los para o vestibular. Nessa última aula,

vemos novamente JC preocupado com esse exame. Por serem alunos de terceira série de Ensino Médio, há também, entre a maioria deles, medo com relação ao vestibular. Se há, por parte de JC, nessa aula, uma preocupação com a memorização, isso não significa que a tradução tenha deixado de ser um dos pontos principais do seu trabalho como professor de LE (Inglês), atividade essa que, segundo ele próprio, ajudará os aprendizes nos testes de seleção às universidades. Observamos, no último excerto, que A2 parece duvidar da afirmação de JC ao apontar ser a tradução elemento-chave para o sucesso nos vestibulares.

P: Esses textos (da Revista Newsweek) podem cair no vestibular. São dez questões de (), são dez questões para você ler e questões para você escrever. Por isso, vamos trabalhar o *listening* com vocês e depois vamos para a apostila (.) para traduzirmos os textos, porque você vai precisar dessa informação no vestibular. OK?

P: Tradução é chave para vocês alunos da 3ª série.

A2: Verdade?

P: Principalmente agora no vestibular.

As canções utilizadas nessa aula são, a nosso ver, muito elementares para a terceira série de Ensino Médio, levando em conta que eles devem ter um conhecimento mais amplo da L-alvo, por já a estarem estudando há sete anos. Conforme relatado, JC vê a necessidade de começar do nível básico, devido a ter, em sala de aula, alunos com sérias limitações quanto à competência lingüístico-comunicativa. Para ele, através das canções, os alunos que não sabem as frases nelas exploradas aprendem, e os quem já sabem reforçam o conhecimento. Outro ponto que merece ser destacado é que JC faz aos alunos somente as perguntas cujas respostas estão explícitas nas letras das canções e não aproveita a oportunidade para fazer outras com o objetivo de propiciar uma interação mais relevante.

Há, na quinta aula, um maior envolvimento dos alunos, pois participam ativamente da atividade proposta. Percebe-se que JC, através das canções, procura fazer com que eles façam mais uso oral da L-alvo em sala de aula. Ao término dessa aula, JC utiliza provérbios em Inglês, trabalhando-os como nas aulas anteriores, e os alunos continuam motivados e participando das aulas, traduzindo-os. A seguir, eles serão apresentados com o objetivo de melhor compreensão dessa atividade.

Quadro 15: Relação V – Provérbios	
Provérbios em Inglês	Nature, time, and patience are three great physicians. No can serve two masters. Rulers are made to be broken. Talk of devil and the devil appears. The first step to health is to know that we are sick. Tomorrow is another day.

3.2.1.1 Análise geral das aulas (não-gravadas e gravadas)

Para o professor-participante, as condições na sala de aula da escola pública brasileira — carga horária reduzida, por exemplo — podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Por isso ele justifica como essencial a leitura de textos em Inglês. Embora JC afirme, em vários excertos, ser a leitura uma habilidade indispensável, em nenhuma aula o vimos trabalhando-a com uma concepção mais contemporânea que possibilitasse aos aprendizes construir sentidos. Para ele, essa habilidade estava mais relacionada à leitura do texto (em coro) colocado no quadro-negro e aos textos da apostila acompanhados de suas traduções.

Em todas as aulas observadas, houve grande preocupação de JC com os exames de vestibulares, os quais nortearam a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Além da preocupação com esses exames, seria importante que os professores de LE também considerassem as expectativas dos aprendizes quanto à aprendizagem desejada de uma nova língua.

Pôde-se observar, nas aulas de JC, muita preocupação com a tradução de todas as palavras dos textos. Como muitas delas são familiares aos alunos (family, evening, day, street, friends), não necessitavam ser traduzidas. JC deveria traduzir somente as novas e/ou necessárias para o entendimento dos textos utilizados. Com relação ao predomínio da tradução em sala de aula, JC afirma ter por objetivo promover o crescimento do aluno enquanto aprendiz de línguas e, ao mesmo tempo, levá-lo a ser bem-sucedido nos vestibulares. Esse tipo de comportamento pode ser decorrente da formação do professor participante, da sua cultura de aprender línguas, das suas crenças sobre o que é língua/linguagem, ensino e aprendizagem de uma LE, do seu habitus e de sua prática de quatro anos como professor de Inglês em escolas da rede pública de ensino. Vale

ressaltar que JC trabalhou mais dez anos como professor de Língua Portuguesa na rede pública, antes de começar a lecionar Inglês.

O desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes resumiram-se em responder às perguntas do professor-participante referentes à tradução do vocabulário e às questões sobre as canções pedagógicas. Nessas questões, as respostas dos alunos já eram do conhecimento do docente, por serem retiradas das canções, não havendo nenhuma resposta que não estivesse explícita nelas. Esse tipo de interação não foca a negociação de sentidos, a construção de significados e a interação significativa e relevante, não capacitando os aprendizes a se comunicarem, de maneira efetiva, na L-alvo, com o professor e com os colegas. Segundo Vieira-Abrahão (1996: 101), o aluno precisa ter, na sala de aula de línguas, a “oportunidade de criar seus próprios enunciados, expressar suas necessidades comunicativas e cometer erros, na tentativa de atingir uma competência na L-alvo”. Para JC, entretanto, o ensino das canções é uma iniciativa de fazer com que as aulas sejam inovadas e os aprendizes interajam mais na L-alvo.

JC assume vários papéis em sala de aula, sendo aquele que apresenta os provérbios e as canções pedagógicas, faz a leitura dos provérbios e dos textos em coro, solicita a tradução das palavras, ajuda os alunos na tradução, leva-os a refletir sobre os provérbios, prepara os alunos para os exames de vestibulares, revisa (sem muito aprofundamento) as regras gramaticais e propicia um ambiente prazeroso à aprendizagem de uma LE. Já os alunos, por sua vez, assumem os papéis de copiar os provérbios e os textos do quadro-negro; ajudar o professor na tradução de todas as palavras; fazer as tarefas; ler em voz alta, em coro, as palavras após a leitura do professor; cantar as canções pedagógicas e responder às perguntas referentes a elas.

Podemos verificar que, ao desempenhar os seus papéis, JC acaba dominando os turnos, uma vez que os alunos os assumem somente quando respondem oralmente às perguntas de JC. Sendo assim, ele direciona e controla as interações na sala de aula usando a língua materna. Embora essas interações não sejam totalmente na L-alvo, elas envolvem os alunos e parecem despertar neles interesse, motivação e estímulo para participarem das atividades solicitadas pelo professor.

A concepção do professor-participante sobre a aprendizagem parece ser a de que ela é conseguida através da pronúncia, tradução literal dos textos, ensino do vocabulário e memorização. Para ele, todos esses procedimentos ajudam os alunos a serem eficientes na comunicação. Ensinar, para JC, é fornecer insumo em LE aos alunos, para que eles adquiram,

durante sua vida como aprendizes de línguas, uma competência lexical básica e essencial para obterem sucesso pessoal e na profissão.

Ao analisarmos a abordagem de ensinar do professor-sujeito, com base nas nove aulas observadas, verificamos que os seus conceitos de língua/linguagem, aprender e ensinar LE parecem coerentes com a abordagem formalista de ensino de LE. Os seus procedimentos, tais como: tradução das palavras, revisão de pontos gramaticais, uso intensivo da língua materna em sala de aula e o fato de ser ele o centro das interações, parecem condizentes com o método da gramática-tradução. Há também, em suas aulas, outros tipos de procedimentos do método audiolingual, dentre eles a repetição em coro, o incentivo à memorização e os exercícios de perguntas e respostas. As ações e procedimentos de JC coerentes com a abordagem comunicativa são: o uso da gramática como apoio à comunicação (em poucos momentos), a concepção do erro como sinal de crescimento e não de fracasso e a valorização da participação espontânea dos alunos.

Embora disponha de adequado nível de proficiência na língua-alvo, o professor-participante não promoveu, nas oito aulas observadas, atividades focadas na oralidade de forma significativa. Conforme já mencionado, houve, na última aula gravada, uma tentativa de oferecer aos alunos a oportunidade de fazerem maior uso oral da L-alvo.

O educador tem bom relacionamento com os alunos, bom domínio do grupo, pelo qual é muito respeitado, e suas aulas acontecem em geral em ambiente de silêncio e participação ativa da maior parte dos aprendizes, com exceção do 2º D.

O ensino dos provérbios (trabalhados em quase todas as aulas) tem por objetivo principal levar o aluno a aprender vocabulário e a refletir sobre eles (em Português na maior parte do tempo), contribuindo para a sua formação enquanto ser humano. As canções pedagógicas têm por finalidade fazer com que os aprendizes melhorem a sua competência lingüístico-comunicativa.

A interação é basicamente estabelecida entre professor e alunos. O docente, em todas as aulas, faz perguntas e os alunos as respondem, seja na tradução dos provérbios, seja nas questões sobre as letras das canções pedagógicas. A interação aluno-aluno foi praticamente inexistente no conjunto de aulas observadas.

3.3 Dados coletados nos questionários e nas entrevistas

Ao ser indagado, no questionário, sobre o que desenvolve em suas aulas, JC afirmou trabalhar a compreensão oral, leitura e produção escrita. Ele ressaltou serem suas aulas centradas nessas duas últimas habilidades devido ao fato de o material da escola enfatizá-las. O porquê dessa priorização pode ser constatado no seguinte trecho extraído da entrevista.

P: /.../ por ser uma escola pública, trabalhamos a maior parte (do tempo) com a interpretação de textos e a parte escrita, por não haver uma homogeneidade na parte de conversação. Então, ela (oralidade) é colocada um pouco à parte, mas com essa metodologia nova (canções) que estou tentando implantar, eu espero que em breve ela (oralidade) seja colocada em primeiro lugar.

Observações como as do último excerto, levam-nos a constatar a necessidade de uma mudança na postura de muitos professores de LE que atuam nas escolas públicas, levando-os a conscientizarem-se da importância de eles propiciarem a seus alunos outras possibilidades de contato com a L-alvo, as quais extrapolem a tradução, os exercícios gramaticais, a leitura de textos etc.

Segundo JC, nas suas aulas os alunos não fazem uso real da L-alvo, por apresentarem sérias limitações na comunicação, adquiridas, segundo ele, nas séries anteriores, quando ela não foi trabalhada de forma eficaz. Para JC, não lhe é possível priorizar a competência comunicativa dos aprendizes, por haver, numa mesma sala de aula, alunos com cinco diferentes níveis de aprendizado. De acordo com o professor-participante, essa heterogeneidade impossibilita-lhe atuar de outra maneira. No excerto abaixo, extraído do questionário, vemos como JC avalia os seus alunos enquanto aprendizes de Inglês:

- Nós temos alunos que não têm formação nenhuma, não têm conhecimento nenhum;
- alunos que sabem mais ou menos;
- alunos que têm conhecimento e até poderia fluir a aula usando apenas a língua-alvo;
- alunos que não querem saber de nada, não querem aprender Inglês e acham que não são capazes de aprender;
- há alunos que pensam que têm domínio, mas ainda estão desenvolvendo essa capacidade.

JC, ao tentar categorizar os seus alunos nos cinco níveis de aprendizagem mencionados, mostra-nos ter boa percepção e estar atento a ponto de perceber o que está ocorrendo em suas aulas.

Um ponto negativo merecedor de destaque é que, nas escolas públicas, há muita mudança no quadro docente, impossibilitando ao professor de LE dar continuidade ao seu trabalho.

Somam-se a isso outros fatores que atrapalham uma prática pedagógica consciente e inovadora (já relatados no capítulo II). Dentre eles, JC cita a falta de homogeneidade em sala de aula (níveis de proficiência semelhantes) e acredita ser possível reverter essa situação, por isso, através do ensino das canções pedagógicas (contemplando os níveis básico, intermediário e avançado), espera atingir o seu objetivo principal: trabalhar a oralidade e igualar os níveis de proficiência dos alunos.

Alguns professores de LE das escolas públicas julgam impossível fazer os alunos usarem a língua-alvo de forma relevante. Como professora também desse contexto, acredito ser possível, através de tarefas reais na L-alvo, levar o aprendiz a se comunicar na nova língua.

Há alunos do Ensino Médio com falhas na aprendizagem de LE, e muitos professores dessas séries, costumam atribuir a culpabilidade aos docentes do Ensino Fundamental. Ninguém pode, entretanto, assumir essa culpa sozinho, porque há um conjunto de fatores que, somados, influenciam de forma negativa o processo de ensinar e aprender LE nas escolas públicas. Um dos fatores que merece ser destacado é a formação ineficiente do professor de línguas que atua no contexto brasileiro, a qual não lhe possibilita ser proficiente na língua que irá ensinar. Por outro lado, os cursos de formação contínua também apresentam sérias limitações por acontecerem esporadicamente, por não serem de longa duração, por não levarem os professores à reflexão, por não atenderem às reais expectativas dos profissionais e por não os conscientizarem da necessidade de articulação da prática com as teorias formais.

Levando em conta a formação insatisfatória do professor de LE, Giuliano (1994) ressalta a importância de o professor, ao término da sua graduação, buscar meios que o ajudem a melhorar a sua competência lingüístico-comunicativa. Dentre as várias possibilidades, a autora recomenda a leitura de jornais, revistas e livros na Língua-alvo, o encontro com colegas para a discussão de temas variados, a escrita de diferentes tipos de textos, contato com filmes e, acrescentaríamos, o acesso à informática. Essa autora recomenda também que o docente faça cursos mais avançados de língua e procure ministrar cursos para diferentes níveis para que haja uma melhoria no seu nível de proficiência da língua. A nosso ver, deve haver também nesses encontros com colegas, a oportunidade de usarem a L-alvo.

Concordamos com Giuliano ao afirmar que o professor pode e deve buscar meios para melhorar a sua competência lingüístico-comunicativa, já que ele é a principal fonte de insumo da Língua-alvo aos aprendizes. É necessário, portanto, que o docente sinta-se seguro quanto à língua

que ensina a fim de, a partir daí, oferecer aos alunos oportunidades para eles fazerem uso oral da língua aprendida, havendo em sala de aula e nas suas extensões, o predomínio de tarefas que os ajudem a se comunicarem na nova língua. O professor precisa incentivar os alunos a usarem a Língua-alvo em todas as situações de interação.

Para que as aulas deixem de ser centradas nas regras gramaticais e na tradução e passem a ser focadas no uso oral da Língua-alvo, os professores de LE não podem somente pensar em suas inúmeras dificuldades. Reconhecemos que essas dificuldades existem e não devem ser ignoradas, mas não podem levá-los a excluir todas as oportunidades de os alunos praticarem a nova língua em sala de aula.

O professor-participante diz sentir-se “vacionado para o magistério” e amar a sua profissão. Para JC, passar no Concurso Público de Educação Básica II (Inglês) do Governo do Estado de São Paulo possibilitou-lhe não somente deixar de lecionar Língua Portuguesa e passar a lecionar Inglês, mas também levou-o a uma busca constante pela melhoria do seu desenvolvimento profissional. Essa busca inclui dois cursos de línguas feitos na Inglaterra e compra de materiais didáticos diversificados. No excerto a seguir, extraído do questionário, o professor-participante descreve a si mesmo afirmando:

P: Eu me considero um professor que ama a sua profissão e que está sempre à procura de ... novas técnicas, de novos ensinamentos e vou ser a vida inteira. Até eu me aposentar ...vou estar sempre querendo melhorar a minha forma de trabalhar com os alunos.

JC vê-se como um “eterno aprendiz na arte de ensinar”. Ele define um bom aprendiz (professor) como sendo aquele que tem conhecimento da disciplina que ensina e não tem a “verdade absoluta”. Além disso, ele ressalta ser importante o profissional estar sempre preocupado com a sua prática de ensino e com a aprendizagem dos alunos. Para ele, o professor ideal é aquele que:

P: Sempre está procurando algo para ser implantado, porque /.../ é aquela pessoa que está sempre buscando novas técnicas para que o aprendizado seja eficiente e, principalmente agora, que nós estamos numa nova etapa da sociedade. Com o auxílio das novas tecnologias, principalmente a Internet, a gente tem essa possibilidade enorme de estar pesquisando constantemente pela Internet e conhecendo novos professores... Eu tenho tido a oportunidade de conversar com professores da África do Sul, da Austrália, da Inglaterra, dos Estados Unidos, do Canadá e feito amizade com eles e trocado experiências com eles.

JC, ao responder à entrevista, afirmou não considerar seus alunos bons aprendizes de línguas, porque não houve ainda neles uma conscientização de serem eles também responsáveis pela sua aprendizagem e da importância de se aprender uma LE. Para ele, esse desinteresse é momentâneo, pois acredita que “com o tempo, eles (alunos) vão acabar aprendendo”. Ao classificar todos os alunos como não-bons aprendentes de LE, JC acaba generalizando-os e não excluindo os bons desse estigma. O que nos chama à atenção é o otimismo do professor-participante em acreditar que a aprendizagem acontecerá e que tudo é uma questão de tempo. Essa sua postura, a nosso ver, é muito importante, porque nos mostra que ele não desistiu de fazer com que seus alunos aprendam e está realmente interessado que eles progridam.

Concordamos com JC ao afirmar ser necessário o professor amar a sua profissão e buscar alternativas para melhorar a sua prática docente. Ele recomenda, por exemplo, o uso da Internet, a qual pode ajudar o professor a transformar sua prática através da troca de experiências com professores de diferentes países, o que, conseqüentemente, poderá ajudá-lo a melhorar o seu nível de proficiência. Não convergimos com JC, entretanto, ao ressaltar que o professor “eficiente” deva estar sempre à procura de novas técnicas de ensino (dois últimos excertos). Para Allwright (2003), o professor que está constantemente buscando diferentes técnicas de ensino, achando que com elas melhores resultados serão alcançados, corre o risco de se cansar do seu trabalho.

Ressaltamos ser necessário o entendimento subjetivo do professor acerca do seu trabalho (cf. Prabhu, 1990), para libertá-lo da crença de que a procura por diferentes procedimentos pedagógicos propicia uma aprendizagem de LE mais satisfatória, porque, às vezes, esses procedimentos são desejados e colocados em prática nas salas de aula de LE sem nenhum “sentido de entendimento ou identificação” (op.cit: 172).

Ao ser questionado se alguma vez já investigara a sua prática de ensino, JC afirmou que sim, mas não de maneira sistemática. Para ele, o fato de ele lecionar Inglês em oito séries iguais do Ensino Médio (2^{as} séries), em que tem que “repetir muitas vezes a mesma aula”, faz com que ele vá se aperfeiçoando e melhorando a sua prática de ensino. Além disso, ele diz ver-se como um “eterno pesquisador” mas que ainda não atingiu o “ápice” desejado. Atingir o ápice é, de acordo com JC, mudar o ensino de LE nas escolas públicas, ou seja, dar uma aula de Inglês na língua-alvo, e não apenas utilizando a língua materna. Embora não priorize trabalhar com tarefas

que levem os alunos a fazer uso oral da LE em sala de aula, devido a diversos fatores, JC reconhece de fundamental importância as aulas serem dadas na L-alvo.

Quanto aos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, JC acredita ser o orientador, um “profeta que desperta” nos alunos o gosto pela aprendizagem, desenvolve as habilidades dos aprendizes, adequa o seu ensino aos diferentes contextos de ensino, motiva os alunos para sentirem prazer de estudar e para a aprendizagem contínua e que lhes propicia um ensino divertido e dinâmico. Os alunos são vistos como aqueles que devem ter interesse, gosto pela aprendizagem de LE e reconhecimento de ser esse aprendiz útil à sua vida inteira.

Perguntamos a JC que mudanças faria no seu ensino, e ele não respondeu se as faria ou não, apenas declarou que os professores deveriam ter, à sua disposição, alguns recursos tecnológicos, tais como data show, retroprojektor com transparências e DVD, para facilitarem o processo de ensino-aprendizagem de LE. Ao ser questionado se essas novas tecnologias contribuiriam para uma melhor aprendizagem, declarou acreditar que sim e acrescentou que elas podem ajudar os alunos na superação deste problema: baixo nível de proficiência na L-alvo. O desejo de JC de querer uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio com variados recursos tecnológicos disponíveis aos professores parece estar embasado na certeza de que novas tecnologias de ensino dão mais dinâmica ao ensino e, conseqüentemente, propiciam o aprendizado de forma prazerosa e rápida. Sabemos, entretanto, que os docentes precisam ser inicialmente capacitados tecnicamente para o uso dessas tecnologias, pois, embora haja alguns cursos de atualização voltados para esse fim específico, alguns ainda não têm muito conhecimento sobre isso.

Com relação ao seu desenvolvimento profissional, JC afirmou estar cursando Mestrado em Letras em uma universidade particular, tendo como foco de pesquisa o ensino da redação nas escolas públicas. Afirmou também assistir a canais estrangeiros como Fox, BBC, CNN, ser assinante da revista Newsweek, acessar a Internet, ler os principais jornais estrangeiros na Internet como, por exemplo: New York Times, manter contato com falantes nativos e ler livros em Inglês. Podemos concluir, então, estar o professor-participante buscando alternativas para se manter atualizado e, conseqüentemente, melhorar suas aulas.

Sobre os cursos de aperfeiçoamento oferecidos aos professores de LE da rede pública, JC afirma não concordar que esses cursos não sejam oferecidos a todos os professores de LE, o que o impossibilita de participar de todos eles, porque, da sua escola, somente um professor pode

fazê-los. Além de criticar esse fato, ele também lamenta serem eles esporádicos e não fornecerem subsídios de orientação aos professores ao adentrarem em suas salas de aula. Podemos notar sua indignação na citação abaixo:

P: Infelizmente, na escola pública não é oferecido a todos os professores os cursos de Inglês. Então, normalmente é convidado um professor para participar (dos cursos de aperfeiçoamento). Então, a escola não pode abrir mão para oferecer a todos os professores, o que é um crime, pois deveria haver. Infelizmente a nossa Diretoria de Ensino não promove muitos cursos para a área de Língua Inglesa, devido haver dificuldade de ter um prementor. /.../ Eles não preparam o professor para lecionar na escola pública

Concordamos com a afirmação de JC a respeito de ser necessário haver mais cursos de formação para os professores de LE em serviço e que todos os docentes tenham o direito de participar dos mesmos, mas, a nosso ver, eles devem ter um outro formato, ou seja, não pode haver priorização de cursos voltados para a aplicação dos *softwares* em Língua Inglesa, e sim que eles atendam às reais necessidades dos docentes. Esses cursos precisam ser dados na L-alvo para que ofereçam aos professores, além de conhecimentos teóricos e práticos, a oportunidade de melhorarem a sua competência lingüístico-comunicativa. Para que haja mudança significativa nesses cursos, é necessário que os ATPs, pessoas responsáveis pelos cursos, sejam graduados em Letras, tenham bom nível de proficiência na L-alvo, participem de cursos, eventos e congressos e tenham conhecimento teórico e também prático sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Na verdade, espera-se um ATP com uma visão mais contemporânea sobre o que é língua/linguagem, sobre ensinar e aprender LE e que seja capaz de montar cursos de formação, os quais suscitem nos professores de LE iniciativas de mudança em sua prática pedagógica.

O professor-participante, ao falar sobre a melhor maneira de se aprender e ensinar línguas, afirmou ser necessário, para um bom aprendizado, a dedicação do aprendiz, a qual inclui estudar pelo menos uma hora por dia. Quanto ao ensino, ele ressalta a importância de o professor trabalhar inicialmente a comunicação oral e depois desenvolver as outras habilidades. Ao mesmo tempo que reconhece essa necessidade, JC ressalta não ser possível trabalhar dessa forma nas escolas públicas (“Infelizmente não podemos fazer isso na escola pública”). Ele ressaltou também ser necessário, para uma boa aprendizagem, a conscientização do aprendiz de que o conhecimento da língua não pode se restringir apenas à sala de aula. Para ele, o aprendiz poderá,

através das leituras, dos filmes e músicas, memorizar novas palavras, pois, se “ele memorizar dez palavras por dia, em uma semana serão trezentas” (Entrevista – 04/03/04).

Com relação ao parágrafo anterior, JC acredita ser possível realizar a aprendizagem de LE através da memorização de palavras. Dessa forma, ele espera que os alunos, tanto em sala de aula como nas suas extensões, assumam a responsabilidade de buscar outras formas de conhecimento da L-alvo, o que lhes possibilitará memorizar o maior número de palavras. Segundo Guimarães (1997), o professor, ao estimular os alunos para que eles sejam mais independentes aceitando a responsabilidade de sua aprendizagem, não está ignorando o seu papel em sala de aula.

Ao ser questionado se os alunos precisam dominar a forma, (re)conhecer e saber dizer as regras gramaticais para um bom desempenho na L-alvo, JC comentou ser essencial, inicialmente, que o aluno aprenda a comunicar-se em Inglês. O conhecimento das regras gramaticais, segundo ele, deve ser secundário. Ao analisarmos essas suas afirmações, podemos inferir que não há, da parte de JC, uma preocupação exagerada com o conhecimento e uso das regras gramaticais. No excerto abaixo, declara:

P: O aluno prioritariamente deve aprender a falar a língua /.../ Depois de ele desenvolver essa habilidade, ele deve aprender uma segunda habilidade que é reconhecer a forma, sabendo a gramática, as regras /.../ Depois desenvolver a habilidade da parte escrita /.../

Algumas pessoas, interpretando a abordagem comunicativa erroneamente, defendem não ser mais necessário ensinar as regras gramaticais, e sim o uso prático oral da L-alvo em sala de aula. Estudiosos da linguagem e defensores dessa abordagem (Almeida Filho, 1993) não excluem, entretanto, a possibilidade de os professores de LE, quando necessário, explicitarem as regras para que a aprendizagem efetiva aconteça. Consolo (1997: 29), apoiando-se em Ellis (1990), afirma que “o processo de aprendizagem pode ser favorecido pela explicitação de regras em situações de ensino formal”. Isso não quer dizer que a gramática possa ser “a única âncora, a única tábua de salvação e o único lugar de refúgio” (Santos, 2001: 141). Conforme mencionado, a gramática, nas aulas de JC, é ensinada de forma contextualizada, não há exercícios de fixação sobre regras, e sim apenas algumas explicações sobre elas. JC, ao afirmar que o aluno deve essencialmente aprender a falar, delega à gramática um lugar de não-destaque em suas aulas, o que, a nosso ver, está coerente com uma abordagem mais contemporânea de ensino e aprendizagem de línguas.

Quanto à sua formação profissional, JC afirma ter sido satisfatória. Ao descrever, entretanto, as suas aulas na faculdade, queixou-se do fato de elas terem sido focadas na tradução e dadas na língua materna. A formação de JC pode ter influenciado a sua prática de ensino, pois, conforme relatado, há, nas suas aulas, preocupação com a tradução de palavras isoladas. Todavia, JC declara ser “inata a sua forma de ensinar”, mas complementada com a leitura de muitos livros, com a pesquisa em sala de aula, “com o conhecimento das técnicas e metodologias”.

Levando em consideração a importância de uma aprendizagem bem-sucedida, perguntamos a JC, no questionário, o que pode contribuir para que ela aconteça. Ele elencou cinco fatores fundamentais: a) maior investimento na formação de professores; b) profissionais capacitados para exercerem o seu papel; c) alunos interessados no seu aprendizado; d) escolas públicas equipadas de recursos tecnológicos modernos; e) cursos de capacitação para os professores em serviço.

Devido ao fato de percebermos, em todas as aulas de JC a sua preocupação com os vestibulares e a sua abordagem de ensinar ser orientada por eles, perguntamos-lhe, no questionário, se os resultados do desempenho dos seus alunos (e o resultado da avaliação do vestibular) exerciam influência sobre a sua forma de ensinar. Ele afirmou que esses resultados influem sobre a sua prática docente, fazendo-o privilegiar a “leitura e compreensão de textos”. Segundo ele, há “sim um cuidado especial para que o aluno tenha essa habilidade”, mas que paralelamente ele tenta trabalhar as outras habilidades necessárias. Quanto à sua forma de avaliar, JC afirmou, na entrevista, que a cada ano muda a sua forma de avaliar o aluno e que as avaliações diagnósticas ajudam-no a descobrir as falhas e a “melhorar e descobrir novos procedimentos para trabalhar” os conteúdos não assimilados pelos alunos.

No questionário, JC caracterizou como tradicional a prática de ensino dos ex-professores. Para ele, seus professores tentaram fazer o melhor que podiam, tentando superar as diversas dificuldades da época. Eles também imitaram as abordagens de ensino de seus ex-professores e são, segundo JC, “fruto de uma geração que foi produzida mecanicamente no ensino da língua inglesa ou qualquer outra matéria”. JC nada respondeu ao ser questionado se havia um nome na literatura para definir o ensino de seus mestres.

Ele afirmou, no primeiro questionário, não estar satisfeito com a sua abordagem de ensinar. Entretanto, ao responder a essa mesma pergunta no questionário oral, declarou estar satisfeito com a sua abordagem de ensino. Nos excertos abaixo, observamos que JC, ao justificar

sua resposta, não mostrou ter um conceito claro sobre o que é abordagem de ensinar, fato perfeitamente normal para um professor com pouco acesso às pesquisas e literatura especializada sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. No primeiro e terceiro excertos, JC justifica a sua resposta negativa e, no segundo, a positiva.

P: O professor deve estudar e pesquisar constantemente, consciente de que nunca terá domínio pleno na abordagem de ensinar, porque diariamente, numa sala de aula, aprende-se novas abordagens e isso ocorrerá sempre no exercício do magistério.

P: Sim. Na verdade, eu me realizo estando numa sala de aula, sendo um orientador dos alunos. Ah, e podendo perceber que eles estão recebendo uma formação.

P: Como sou um professor-pesquisador e estou sempre insatisfeito com a maneira de trabalhar /.../

Por outro lado, JC afirma, no questionário, o seu desejo de vir a ensinar seguindo outra abordagem, de estar “sempre aberto para novas abordagens”. Ao ser questionado sobre qual abordagem de ensino gostaria de “adotar”, não soube dizer se seria a abordagem comunicativa, mas ressaltou que “gostaria de desenvolver uma metodologia de trabalhar primeiro a comunicação oral e depois a escrita”. Segundo JC, o ideal seria que houvesse, nas escolas, profissionais para avaliarem criticamente a sua forma de ensinar. Embora todas as escolas tenham seus coordenadores, eles não têm essa função específica. Ele afirmou que lhe seria muito útil que alguém lhe mostrasse as suas falhas, porque ele está “navegando num mar sozinho”, sem que ninguém o ajude. Para JC, a oportunidade de ter as aulas observadas é vista como essencial a todo professor.

O professor-participante aponta ser necessário pesquisadores observarem e analisarem as aulas dos professores, para lhes fornecerem importantes subsídios, a fim de iniciarem mudanças em suas práticas de ensino. Para que esses estudiosos possam diagnosticar o que realmente ocorre em uma sala de aula, é importante que os diretores e professores colaborem com os especialistas, permitindo-lhes fazer esse tipo de trabalho, ou seja, abrindo as portas de suas salas de aula para que essa iniciativa ocorra. A pesquisa em sala de aula pode causar, em alguns profissionais (professores, diretores e coordenadores), certo medo de exporem a si mesmos, ou a escola, ou os alunos a um “estranho”. Esse medo pode fazer com eles se mostrem contrários à observação em sala de aula de LE.

As escolas devem sim permitir que pesquisas sobre salas de aula de LE sejam realizadas. Concordamos com Telles (2002), ao afirmar que o pesquisador deve, depois da análise e

interpretação dos dados, retornar à escola e mostrar ao professor-participante da pesquisa os resultados obtidos para serem discutidos. Não adianta o professor aceitar participar do estudo, se depois ele não tiver um *feedback* do seu trabalho, o qual lhe possibilite refletir e analisar a sua prática. Os pesquisadores precisam assumir o compromisso do *feedback* e cumpri-lo ao término da análise dos dados.

Temos consciência de que, assim como JC, há muitos professores de LE querendo mudar a sua abordagem de ensino, mas não sabem como agir, porque necessitam da ajuda de outra pessoa mais experiente. Devido a esse problema, ressaltamos a importância de mais pesquisas sobre a abordagem de ensinar e sobre o sentido de plausibilidade do docente que atua nas escolas públicas, com o objetivo de incentivá-los a transformarem suas práticas de ensino. Apontamos como relevantes, portanto, os procedimentos reflexivos de análise de abordagem oferecidos por nós (apêndice nº 06) a esses profissionais, os quais lhes permitirão analisar criticamente suas ações e procedimentos em sala de aula.

Conforme mencionado, JC está sendo participante de pesquisa pela primeira vez. Mas, durante o questionário, afirmou ser um pesquisador em sala de aula e declarou fazer, ao término das aulas, uma auto-avaliação da sua prática de ensino para melhorá-la e também para ajudar a outros professores. Durante a entrevista, JC, ao retomar essa afirmação, disse que tem um caderno de registro diário de suas aulas, de todos os procedimentos de ensino novos, o comportamento dos alunos, as metodologias que deram ou não um bom resultado.

Com relação ao ensino dos provérbios em sala de aula, JC, na entrevista, afirmou que os usa por cumprirem um papel importante, pois não basta “ensinar o aluno a **traduzir** (os provérbios), isso até um computador faz, um aparelho especial faz”. Além da tradução, afirma ser importante também conscientizar os aprendizes de que há, nos provérbios, muito **vocabulário** novo, ou seja, o aluno vai “aprender novas palavras para a **leitura**, para **ir à universidade**, para interpretar textos” etc. Através do estudo desse tipo de texto, os alunos passam a ter outra visão da vida, “inclusive até uma visão da cultura dos países que falam a Língua Inglesa”. Os quatro termos grifados: tradução, aprendizagem de vocabulário, leitura de textos e êxito no vestibular são as palavras-chave que norteiam a abordagem de ensinar de JC. De acordo com JC, ele faz um trabalho com os alunos usando os provérbios com o objetivo de levá-los a usar a L-alvo em sua vida e, conseqüentemente, melhorarem-se como seres humanos, através da reflexão sobre os provérbios.

Segundo JC, há muitas críticas tecidas ao trabalho realizado pelos professores de LE que atuam nas escolas públicas, muitas das quais não os ajudam em nada. Para ele, alguns pesquisadores fazem análises não-construtivas sobre suas práticas de ensino e apontam os defeitos, mas não os ajudam oferecendo uma forma de melhorar o ensino de LE nesses contextos. Ele diz esperar “pesquisas e resultados práticos”, que proporcionem aos educadores uma solução viável para a transformação das suas práticas docentes.

Os professores de LE da rede pública, entretanto, não podem ficar esperando receitas milagrosas (cf. Blatyta, 1995) para solucionarem todos os problemas que surgem no dia-a-dia. Eles mesmos poderão modificar as suas práticas de ensino, se agirem, em suas salas de aula, como especialistas de si mesmos (cf. Prabhu, 1992). A pesquisa sobre a sala de aula de LE permite-lhes avaliar o seu ensino e refletir criticamente sobre ele. Ao fazer isso, o professor deixa de “ser visto como um mero operário a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por especialistas /.../” (Freitas, 1996: 51) e passa ele mesmo a construir suas próprias teorias.

3.4 O dizer e o fazer do professor-participante

Nem sempre o discurso e a prática dos professores são coerentes entre si, por isso é necessário que algumas prospecções sejam feitas para descobrir as causas dessas contradições. Pode-se dizer que talvez sejam decorrentes da ausência de análise da prática pedagógica, o que permite um distanciamento entre o dizer e o fazer do docente. A comparação das verbalizações com a realidade de sala de aula evidenciada pelos dados obtidos poderá contribuir significativamente para a prática docente. Essa incongruência, entretanto, é normal e faz parte da natureza humana (cf. Amadeu-Sabino, 1994: 212), por isso muitas vezes não é percebida pelos professores.

Por esse motivo, construímos esta seção como o objetivo de contrastar o discurso e a prática do professor-participante, com o objetivo de incentivá-lo a refletir sobre o seu fazer pedagógico e a iniciar possíveis mudanças duradouras nesse fazer. Para tal intento, analisamos os questionários seguidos de entrevistas semi-estruturadas e nove aulas observadas, sendo apenas cinco transcritas e gravadas em áudio.

Através da análise dos dados, constatamos que o dizer e o fazer do professor-participante em determinados momentos se mostraram convergentes e em outros, contraditórios. Abaixo,

apresentaremos e discutiremos as verbalizações de JC, comparando-as à sua prática de sala de aula com o objetivo principal de respondermos à primeira pergunta de pesquisa “Que concepções gerais do ensinar o professor-participante verbaliza e demonstra em sala de aula?”

Para respondermos à primeira pergunta de pesquisa, procuramos, através do discurso e da prática de JC, evidenciar várias questões importantes para o nosso trabalho. Dentre elas, selecionamos algumas que julgamos mais relevantes para a nossa análise: a) visão de JC como professor de LE; b) papéis do professor e dos alunos; c) uso da língua-alvo em sala de aula; d) habilidades de ensino priorizadas; e) concepção de língua/linguagem, de ensino e aprendizagem de LE; f) abordagem de ensinar; g) efeito retroativo do vestibular.

Com relação à visão que o professor-participante tem de si mesmo, fica evidenciado, através do seu dizer, estar ele satisfeito com a sua profissão, gostar do que faz, estar sempre à procura de novos procedimentos de ensino para deixar as suas aulas mais prazerosas para os seus alunos e interessado em pesquisar e melhorar a sua prática pedagógica. Com relação ao seu fazer, constatamos haver coerência com esse seu dizer, pois JC sempre prepara as suas aulas, está sempre bem-humorado em sala de aula, tem bom relacionamento com os alunos, propicia um clima descontraído em suas aulas e demonstra, através dos seus atos, gostar da sua profissão. Ele traz, em todas as aulas, a revista Newsweek (“Olha a Newsweek desta semana, aliás eu tenho duas aqui”), vários livros disponíveis no mercado sobre o ensino da Língua Inglesa e CDs. JC chega a comprar mais de dois desses livros por mês, para estar bem preparado para lecionar, porque, para ele, o bom professor deve estar sempre buscando novos procedimentos de ensino a fim de inovar as suas aulas. Ele traz também consigo o seu gravador de som, no qual coloca músicas para os alunos ouvirem (volume bem baixo) enquanto fazem as atividades solicitadas pelo professor. As músicas em 2003 eram em Inglês e no presente ano (2004) são clássicas.

No seu dizer, o papel do professor é ser o orientador, o mediador da aprendizagem, aquele que estimula os alunos para sentirem gosto e prazer pela aprendizagem de uma LE, a qual deve ser útil à vida dos aprendizes. Os papéis dos alunos, por sua vez, são descobrir quais são suas “potencialidades e canalizá-las para o seu crescimento intelectual”, desenvolver o gosto de aprender e a arte de pensar. Pode-se concluir, através das suas verbalizações, que o aluno deve ser autônomo.

Já em seu fazer, segue, em suas aulas, uma rotina diária, na qual ele parece não exercer sempre preponderantemente o papel de orientador/mediador, porque, na maioria das vezes,

controla e gerencia as interações. Ele exerce o papel de mediador apenas nas aulas de tradução de textos. Já os educandos ficam condicionados às ordens do professor, ou seja, limitam-se a copiar do quadro-negro, ler, traduzir, memorizar, cantar e responder às perguntas. Podemos concluir, então, que, em alguns momentos, o seu discurso e a sua prática referentes ao seu papel de orientador não foram totalmente incoerentes, pelo fato de ele ter desenvolvido trabalhos em grupos. Abaixo, apresentaremos o roteiro da maioria das aulas de JC, para uma melhor visualização das mesmas:

Provérbios (Português e Inglês) → Repetição em coro → Tradução colaborativa

Texto para o *listening* → Repetição em coro → Tradução colaborativa

Músicas Pedagógicas → Cantar → Responder às perguntas

Com relação ao uso oral da língua-alvo em sala de aula, JC diz acreditar em uma coisa, mas acaba fazendo outra. A princípio, ele declara acreditar ser indispensável o uso oral da língua em sala de aula para a aprendizagem ser significativa, mas focou, na maioria das suas aulas, o ensino do vocabulário, leitura em coro, tradução e perguntas em Inglês, com o objetivo de preparar os aprendizes — segundo ele — para a comunicação. Houve, porém, pouca participação dos aprendizes usando oralmente a nova língua. Nos excertos abaixo, percebemos que JC reconhece ser necessário o professor de LE preparar os alunos para a comunicação.

P: (O professor) deveria primeiro trabalhar a comunicação oral e depois desenvolver as outras habilidades.

Os alunos precisam dominar a forma depois da habilidade de uso da língua oral.

Prioritariamente deve-se trabalhar a parte da conversação.

O aluno prioritariamente deve aprender a falar a língua, é fundamental.

Essa habilidade (comunicação oral) é a chave na aprendizagem de uma LE.

Como observamos acima, há, no dizer de JC, o reconhecimento de ser necessário as aulas de LE estarem focadas na comunicação. Entretanto, ele mesmo declara, em suas verbalizações, que há o desejo de uso oral da L-avo, mas na prática ele não ocorre, por JC trabalhar numa escola pública com alunos com várias limitações lingüísticas (“na capacidade de falar há enorme bloqueio”). Isso o leva a não priorizar a habilidade oral em sala de aula. Essas verbalizações são coerentes com a realidade delineada por sua prática. Segundo o dizer de JC, há, em suas aulas o predomínio das seguintes habilidades:

P: Os estudantes utilizam apenas as habilidades de *listening*, escrita, tradução e compreensão de textos. Devido a não haver uma homogeneidade na parte de conversação, ela (comunicação oral) é colocada um pouco à parte.

Trabalhamos a maior parte com a interpretação de textos, a parte escrita.

No dizer de JC, a linguagem é “um instrumento de comunicação, de transmissão de informação ou como suporte de pensamento; é interação, um modo de ação social”. Ao analisarmos o discurso de JC sobre a sua concepção de língua/linguagem, principalmente quando ele a define como sendo um instrumento de comunicação e de interação, temos a impressão de ela estar condizente com a abordagem comunicativa, pois essa abordagem de ensino tem por objetivo principal desenvolver a comunicação e a interação. Quando analisamos a sua prática, percebemos, entretanto, que a sua concepção de linguagem parece mais coerente com a abordagem tradicional, a qual é desenvolvida “por meio de estudos da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário” (Maia et. al, 2002: 37).

Segundo o dizer de JC, aprender é sinônimo de dedicação diária e de interesse/envolvimento dos alunos. Já o ensinar, para JC, deve ser propiciado através de aulas motivadoras, que despertem nos aprendizes vontade de aprender essa nova língua. O fazer de JC parece estar condizente com o seu dizer, porque, em todas as suas aulas, ele procura incentivar os alunos, mostrar-lhes a necessidade de eles mesmos aliam a aprendizagem de sala de aula outros recursos que os ajudarão a terem progresso na nova língua. Com relação às suas aulas, JC toma cuidado para elas não serem monótonas aos alunos, por isso ele procura mesclar bem as atividades desenvolvidas em sala de aula: provérbios, textos, leitura, tradução, músicas estrangeiras, canções pedagógicas etc. Percebemos, através do seu fazer, que JC é um professor comprometido com o que faz e realiza um bom trabalho.

Conforme relatado, JC não tem um conceito bem-definido, no seu discurso, sobre sua abordagem de ensinar, mas isso não lhe impossibilita saber claramente seria importante ministrar aulas na L-alvo. Através das verbalizações de JC, em diversos momentos, percebemos que a abordagem de ensino por ele idealizada seria a Abordagem Comunicativa. Ao analisarmos, entretanto, o seu fazer, constatamos que a abordagem por ele “adotada” parece convergente com a Abordagem Gramatical. Não há, porém, contradição entre o seu dizer e o seu fazer, porque, embora reconheça ser necessário o uso real da L-alvo em sala de aula, ele também esclarece não

ser essa habilidade priorizada em suas aulas, devido aos problemas por ele já mencionados anteriormente.

Há, no dizer e no fazer de JC, congruência com relação à preocupação com os vestibulares. Essa preocupação, demonstrada em todas as aulas, conforme já relatado, leva-o a ensinar priorizando algumas atividades, vistas por ele como essenciais, como, por exemplo, leitura e tradução, para que o aluno obtenha sucesso nesses exames. Um dado²⁹ importante que vale a pena ser ressaltado é que a maioria dos alunos das terceiras séries do período diurno observadas vai tentar participar desses processos seletivos.

Apresentaremos, a seguir, na próxima seção, as crenças do professor-participante inferidas mediante cinco aulas gravadas e transcritas também por meio dos questionários e entrevistas semi-estruturadas.

3.5 As crenças do professor-participante

Tomando por base os dados coletados (gravação de aulas, questionários e entrevistas), fizemos algumas prospecções com o objetivo de evidenciar as crenças sobre língua/linguagem, sobre aprender e ensinar línguas reveladas no dizer e no fazer de JC. Procuramos analisar também a influência dessas crenças sobre a prática de sala de aula do professor-participante.

As crenças de JC foram categorizadas em sete tipos: a) crenças sobre a escola pública e grade curricular; b) crenças sobre língua/linguagem; c) crenças sobre a aprendizagem de LE; d) crenças sobre o ensino de LE; e) crenças sobre os alunos; f) crenças sobre os papéis do professor de LE; g) crenças sobre a gramática e léxico; h) crenças sobre as canções pedagógicas. Além delas, apresentaremos também algumas crenças que o professor-participante acredita que os outros professores e alunos tenham sobre o processo de ensinar e aprender línguas.

Com relação à escola pública, podemos perceber que a grade curricular, segundo JC, deve ser alterada de duas aulas semanais para quatro. Somente com esse acréscimo, a pronúncia e a habilidade oral serão, segundo ele, trabalhadas mais eficazmente nesses contextos. A crença de essa baixa carga horária de LE dificultar o aprendizado também foi observada na pesquisa de

²⁹ A coordenadora pedagógica da escola pesquisada fez um levantamento, no final de 2003, buscando saber quantos alunos, das 3ª séries do Ensino Médio do período diurno, iriam tentar submeter-se aos exames de vestibulares.

Vieira-Abrahão (2004). Em outra verbalização do professor-participante, percebemos que ele acredita que a escola pública tem por objetivo principal preparar os alunos para o vestibular. Os conteúdos nesses contextos precisam, então, focar a leitura e a compreensão de textos, pois “ler é fundamental para o aluno passar no vestibular” (2ª série A, 23/08), e a tradução é elemento-chave para os alunos do Ensino Médio. Para JC, essas escolas precisam ser equipadas com as mais modernas tecnologias, para que tanto professores como alunos possam utilizá-las nas aulas. Subjacente à fala de JC, há a crença de que essas tecnologias favorecem a aprendizagem de uma LE. Crença semelhante a essa foi explicitada no trabalho de Garbuio (2005).

As crenças de JC sobre a aprendizagem de LE apontam que para aprender uma nova língua, o aluno precisa estar em contato contínuo com ela, ou seja, além das aulas, ele deve ouvir músicas, assistir a filmes e ler. Segundo ele, o aprendiz só aprenderá outra língua se ouvir, ler e escrever nessa língua e se tiver um vocabulário rico e adequado conhecimento gramatical. Um dicionário de Inglês é, segundo JC, ferramenta básica para os alunos lerem textos variados, e a memorização dos verbos irregulares, preposições e *phrasal verbs* é imprescindível para facilitar a aprendizagem. Os dois últimos conteúdos são, na visão de JC, os mais difíceis da Língua Inglesa e necessitam ser memorizados. A certeza do professor-participante de serem as preposições e os *phrasal verbs* os conteúdos mais complexos faz com que ele acredite ser a memorização a solução que ajudará os alunos na hora de usarem os conteúdos mencionados.

O dizer do professor-participante sobre a aprendizagem de uma LE pauta-se na crença da necessidade de o aprendizado ser divertido, prazeroso e dinâmico. Entretanto, para que ele aconteça, de acordo com JC, é preciso haver dedicação por parte do aluno, ou seja, ele precisa estudar pelo menos uma hora por dia para obter sucesso, o qual está, segundo JC, diretamente ligado à atuação dos alunos. O professor-participante vê como necessário os aprendizes estarem motivados, interessados, participarem ativamente das aulas e serem responsáveis pelo aprendizado.

Procurando saber qual era a possível origem da crença de JC a respeito da necessidade de o aprendiz de LE estudar no mínimo uma hora por dia para ser bem-sucedido, perguntamos-lhe, na entrevista, se ele lera, na literatura especializada, algum texto sobre essa afirmação. Ele declarou que, quando fez dois cursos de línguas na Inglaterra, teve a oportunidade de discutir sobre isso com seus professores, e eles ressaltaram ser necessário, para a aprendizagem de uma LE, um estudo diário de quinze minutos a uma hora por dia. Além de conversar com os

professores ingleses, JC também buscou outras fontes para saber sobre a quantidade de horas necessárias a uma aprendizagem de uma nova língua. Entre elas, ele destaca:

P: Eu li na Newsweek, na Internet, estive conversando com professores da África do Sul, professores da Austrália. Eles sentiam que os alunos tinham um maior desenvolvimento quando eles dedicavam-se pelo menos de quinze minutos a uma hora por dia no estudo da língua.

Para JC, a L-alvo é mais fácil do que a Língua Portuguesa e, portanto, qualquer pessoa pode estudá-la, crença essa também detectada no trabalho de Silva (2005). Baseado nessa crença, JC procura sempre estimular os alunos a se interessarem pela nova língua o que, para ele, facilitaria a sua aprendizagem. A linguagem é considerada por ele não somente como “um instrumento de comunicação, de transmissão de informação ou como suporte de pensamento”; mas ela é também interação”. JC acredita que o aluno deve entender e assimilar a LE e usá-la na sua prática cotidiana.

Para o professor-participante, o aprendizado de uma LE não deve apenas contemplar a tradução de textos. Ao analisarmos essa crença de JC, podemos inferir que ela não influi sobre a sua prática, pois as atividades aplicadas por ele em sala de aula estão focadas na tradução. Com relação a essa aprendizagem, é possível perceber que JC mostra-se sempre muito otimista em relação a ela, acreditando ser possível seus alunos aprenderem-na, por serem eles, de modo geral, competentes e terem capacidade para isso. Para ele, os alunos precisam apenas de um tempo maior para superarem suas deficiências orais. A sua fala abaixo transcrita revela o tempo necessário para que as mudanças comecem a manifestar-se nos seus aprendizes.

P: Eu planejo que isso aconteça daqui mais ou menos dois anos. Que eu possa conseguir fazer isso acontecer.

Quando se analisam as falas do professor-participante a respeito do ensino de uma LE, pode-se depreender serem suas crenças calcadas na idéia de que, para o ensino ser eficaz, é necessário o professor inicialmente trabalhar com a habilidade de uso oral da língua e preparar suas aulas com atividades prazerosas/divertidas aos alunos. Ao considerar isso importante, JC procura promover, em suas aulas, momentos descontraídos entre ele e seus alunos, porque, de acordo com a sua crença, somente o prazer vai possibilitar uma aprendizagem duradoura. Para ele, o docente deve, então, sentir prazer pelo que faz e os alunos, por sua vez, devem também ter alegria em aprender.

As crenças do professor-participante a respeito dos seus alunos indicam que eles têm muitas dificuldades com a nova língua que estão aprendendo, principalmente com relação à oralidade. Para JC, eles precisam desenvolver o interesse de aprender sempre e dedicarem-se para entrarem numa faculdade pública. Ao analisarmos, na entrevista, a resposta referente à questão sobre se seus alunos eram aprendizes eficazes, percebemos que JC acredita que tanto ele quanto os professores das outras disciplinas da escola onde ele atua acham que os alunos das séries observadas não se enquadram no perfil de bons aprendizes.

P: Os outros professores da escola. Todos têm a mesma visão, os alunos não são bons aprendizes.

As crenças do professor-participante a respeito de seus alunos apontam a existência de diferentes tipos de alunos em sala de aula, os quais já foram mencionados na seção 3.2, mas serão aqui retomados por serem importantes para a elucidação das crenças de JC. Segundo ele, há os seguintes tipos: alunos que não têm nem o conhecimento básico da L-alvo, os que têm um conhecimento razoável, aqueles que dominam a língua, os que não querem aprender Inglês e os que acham que sabem a língua mas não a sabem. Essa crença faz com que o professor-participante, através de suas ações e procedimentos, tente atingir todos os alunos, daí a necessidade de, por exemplo, as canções pedagógicas por ele utilizadas abordarem questões não muito complexas para o Ensino Médio.

Há ainda uma crença que JC acha seus aprendizes terem: “Os alunos acham que a Língua Inglesa é algo muito difícil, eles pensam que não vão pronunciar corretamente e que não vão conseguir aprender” (Entrevista – 04/03/04) uma LE de forma efetiva.

A crença de JC a respeito de quais são os seus papéis como professor de LE está embasado em algumas crenças. Para ele, o docente deve ser “vocacionado para o magistério”, amar a sua profissão, ser um eterno aprendiz, estudar e pesquisar constantemente, estar sempre em busca de novos procedimentos de ensino, saber mais que os alunos, ter acesso a novas tecnologias, ser bom profissional, inovar a cada ano, não somente trabalhar com a tradução e estar aberto a novas experiências. Pode-se perceber, no dizer de JC, que ele considera ser necessário o professor de LE ter um novo perfil, com competências desejáveis e imprescindíveis para os dias atuais.

A sua crença sobre o ensino da gramática parece sugerir que ela é aprendida para facilitar a leitura e interpretação de textos. O ensino das regras gramaticais, segundo ele, é necessário de

maneira mais aprofundada no Ensino Fundamental; já no Ensino Médio, o professor de LE deve apenas recordá-las. JC tem uma crença de ser necessário aos alunos aprender essas regras quando já estiverem falando a nova língua, ou seja, elas devem ser secundárias na aprendizagem de uma LE, porque, conforme mencionado, para ele a prioridade deve ser os alunos saberem fazer uso da língua.

Com relação às canções pedagógicas, as crenças de JC baseiam-se na idéia de elas facilitarem a assimilação das frases, contribuindo para melhorar a competência lingüístico-comunicativa dos aprendizes. As canções também, segundo JC, tornam a memorização menos tediosa, facilita a pronúncia das orações, aumenta o conhecimento lexical e, através delas, a aprendizagem se torna mais fácil. Ao lhe questionarmos, na entrevista, de onde surgiu essa idéia de trabalhar com as canções, ele justificou ter tido essa idéia quando esteve na Inglaterra fazendo um curso de línguas. O fato de JC ter aplicado em suas aulas um procedimento de ensino semelhante às de escolas inglesas, vem confirmar uma crença bem comum, já evidenciada nas pesquisas de Silva (2005) e Barcelos et. al (2004) de ser o exterior o lugar ideal para se aprender uma LE. Portanto, se a imagem do exterior é a de lugar idealizado (cf. Silva, 2005: 126), por conseguinte, os procedimentos lá utilizados poderão ser mais eficazes para um ensino de LE de qualidade.

Pq: Partiu de quem essa idéia de trabalhar com as canções?

P: Inicialmente quando eu estive em Oxford (na Inglaterra), eu pude observar que nas escolas inglesas, eles trabalham com essa temática. Voltando ao Brasil, eu tentei encontrar uma metodologia para isso. Eu havia adquirido um curso via banca, ou seja, um curso que tinha músicas ensinando o padrão da língua. Então, eu retirei desse curso e adaptei à realidade pública aqui da escola.

Abaixo apresentaremos, para melhor visualização, quadros com as crenças de JC sobre a escola pública e grade curricular, sobre língua/linguagem, sobre aprendizagem de LE, sobre ensino de LE, sobre os alunos, sobre os papéis do professor de LE, sobre a gramática e léxico e sobre as canções pedagógicas.

Quadro 16: Crenças sobre a escola pública e grade curricular

- Duas aulas semanais inviabiliza o trabalho com a pronúncia.
- São necessárias quatro aulas semanais de Inglês para trabalhar a oralidade e ensinar gramática.
- A escola pública deve privilegiar ler e entender o texto para o vestibular.
- As escolas devem ter tecnologias modernas
- O alvo da escola pública é preparar o aluno para o vestibular.

Quadro 17: Crenças sobre língua/linguagem

- A Língua Inglesa é mais fácil que a própria Língua Portuguesa.
- A língua Inglesa deve fazer parte da vida do aprendiz.
- A linguagem é um instrumento de comunicação e interação.

Quadro 18: Crenças sobre a aprendizagem de LE

- Ler é fundamental para o aluno passar no vestibular.
- Para aprender a língua é necessário o aluno estar em contato com ela.
- Para aprender a nova língua o aluno deve ouvir músicas, assistir a filmes, ver TV cabo etc.
- O básico numa aprendizagem de LE é saber ler.
- Aprende-se a L-alvo ouvindo, vendo e escrevendo.
- Um bom dicionário ajuda na aprendizagem.
- As preposições e os *phrasal verbs* são os conteúdos mais difíceis na aprendizagem da língua inglesa.
- A tradução é a chave para os alunos do Ensino Médio.
- O aprendizado deve ser divertido e dinâmico.
- A melhor maneira para se aprender Inglês é se dedicando pelo menos uma hora por dia.
- Só se aprende com prazer.
- As novas tecnologias contribuem para um melhor aprendizado.
- As novas tecnologias vão ajudar o aluno a melhorar sua competência lingüístico-comunicativa.
- Deve-se inicialmente trabalhar com a oralidade.
- Qualquer um pode aprender uma LE, desde que queira.
- Aprender línguas não é só traduzir textos.

Quadro 19: Crenças sobre o ensino de uma LE

- Deve-se ensinar inicialmente a compreensão oral e depois ensinar as outras habilidades.
- O ensino precisa ser divertido/prazeroso.

Quadro 20: Crenças sobre os alunos

- Muitos alunos têm dificuldades na Língua Inglesa.
- O aluno deve ter dedicação para entrar em uma faculdade pública.
- Os alunos têm bloqueios na oralidade.
- O aluno deve desenvolver o interesse de aprender a vida inteira.
- O aluno deve ser interessado.
- Os alunos não querem aprender Inglês e acham que não são capazes de aprender.
- Os alunos acham que a Língua Inglesa é muito difícil.
- Os alunos acham que não vão conseguir pronunciar corretamente.
- Os alunos precisam memorizar para deslancharem na conversação.

Quadro 21: Crenças sobre os papéis do professor de LE

- O professor deve ter vocação para exercer o seu cargo.
- O professor precisa amar a sua profissão.
- O professor deve aprender sempre.
- O professor tem que estudar e pesquisar constantemente.
- O professor tem que buscar novos procedimentos de ensino.
- O professor precisa ter acesso a um aparato tecnológico.
- O professor precisa ser um bom profissional.
- O professor não deve somente ensinar o aluno a traduzir.
- O professor deve inovar sempre as suas aulas.
- O professor precisa saber mais que seus alunos.

Quadro 22: Crenças sobre gramática e léxico

- O aluno deve aprender a gramática no Ensino Fundamental e recordá-la no Ensino Médio.
- Aprende-se gramática para leitura e entendimento do texto para o vestibular.
- A gramática precisa ser aprendida depois da habilidade oral.
- É necessário o aluno ter um adequado conhecimento lexical e gramatical.

Quadro 23: Crenças sobre as canções pedagógicas

- As canções ajudam a enriquecer o conhecimento lexical.
- As canções são fáceis para assimilação das frases.
- É mais fácil aprender uma nova língua cantando.
- Através das canções é mais fácil a memorização.
- As canções ajudam a igualar o aprendizado dos alunos.

Como pode ser observado nos quadros acima, na crença de JC, a aprendizagem e ensino adequados deveriam estar focados nas habilidades orais da L-alvo. Segundo ele, a inadequada proficiência dos aprendizes e a baixa carga horária de Inglês nas escolas públicas impossibilitam a realização de um trabalho mais satisfatório, fazendo com que a habilidade de leitura, tradução e ensino de vocabulário tenham um maior destaque nas aulas do professor-participante.

As crenças de JC sobre os papéis do professor de LE apontaram o perfil ideal de profissional em muitos momentos. Para JC é imprescindível o docente buscar novos meios para proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem mais compensatória. Segundo o professor-participante, as novas tecnologias, o fato de o docente gostar do seu trabalho, estar em constante formação, pesquisar sistematicamente seu fazer pedagógico e ser capaz de inová-lo podem ser vitais para o processo de ensinar e aprender línguas.

Com relação às crenças de JC sobre os alunos, algumas delas evidenciam a necessidade de eles desenvolverem a sua autonomia, vendo-se como principais responsáveis pela sua aprendizagem, conscientizando-se da importância de estarem em constante estudo e interessarem-se por ele, tentando superar as suas limitações quanto ao uso oral da língua.

Nesta seção, procuramos explicitar as crenças subjacentes à prática do professor-participante com o objetivo de possibilitar-lhe a tomada de consciência para que, através dela, oportunizem-se mudanças duradouras na sua prática de ensinar. Ressaltamos ser necessário haver um trabalho de identificação das crenças dos docentes pelo fato de elas lhes serem, na maioria das vezes, inconscientes.

Reconhecemos, entretanto, que as alterações poderão não ocorrer de uma hora para outra, por ser demorado o processo reflexivo. Com relação às crenças de JC sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, percebemos que elas influenciam a sua prática docente, sendo suas ações e procedimentos adotados em sala de aula decorrentes da sua concepção de como melhor se ensinam e se aprendem línguas efetivamente. Essas crenças podem ter sido oriundas da sua

experiência como aprendiz e professor de LE, incluindo os seus dois cursos de línguas feitos na Inglaterra.

3.6 A abordagem de ensinar de um professor. Como evidenciá-la?

Nesta seção, discutiremos os passos por nós seguidos para evidenciarmos a abordagem de ensinar do professor-participante e apresentaremos os nossos procedimentos investigativos para a análise de abordagem. Eles foram escolhidos por serem, ao nosso ver, necessários ao profissional que deseja explicitar o seu próprio fazer pedagógico e por terem o objetivo principal de fornecer subsídios ao professor de LE a fim de incentivá-lo a investigar suas aulas. Ao rever as suas ações e procedimentos, o docente poderá implementar mudanças duradouras na sua prática e, conseqüentemente, melhorará o seu desempenho.

Estaremos também respondendo à segunda pergunta de pesquisa: “Como se configura, na prática, a prospecção dessa abordagem espontânea de ensinar do professor-participante?”

Conforme relatado nos capítulos I e II, a análise dos dados da nossa pesquisa foi realizada levando em conta principalmente a proposta reflexiva de análise de abordagem concedida por Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005). Além desse autor, apoiamo-nos em outros, tais como Wallace (1991), Richards e Lockhart (1994), Freitas (1996, 2002), dentre outros, por também discutirem sobre os procedimentos necessários para se investigar a abordagem de ensinar do professor de LE.

Para o processo de prospecção da abordagem de ensino de JC, conforme já mencionado, fizemos uso dos seguintes procedimentos investigativos: gravação das aulas, transcrição, descrição e análise. Antes de utilizarmos os dois primeiros procedimentos na nossa pesquisa, fizemos um levantamento para descobrirmos quais suas potencialidades e limitações, com o intuito de refletirmos sobre cada um deles. Consideramos relevante, nesta seção, apontar as suas vantagens e desvantagens, por acharmos que, de algum modo, elas poderão ser úteis ao analista principiante de análise de abordagem.

O benefício de utilizar a gravação em áudio pauta-se no seu caráter prático, e na facilidade de execução e por permitir examinar a gravação quantas vezes forem necessárias (cf. Richards e Lockhart, 1994), possibilitando assim o revisionamento das aulas. O mais importante é que esse tipo de instrumento fornece dados precisos sobre elas, os quais poderiam não ser detectados sem o uso de um gravador. Entretanto ele tem suas limitações, pois pode alterar a dinâmica da aula.

Erickson (1986) elucida que esse instrumento traz três benefícios ao investigador: a) permite-lhe fazer uma descrição e análise mais completas pela possibilidade ilimitada de recorrer aos dados gravados; b) reduz-lhe a dependência enquanto observador, diminuindo a possibilidade de tomada de juízos/conclusões prematuros; c) reduz-lhe a necessidade de se apoiar nos acontecimentos freqüentes, permitindo-lhe também estudar os fatos mais comuns. Como principal fonte de dados, o referido autor (op.cit: 261) afirma que a gravação apresenta duas limitações: primeira: “o analista só pode intever nos dados de forma transitória”, por não participar ativamente das aulas observadas, ou seja, ele não tem a oportunidade de verificar se as teorias por ele elaboradas estão coerentes com a prática observada; segunda: ausência de informações contextuais. Essas afirmações reforçam a importância de o pesquisador utilizar-se de outros recursos além do mencionado para uma análise mais ampla. Para Wallace (1991: 63), a gravação é um instrumento de eficácia, principalmente se o pesquisador quiser investigar o insumo do docente ou ainda o processo de interação de grupos pequenos.

Com relação à limitação do procedimento da gravação, Freitas (1996: 133) reconhece que ela pode alterar o gerenciamento das aulas, devido ao fato de o docente, além de se concentrar no andamento da aula, ficar preocupado com ter de ligar ou desligar o aparelho. Há também, a nosso ver, outras preocupações, tais como: trocar as fitas, verificar se o equipamento está funcionando ou se ele está no local mais apropriado.

A transcrição das aulas deve ser feita preferencialmente pelo próprio professor (no caso de auto-observação) ou pelo pesquisador e iniciada logo após a gravação das mesmas, pelo fato de estar “a memória do observador ainda fresca” (Cançado, 1994: 58), o que pode ajudar na solução de problemas, tais como: identificar as vozes dos alunos, descobrir as orações incompreensíveis e a seqüência dos acontecimentos, caso o aparelho deixe de gravar alguns trechos das aulas. Segundo Cançado (op.cit: 58), o processo de transcrição exige treino, atenção e, acrescentamos, paciência do pesquisador e deve ser feito de forma cuidadosa e não-automática, servindo-lhe assim como uma pré-análise dos dados.

Além de a transcrição ser um processo complexo e consumir muito tempo (cf. Wallace, 1991, Guimarães, 1997) do pesquisador, conforme comentado, ela também pode levá-lo a sentir-se inibido diante das evidências. Isso pode ocorrer quando a imagem idealizada do ensino pelo professor não está coerente com a realidade demonstrada nos dados. Segundo Wallace (op.cit),

esse instrumento apresenta também uma grande potencialidade: acessibilidade, porque, através dele, é mais fácil obter-se uma análise mais detalhada do ensino.

Apoiando-nos em autores como Erickson (1986), Richards e Lockhart (1994), Wallace (1991), Cançado (1994), Freitas (1996), Guimarães (1997), Almeida Filho (1999, 2005) e em nossas próprias afirmações, apresentaremos um resumo de algumas vantagens e desvantagens dos procedimentos acima discutidos.

Quadro 24: Potencialidades e limitações da gravação e da transcrição	
Gravação	Transcrição
Vantagens: é um procedimento prático e de fácil execução; permite examinar ilimitadamente os dados, fornece dados precisos; possibilita análise e descrição mais completa; reduz a dependência do observador, a necessidade de focar nos acontecimentos menos frequentes e permite pesquisar o insumo do professor ou a interação de grupos pequenos. Desvantagens: altera a dinâmica da aula e acarreta preocupações extras ao professor.	Vantagem garante análise mais detalhada, permitindo desvendar aspectos obscuros da prática. Desvantagens: é um processo demorado (consome muito tempo) e complexo; causa inibição; exige treino, atenção e paciência do transcritor.

Esperamos, entretanto, que as limitações apresentadas não desestimulem o docente desejoso de iniciar o processo de auto-investigação da sua prática de ensino, porque, a nosso ver, as vantagens são maiores, por nos possibilitarem enxergar o nosso ensino como ele realmente é.

De posse das transcrições das aulas gravadas (05) de JC e das anotações de campo, iniciamos a descrição das aulas, focando-nos nos conteúdos, objetivos e procedimento das atividades realizadas pelo professor-participante (cf. Freitas, 1996). Essa tarefa foi por nós realizada logo após as transcrições. Em seguida, começamos a análise dos dados. Para esse intento, embasamo-nos nas características da auto-análise do professor de LE elaboradas por Almeida Filho (2005: 75), as quais nos ajudaram no direcionamento da análise. Elas estão arroladas no quadro abaixo.

Quadro 25: Características de auto-análise do professor de LE

- Busca sentidos globais do próprio ensino (em pormenores)
- Pauta-se por critérios próprios (isto é, do professor observador)
- Estabelece juízos de coerência entre o que diz fazer e o que de fato faz
- Busca dados e evidências nas gravações e transcrições de aulas (típicas)
- Busca explicações para os procedimentos e conteúdos das aulas (= explica por que ensina da maneira como ensina)
- Assume a subjetividade do ato de avaliar interpretando e toma providências para minimizar efeitos indesejados
- Busca rigor na amostragem, na triangulação de evidências e na completude das observações
- Busca compreensões novas e crescentes acerca da complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas na escola (teoria apropriada)

O roteiro proposto por Almeida Filho sugere que o professor-pesquisador analise os dados coletados através da transcrição das aulas, leia e releia-os, buscando primeiro um sentido geral do ensino observado. Ao tratar dos seus dados, ele deverá focar a análise em pontos que lhe pareçam mais relevantes, nos quais ele poderá procurar explicações para as ações e procedimentos adotados em sala de aula, comparar o discurso com a prática, para ver se há congruência ou não entre eles etc. Esse processo de compreensão, o qual leva o professor a repensar e, ao mesmo tempo, avaliar o seu ensino, pode levá-lo a uma real possibilidade de iniciar uma transformação na sua prática de ensino.

Além das características apontadas, nossa análise também fundamentou-se nos passos sugeridos por Almeida Filho (1997b: 36) ao analista iniciante de abordagem, os quais o auxiliam quanto ao que procurar nas gravações e nas transcrições das aulas. Embora o referido autor apresente um roteiro, ele reconhece ser ideal que o “auto-exame faça ressaltar as condições, ações e pressupostos que se apresentam como “questionáveis”, “perturbadores”, “intrigantes”, “promissores” ou “problemáticos”.

Concordamos com esse lingüista aplicado quanto a uma não-indicação prévia, por ela limitar o processo de busca dos analistas mas, por outro lado, questionamo-nos se ela não deva ser necessária quando eles não sabem o que procurar nas aulas transcritas, principalmente nas primeiras tentativas de reflexão sistemática. Tanto as características quanto os passos sugeridos

pelo referido autor foram por nós utilizados como guias de orientação mas, em diversos momentos, distanciamos-nos deles procurando enxergar além do que tínhamos como referência para a análise dos dados. O roteiro do referido autor ressalta que o pesquisador deve levar em conta, no processo de análise, os seguintes aspectos:

Quadro 26: Aspectos analisados na análise dos dados da pesquisa

- Gerenciamento da aula
- Interação professor-aluno e aluno-aluno
- Agrupamento dos alunos na sala
- Estruturação da aula/das interações
- Qualidade e características das tarefas
- Efeitos dos recursos de ensino
- Oportunidades de participação
- Qualidade do insumo em sala de aula
- Realismo na comunicação
- Retorno ao aluno

Inicialmente fizemos várias leituras das transcrições, procurando perceber o sentido geral das aulas, organizar e sumarizar os dados, para que eles nos possibilitassem o fornecimento de respostas. (cf. Gil, 1999: 68). Nessa etapa, observamos o objetivo das aulas de JC e temas abordados. Num segundo momento, após a releitura dos dados, levantamos as regularidades (cf. Cançado, 1994), procurando extrair o foco central das aulas. Depois de o termos localizado, dividimos as transcrições em sub-blocos, conforme sugerido por Cançado (op.cit), os quais contemplavam os textos trabalhados, os provérbios, as canções pedagógicas, o vestibular, dentre outros. A seguir, focamos nossa atenção no comportamento de JC e dos alunos. No processo de interpretação dos dados, ou seja, na “procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, op.cit: 68), levamos em conta o uso da língua-alvo ou materna, a interação professor-alunos, alunos-alunos e alunos-professor, os papéis dos participantes, as atividades etc.

As anotações de campo ajudaram-nos, por nos fornecerem informações vitais, principalmente as das aulas não-gravadas. Para a triangulação dos dados, levamos em conta as nossas observações, transcrições das aulas de JC mais os dados obtidos através dos questionários e entrevistas. A interpretação dos dados foi feita segundo os pressupostos teóricos e crenças de

JC quanto às suas concepções sobre o que é língua/linguagem, ensinar e aprender uma LE e seus papéis e papéis dos alunos.

3.7 Análise do material didático

Nesta seção, analisaremos o material didático (apostila) do segundo semestre de 2003 utilizado pelo professor-participante na 2ª e 3ª séries observadas, para identificarmos qual visão de língua/linguagem, ensino e aprendizagem embasa esse material. É importante destacar que são duas apostilas utilizadas no ano letivo escolar: uma no primeiro semestre, outra no segundo, e que o professor-participante as usa como material de apoio e as classifica, conforme evidenciado na entrevista, como sendo de boa qualidade. Ele trabalha todos os temas e exercícios propostos nela, mas insere atividades diferentes em suas aulas, como já foi mencionado neste capítulo.

A apostila da 2ª série traz, na primeira página, uma lista de verbos irregulares, o que aliás é comum em todas as séries. Ela é composta de duas músicas e dezessete textos seguidos de exercícios de compreensão, revisão de verbos e exercícios gramaticais (Presente Simples, Presente Contínuo, Futuro, Presente Contínuo, Passado Simples e Passado Contínuo, grau dos adjetivos). Além disso, há atividades em que o aluno deve: sublinhar as palavras conhecidas do texto, substituir palavras em Português por suas correspondentes em Inglês, traduzir alguns parágrafos do texto, resolver exercícios de múltipla escolha em Português e em Inglês, responder questões discursivas em Português e em Inglês sobre a compreensão dos textos e sobre o uso diário da língua, resolver exercícios de verdadeiro ou falso, de rimas e consultar listas de vocabulário.

A apostila da 3ª série é composta de dezoito textos e uma música. Os três primeiros são acompanhados de questões de múltipla escolha em Português e em Inglês sobre eles, revisão sobre o caso genitivo (*the Genitive Case*) com treze frases em que o aluno deve usar o caso genitivo correto, orações para preenchimento de lacunas usando verbos irregulares, preposições e conjunção, revisão dos falsos cognatos e do plural dos substantivos, exercícios de tradução, questões discursivas em Português e em Inglês, exercício de verdadeiro ou falso, uma música, listas de vocabulário, exercícios de rima e atividade de *listening*.

Abaixo apresentaremos um quadro explicativo com as principais informações sobre o material de ensino observado (apostilas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio), a saber: o número de textos, quais estruturas gramaticais e tipos de atividades foram trabalhados em sala de aula.

Destacamos que as estruturas gramaticais são exploradas, no material, por meio de breves explicações ora em Português, ora em Inglês, com poucos exercícios sobre as mesmas.

Quadro 27: Resumo dos conteúdos da apostila da 2ª série		
Número de textos	Estruturas Gramaticais	Tipos de Atividades
17	- Lista de verbos irregulares - Presente Simples - Presente Contínuo - Futuro - Presente Contínuo - Passado Simples - Passado Contínuo - Grau Comparativo de Superioridade	- Sublinhar palavras conhecidas do texto - Passar palavras para o Inglês - Traduzir - Questões em Inglês e em Português sobre os textos - Lista de vocabulário - Questões de múltipla escolha em Português e em Inglês - Questões de verdadeiro ou falso - Músicas

Quadro 28: Resumo dos conteúdos da apostila da 3ª série		
Número de textos	Estruturas Gramaticais	Tipos de Atividades
18	- Lista de verbos irregulares - Um exercício de preencher as lacunas usando verbos irregulares, preposições e conjunções - Caso genitivo - Falsos cognatos - Plural dos substantivos	- Questões em Inglês sobre os textos - Lista de vocabulário - Questões de múltipla escolha em Português e em Inglês - Questões de verdadeiro ou falso - Traduzir - Rima - <i>Listening</i> - Música

Os textos, em sua maioria, pareceram interessantes aos alunos, por abordarem temas relevantes ou assuntos variados e lhes proporcionarem reflexões, contribuindo para a sua formação crítica. Alguns deles, entretanto, não trazem a fonte de referência. Outros, ainda, mostram de onde foram retirados, mas não apresentam os anos dos mesmos como, por exemplo, os textos extraídos de alguns vestibulares (Unicamp, Mackenzie, Unifenas, UEL e Vunesp). Embora os textos sejam interessantes, tanto eles quanto as atividades de compreensão não

proporcionaram aos aprendizes uma participação ativa e envolvimento em sala de aula com atividades significativas e desafiadoras, estimulando-os a trabalharem em pares ou em pequenos grupos, exigindo apenas leitura, compreensão de textos, e revisão gramatical. As questões discursivas sobre a compreensão dos textos não lhes possibilitaram criar e emitir opiniões, pois todas as respostas estavam explícitas nos textos e a gramática abordada não estava contextualizada, constituindo, dessa forma, um fim em si mesma.

Percebemos que essas apostilas, por darem ênfase maior à compreensão de textos, muitos deles, conforme já relatado, retirados dos vestibulares, estão voltadas à preparação dos aprendizes para os exames vestibulares, e os textos já utilizados nos exames anteriores parecem servir-lhes como treinamento. Esse material didático atende às necessidades dos alunos que querem ingressar nas universidades e em cursos profissionalizantes, e não aos alunos que querem usar a L-alvo em sala de aula, através das interações relevantes com os colegas e com o professor. Podemos afirmar que ele supre, então, às necessidades da maioria dos alunos, a qual, conforme já mencionado, está interessada em prestar tais exames.

A visão de língua/linguagem contida nesse material parece ser a de que a língua, no Ensino Médio, é adquirida através da leitura, compreensão dos textos e revisão de estruturas gramaticais e que ela não funciona como meio de comunicação em sala de aula. Já a visão de ensino parece demonstrar, nessa apostila, a necessidade de o professor de LE capacitar os aprendizes a serem leitores eficazes. A visão de aprendizagem, por sua vez, está condicionada à capacidade dos alunos de terem bom conhecimento lexical e gramatical que lhes possibilite ler e entender um texto e dele extrair as idéias principais.

Ressaltamos ser o uso da apostila imposto pela Direção da escola observada, porém é um material flexível, por permitir que os professores de LE façam semestralmente alterações nele.

Se compararmos o material de ensino observado com alguns outros disponíveis no mercado nacional, destinados principalmente aos alunos das escolas públicas do Ensino Médio, veremos que são muito semelhantes entre si, pois valorizam mais as habilidades de leitura e escrita, havendo poucas atividades sobre a compreensão oral, devido ao fato de essa habilidade não ser vista como prioritária nas escolas brasileiras, cujas classes são numerosas e heterogêneas.

3.8 Comentários do professor-participante sobre a análise dos dados

A nossa pesquisa não somente possibilitou ao professor-participante conhecer a natureza da sua abordagem de ensinar, como também ver e rever os aspectos por nós avaliados. Além disso, ofereceu-lhe oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e sobre a necessidade de introdução de mudanças duradouras nela. Ao mesmo tempo, permitiu-lhe avaliar a análise dos dados do nosso trabalho e posicionar-se de maneira contrária em determinados momentos e, em outros, concordar com os resultados apontados.

Esta seção tem por objetivo apresentar as observações de JC com relação à análise por nós feita das suas nove aulas, e não discutir todas elas exaustivamente. Essas observações, conforme comentado, JC as registrou de forma escrita e foram-nos enviadas depois de uma semana de ele ter recebido a análise em sua casa.

As considerações de JC (vinte e duas no total) estão relacionadas ao ensino dos provérbios e das canções pedagógicas, gramática, vestibular, uso da L-alvo, papéis do professor, busca de novos procedimentos de ensino, utilização de recursos tecnológicos e memorização de palavras.

JC acentua a importância de a investigadora ressaltar, na sua pesquisa, o fato de a utilização dos provérbios ter como finalidade básica aumentar/despertar o interesse dos alunos pela L-alvo. A seu ver, isso não foi devidamente destacado na análise. Para JC, o ensino dos provérbios, da forma como ele os usa em sala de aula, é inédito no contexto de escolas públicas (“Inexiste um trabalho assim na rede pública. Por ser pioneiro, o professor estava na sua tentativa de desenvolver o projeto”). Com relação a nossa afirmação de JC, ao ensinar os provérbios, gastar um tempo considerável falando em Português sobre valores morais, comportamentos etc, ele declarou que procurará mudar sua postura em sala de aula em relação a isso, mas ainda se defende argumentando:

P: Eu apenas estava realizando a filosofia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a qual prega que o professor deve trabalhar com a inclusão do aluno, fazer o mesmo valorizar a si próprio, desenvolver auto-estima, pois o trabalho na escola pública é realizado com alunos carentes em todos os sentidos.

Convergimos com JC que o professor de LE não deva apenas ensinar a língua para os aprendizes, mas também suscitar neles mudanças de atitudes, valores e comportamentos. A nossa análise, entretanto, atenta para o fato de essas questões serem abordadas por JC sempre na língua materna e por ele gastar muito tempo das aulas para falar sobre elas. O ideal seria, a nosso ver, que JC trabalhasse com uma tarefa que levasse os alunos a usarem a L-alvo e, ao mesmo tempo,

lhes possibilitasse refletirem sobre temas relevantes. A discussão poderia ser feita em pequenos grupos ou pares.

O professor-participante não concorda com a afirmação da pesquisadora de que as canções pedagógicas utilizadas na 3ª série A. eram elementares. Esse termo foi utilizado por ela por esse tipo de texto abranger funções básicas, tais como: cumprimentar, soletrar nomes, perguntar e responder sobre a família etc. Para JC, assim como os provérbios, as canções são experiências usadas por ele com a função de melhorar a competência lingüístico-comunicativa dos alunos e a qualidade do ensino do Inglês no Ensino Médio. Ensinar uma LE através das canções pedagógicas na rede pública é, na visão de JC, “algo inédito no país, da maneira como é trabalhada”. Ele explicita ser necessário utilizá-las porque, embora os aprendizes estejam no Ensino Médio, eles ainda têm dificuldades para se comunicarem oralmente na nova língua. Elas poderão, então, sanar essa deficiência e possibilitarão um maior envolvimento dos alunos nas aulas. Ele justifica o uso das canções, asseverando:

P: Por trabalhar com adolescentes, uma faixa etária complicada, torna-se muito difícil conseguir a sua participação. Então, com as músicas, eles são mais dispostos a expressar em LE. Com aulas divertidas, o aprendizado desenvolve de maneira espontânea.

Na sua análise, JC ressalta o fato de as canções pedagógicas terem vindo “da Inglaterra, como material a ser desenvolvido para capacitar o estudante na habilidade de falar Inglês”. Ele afirma que seria adequado a pesquisadora observar aulas dele daqui a alguns anos, para poder comprovar a eficácia das canções na aprendizagem de uma LE. Embora sustente serem elas importantes nas aulas de LE, JC reconhece ser necessário criar outras situações que propiciem aos alunos oportunidades de se comunicarem na L-alvo e espera poder implementá-las o mais rápido possível.

No que diz respeito à eficácia das canções pedagógicas, seria necessário, assim como foi sugerido por JC, assistirmos a outras aulas suas no futuro para descobrirmos se o seu projeto de trabalhar com elas atingiu ou não os objetivos por ele propostos. O que podemos destacar, baseando-nos na aula observada (3ª série A), que elas realmente envolvem e motivam os alunos, levando-os ao interesse pelo aprendizado da LE.

Enfatizamos, em nossa análise, que JC trabalha a gramática de forma contextualizada e não perde muito tempo explicando-a ou cobrando-a dos seus alunos. Esse procedimento, a nosso ver, está coerente com as concepções de ensino-aprendizagem de línguas contemporâneas, ou

seja, as suas aulas não são intensamente focalizadas nas regras gramaticais. Ele, entretanto, parece não ter compreendido este nosso parecer, o qual foi o de destacar positivamente o seu trabalho. Ele evidencia, em três momentos, o porquê da não-centralização na gramática. No primeiro comentário, ele ressalta que isso não acontece, porque os aprendizes do Ensino Médio já estudaram exaustivamente essas regras no Ensino Fundamental e devem estar preparados para utilizá-las, não havendo, portanto, necessidade de ele abordá-las de forma mais minuciosa. No segundo, ele afirma não ser a gramática o objetivo principal da aula, o que não quer dizer, na sua opinião, que ela deva ser menosprezada e sim que ela é o meio que permite aos aprendizes dominarem a LE. No terceiro, ele procura esclarecer ele se preocupa sim com as regras gramaticais, “pois sem elas não há como ensinar uma LE”.

Conforme já mencionado, há, em quase em todas as aulas de JC, uma preocupação com o vestibular. A esse respeito, houve concordância da sua parte com a nossa análise, porém ele sustenta que os pais exigem que os professores preparem seus filhos para tais exames. Segundo ele, para a escola observada “se deslocam alunos de vários municípios, por apresentar um estudo de qualidade, capacitando os alunos a ingressarem no Ensino Superior”. O professor-participante, ao fazer essa afirmação, parece apontar como necessária a sua responsabilidade em fazer com que os aprendizes obtenham êxito nos vestibulares, já que trabalha em instituição de ensino renomada por fazer com que um número elevado de estudantes ingressem em universidades conceituadas da região. Para JC, ocorre essa preocupação pelo fato de a pesquisa ser realizada no período diurno, pois, no período noturno, desapareceria tal enfoque, porque a maioria dos alunos não vai poder cursar o terceiro grau. As aulas a eles ministradas, então, preparam-nos para “enfrentar as atividades profissionais que muitas vezes exigem boa comunicação nas entrevistas feitas na L-alvo”.

O professor-participante tem a mesma opinião que a nossa a respeito de o ensino de Inglês nas escolas públicas, como em qualquer outro contexto, ter de focar todas as habilidades imprescindíveis para um bom aprendizado de LE. Quanto ao uso excessivo da língua materna em suas aulas, JC explicita que alguns professores de Inglês de colégios particulares, e até mesmo de alguns cursos de graduação, não fazem também uso constante da L-alvo. Ele aponta como ideal a pesquisadora observar aulas dos docentes desses contextos para perceber que a sua atuação pode ser semelhante aos deles quanto ao uso oral da L-alvo. Cabe mencionar que JC se compromete a rever a possibilidade de promover mais atividades comunicativas em suas aulas, possibilitando

aos aprendizes praticarem a nova língua. Mas, para ele, essa é uma “questão a ser refletida por todos os professores de Inglês” da escola observada.

JC está de acordo com a nossa análise, ao afirmarmos que ele centraliza turnos nas aulas de Inglês, por gerenciar e controlar as atividades por ele desenvolvidas. Concorde também com o nosso asseveramento “a interação aluno-aluno foi praticamente inexistente”, havendo predominância, nas aulas, da interação professor-alunos.

O professor-participante afirma concordar não haver necessidade de o professor de LE estar sempre à procura de novos procedimentos de ensino. Ele ressalta, entretanto, que, se “não existirem pessoas desejosas de mudança como o professor pesquisado, tudo continuará na mesma” e que “suas tentativas de melhorar o ensino sempre tiveram um “senso de entendimento ou identificação” (cf. Prabhu, 1990).

A afirmação de JC no parágrafo anterior parece contraditória, porque, ao mesmo tempo que ele diz estar de acordo com a não-necessidade de busca de diferentes procedimentos de ensino, elucida a referida importância. Ele reforça que os procedimentos de ensino não foram utilizados por ele, sem antes refletir sobre eles e discuti-los com seus colegas e com outros professores “oriundos de outros países, com vasta experiência no ensino do Inglês”. O docente precisa, a nosso ver, ter um entendimento subjetivo (cf. Prabhu, op.cit) que lhe permita justificar, com plausibilidade, por que utiliza determinados procedimentos e não outros e quais objetivos pretende alcançar com eles.

As escolas devem possibilitar aos docentes fazerem uso dos recursos tecnológicos, mas alguns desses profissionais, conforme comentado, não têm habilidades para usá-los ou possuem pouco conhecimento sobre eles. A esse respeito, JC elucida que a pesquisadora deveria tê-lo questionado para saber se ele estaria ou não capacitado para usá-los. Não fizemos tal indagação por a acharmos desnecessária, por constarmos que JC não apresentava nenhuma dificuldade no uso deles, o que foi demonstrado através da familiaridade com que lidava com eles, mostrando-nos estar acostumado a empregá-los habitualmente.

O professor-participante enfatiza que as escolas públicas deveriam possuir recursos tecnológicos e também didáticos, pois ele teve que comprar, com seus próprios dividendos, um aparelho de som, os CDs, livros, a revista Newsweek e outros materiais não-proporcionados pelo Estado, os quais são caros, e muitos professores não teriam condições de tê-los por serem mal-remunerados. Para JC, a pesquisadora destacou muito bem que ele faz uso da CNN, BBC, FOX,

Internet, New York Times para o seu aprimoramento cultural e didático. A busca pela sua atualização através dos canais estrangeiros e da Internet é vista por ele como incomum nesse contexto, devido ao fato de as escolas não serem dotadas com tais recursos, e os docentes não poderem facilmente adquiri-los.

Ressaltamos que o professor-participante parece acreditar que a aprendizagem da L-alvo é adquirida através da memorização de palavras. Sobre essa afirmação, JC não concordou, declarando que a pesquisadora nunca o havia questionado a respeito disso. Ele ressaltou que trabalha a memorização com o objetivo de ampliar o vocabulário dos aprendizes, mas não de maneira isolada, como asseveramos. Esse procedimento de ensino, segundo ele, não foi criação sua, e sim idealizada em outro país, sendo “ensinada na Inglaterra nos cursos de aprendizagem de Língua Inglesa, na própria Inglaterra. Nas livrarias inglesas, podemos adquirir caixas de palavras para a memorização (English Vocabulary Cards)”. A seguir, apresentaremos um quadro com as concordâncias e discordâncias de JC sobre a nossa análise.

Quadro 29: Aspectos convergentes e incongruentes com a análise dos dados	
JC concorda	JC discorda
- que ele enfatiza o vestibular - que a escola pública deve contemplar todas as habilidades - que ele gasta muito tempo ao contextualizar os provérbios - que é necessário ele criar mais situações de uso da língua - que a interação aluno-aluno foi quase inexistente - que centraliza as aulas em si	- da utilização do termo elementares para as canções pedagógicas - que ele não enfatiza as regras gramaticais - que não promove atividades comunicativas - da não-busca por novos procedimentos de ensino - que ele trabalha com a memorização de palavras

É necessário ressaltar que a opinião de JC referente à nossa análise e interpretação dos dados coletados nas suas aulas foi muito relevante para a nossa pesquisa. As suas discordâncias nos propiciaram um repensar sobre os procedimentos investigativos de análise de abordagem por nós utilizados durante a realização da referida tarefa, principalmente sobre a descrição e análise por nós efetuada. Além disso, fizeram-nos voltar aos dados muitas vezes, para compararmos a sua análise com a nossa, procurando descobrir se estávamos conscientes sobre o que fora declarado.

3.8.1 Discussão Final

Ao recebermos a análise do professor-participante, avaliamos ser necessário agendarmos outra entrevista com ele para discutirmos algumas questões da nossa análise, pois houve, da parte dele, discordâncias com relação a elas. Por exemplo, não houve concordância sobre o uso pedagógico de regras gramaticais, provérbios, canções pedagógicas, materiais didáticos, dentre outros. Nesta subseção, estaremos nos embasando nas notas de campo, porque o nosso gravador não funcionou e registrou somente a primeira fala de JC.

Na entrevista, explicamos para JC que a nossa análise da explicação das regras gramaticais nas suas aulas foi feita, não no sentido de dizer que ele as tratava com descaso por não as enfatizar tanto, ou seja, não era uma crítica, mas um elogio, por ele não explorá-las demasiadamente e por usá-las apenas para sanar algumas dúvidas dos alunos. Ele disse que não havia entendido isso no texto, talvez por não ter prestado muita atenção na leitura ou talvez por falha da redação.

Com relação ao fato de ele ter expressado ser o pioneiro no uso dos provérbios e canções pedagógicas, JC ressaltou ser sim esse um projeto inédito na rede pública de ensino. Tentamos convencê-lo da impropriedade dessa informação, pois sabíamos da existência de outros professores que atuam nesse mesmo contexto que também utilizam os provérbios no ensino de Inglês. JC argumentou ser muito difícil que outro professor esteja trabalhando os provérbios e as canções da mesma forma que ele. As canções, por exemplo, segundo JC, foram retiradas de um curso vendido nas bancas em fitas cassetes, as quais ele transferiu para CDs. Para JC seria, então, quase impossível outra pessoa ter tido a mesma idéia. Ele disse saber que alguns professores utilizavam músicas em Inglês, mas não canções pedagógicas e, que, além disso, o seu projeto se difere dos demais, porque em toda aula as usa até conseguir ensinar as cento e sessenta. Ele também ressaltou que elas deixam as aulas divertidas, fazendo com que os alunos se envolvam e participem mais e que elas são eficientes para a aprendizagem de uma LE, mas os resultados não são imediatos.

Explicamos a JC por que chamamos as canções pedagógicas de “elementares” e demos-lhe algumas sugestões que poderia empregar nas aulas com canções, como, por exemplo, ao fazer as perguntas sobre elas, ele deveria permitir que os alunos as respondessem como quisessem, e não tivessem que encontrar as respostas nos textos e também permitir que, através delas, os aprendizes pudessem interagir em pares.

Outra questão que procuramos esclarecer-lhe foi ele não ter concordado que valoriza a memorização de palavras, sendo que ele se mostrou contraditório duas vezes: na folha da análise e na outra, em que constavam suas possíveis mudanças. Na primeira folha, asseverou que “consiste no ampliar seu (do aluno) vocabulário, mas jamais de maneira isolada”; na segunda, “resolveu (JC) deixar a prática da memorização de palavras para trabalhar frases”. Percebemos, então, baseando-nos na sua última posição, que ele aceitou o que havíamos declarado sobre isso. Na entrevista, ele tentou defender que esse procedimento é amplamente usado na Europa. Foi aí, então, que comentamos sobre o material English Vocabulary Cards comprado por ele na Inglaterra, citado na sua análise. Procuramos ressaltar que, embora esse tipo de material seja vendido nas melhores livrarias estrangeiras, é necessário, a nosso ver, fazermos uma reflexão sobre ele, para aquilatarmos se são produtivos ou não ao ensino de línguas. Ao final da discussão, JC acabou concordando com a nossa argumentação. Temos consciência, entretanto, da possibilidade de ele ter aceitado o nosso posicionamento somente no momento da nossa discussão, pois a crença de JC de que os materiais comprados em países de Língua Inglesa são os mais eficazes para o ensino de LE, parece-nos estar bastante arraigada nele.

Acima, apresentamos os aspectos abordados na entrevista. Nela, não nos preocupamos em discutir as vinte e duas questões colocadas na análise de JC, por julgarmos importante apenas ressaltar as mais relevantes para a nossa pesquisa. Passaremos, a seguir, a discutir as possíveis mudanças no sentido de plausibilidade do professor-participante e na sua prática pedagógica.

3.9 Possíveis mudanças no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante

Nesta seção, apresentaremos as possíveis mudanças iniciadas na prática de ensino de JC após a discussão dos dados. Perguntamos-lhe se seria possível observarmos algumas das suas aulas no ano de 2004, para sondarmos se havia ocorrido alguma transformação no seu fazer depois de ele ter tido consciência sobre o que ensina e como ensina. Ele disse-nos que não seria possível fazermos isso e apresentou algumas justificações para a sua não-aceitação. Dentre elas, citou: muitos dos seus alunos desse ano não haviam tido aulas com ele no ano passado, ou seja, o projeto com as canções e provérbios estava muito no início. Ele propôs refletir sobre as alterações e entregar-nos por escrito e assim o fez. Além do texto escrito, tivemos, nas HTPCs, muitas

conversas com JC sobre as possíveis mudanças na sua prática, as quais foram feitas sem nenhum agendamento, por trabalharmos na mesma unidade escolar.

Nesta seção, estaremos também respondendo à terceira e última pergunta de pesquisa: “Qual o impacto da pesquisa no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante?”

Para o professor-participante o trabalho com provérbios e canções pedagógicas nas suas aulas é ainda muito recente. Os dados que apontarão precisamente se eles foram eficientes para o ensino de uma LE só serão obtidos a longo prazo. Comparando os discursos de JC em diversos momentos, não podemos afirmar se ele implementará alterações nesse projeto.

As possíveis mudanças que puderam ser implementadas no seu fazer pedagógico dizem respeito à ênfase dada ao vestibular. JC assevera que suas aulas foram reestruturadas, e o foco delas passou a ser a preocupação em “capacitar o aluno no domínio do idioma estrangeiro”, e não só prepará-lo para exames externos. Uma segunda mudança está relacionada ao aumento do uso da L-alvo em sala de aula. Ele afirmou que, nas 1^{as} séries do Ensino Médio, ministra as aulas em Inglês e, nas outras séries (2^a e 3^a), está usando tanto a L-alvo quanto a materna. Ele espera que, no segundo semestre, possa, também nessas séries, utilizar somente a língua inglesa. As mensagens dos provérbios (valores morais e éticos), transmitidas exclusivamente em Português, passarão em breve, de acordo com JC, a serem realizadas na L-alvo.

O professor-participante afirmou ter percebido a necessidade de criar outras situações, além do uso dos provérbios e das canções, para os aprendizes poderem interagir na L-alvo. Houve também uma alteração no seu papel em sala de aula, deixando de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e passando a ser o mediador. Uma outra mudança refere-se à memorização das palavras. Após a análise, JC declarou ter deixado de focar a referida memorização, para trabalhar frases. Ele mudou a sua postura, “embora tenha comprado em libras esterlinas o material, na Inglaterra”. JC declarou estar iniciando um projeto de ensinar fonética, material também adquirido naquele país.

A mudança comentada por JC (memorização de palavras) parece pouco consolidada, porque, ao asseverar que deixará de focar a memorização, ressalta ter adquirido esse material no exterior e ter pago caro por ele. Nesse momento, JC confirma ter a crença por nós já inferida: se os recursos didáticos foram comprados no exterior, especificamente nos países de língua inglesa

significa que são de boa qualidade. Abaixo traremos as modificações elencadas por JC, iniciadas no seu fazer pedagógico.



Figura 3: Possíveis mudanças na prática de ensino de JC

Não podemos, entretanto, comprovar se essas mudanças foram realmente iniciadas na prática de JC, por não termos observado nenhuma aula dele após a investigação, nem tampouco se elas são auto-sustentadas. Conforme mencionado, temos consciência de ser “lenta a ruptura com a prática anterior” (Reynaldi, 1998: 37), devido ao fato de ser lento o processo de reflexão. Para que alterações realmente ocorram na prática pedagógica, é necessário que o professor tenha outras concepções de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE.

JC destaca, no final das reflexões sobre suas mudanças, o fato de ter-se beneficiado com a nossa pesquisa, a qual contribuiu para a melhoria do seu ensino. Conclui afirmando que espera ter cooperado com a pesquisa científica brasileira e que o nosso trabalho possa auxiliar os professores da rede pública estadual a trabalharem de forma mais consciente.

Apresentaremos agora as possíveis mudanças no sentido de plausibilidade do professor-participante. As prospecções sobre o seu SP apoiaram-se nas suas declarações no questionário final, nas entrevistas e nas conversas estabelecidas nas HTPCs, as quais aconteceram com frequência.

Perguntamos a JC se, embora ele tivesse um nível de leitura diferente, por estar cursando Mestrado em Letras com foco na área de redação em língua materna dentro da Análise do Discurso de linha francesa, e não as estar fazendo na área de ensino-aprendizagem de LE, essas novas teorias transformavam a sua prática. Esse questionamento é importante, porque percebemos que JC tem um entendimento pessoal e subjetivo da sua prática, mas não se apóia nas teorias correntes do ensino e do aprendizado de línguas. O professor de LE, a nosso ver, precisa ter uma competência teórica de qualidade, porque ela é um forte componente a emitir luz para ver (interpretar) e rever (repensar) o seu fazer pedagógico. Sobre isso ele respondeu:

P: (As novas teorias) estão me ajudando, porque, na verdade, elas fizeram a minha pessoa refletir sobre como é a minha pedagogia, como é a minha didática e, mesmo com esse conhecimento para especificamente língua (materna), que é a área que estou atuando, me fez trabalhar de uma outra maneira no ensino da Língua Inglesa. Então, para mim foi muito bom. A sua pesquisa foi excelente. Você saiu e eu comecei a gravar as aulas para eu me avaliar e agora, lendo Bakhtin e outros autores que dão embasamento à minha pesquisa, me fez ver de uma outra maneira o contexto de aula, a relação com o colega-professor também.

Percebemos que as teorias com as quais JC entrou em contato na pós-graduação (Análise do Discurso) estão levando-o a refletir sobre a sua prática de ensino com novas chances de transformá-la. Podemos afirmar, fundamentando-nos no dizer de JC, que ele tem um sentido de plausibilidade que não condiz com o processo de ensino-aprendizagem de LE por estar cursando Mestrado em uma outra área de pesquisa, mas que o está ajudando a focalizar, sob novos pontos de vista, a sua prática. Um aspecto importante merecedor de destaque é o fato de o professor-participante ter-se sentido estimulado, após a nossa observação, a gravar as suas próprias aulas para avaliá-las. Isso é muito importante, porque fez com que ele se conhecesse melhor e, conseqüentemente, passasse a querer melhorar a sua prática docente.

Reconhecemos serem benéficas para o professor-participante as teorias encontradas no seu curso de pós-graduação, porém consideramos crucial ele também adquirir conhecimentos teóricos referentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE, para que possa também analisar a sua prática docente à luz de tais conhecimentos.

Freitas (1996) ressalta, em sua pesquisa que, quando os professores de línguas tentam fazer uma auto-análise pela primeira vez, começam a se analisar e a dizer o que é certo ou errado, ou seja, ao invés de obterem um sentido global do seu ensino, apenas apontam acertos e falhas (pontos positivos e negativos). Segundo Guimarães (1997), alguns docentes têm excesso de auto-

crítica, quando gravam e analisam suas próprias aulas. Já JC, a nosso ver, não teve comportamento semelhante ao apresentado pelos professores-participantes do trabalho de Freitas, porque ele consegue ter um sentido geral de coerência para o ensino que desenvolve e dar uma explicação plausível para o que faz (como ensina e por que ensina assim).

Nas conversas informais, percebemos que JC consegue, após uma aula, apontar o que o deixa satisfeito e insatisfeito (cf. Prabhu, 1990), refletir sobre o seu ensinar e conseguir explicá-lo. Notamos que esse sentido é ainda parcial em determinados momentos, mas está levando-o a se rever como profissional e impulsionando-o a buscar uma ação, ou seja, está influenciando-o a modificar a sua maneira de ensinar e possibilitando-lhe tomar decisões sobre seu fazer. Esse entendimento subjetivo sobre a sua prática baseia-se nas suas anotações diárias de tudo o que ocorre nas aulas e também nas gravações das mesmas, as quais parecem provocar o seu SP. A percepção de JC sobre a sua prática leva-o a defender os procedimentos de ensino que julga inovadores, tomando-os como necessários para um aprendizado de qualidade de LE. Ao afirmarmos isso, não estamos declarando que o professor não possa buscá-los, mas sim que ele deva inicialmente operar com o seu SP sobre os procedimentos que deseja utilizar.

A nossa pesquisa fez o SP de JC entrar em conflito, pois levou-o a refletir sobre suas ações e procedimentos, possibilitou-lhe sair de um sentido estabilizado, na maioria das vezes inconsciente, para atingir um maior grau de conscientização sobre o seu fazer. Além disso, parece ter gerado nele certa inquietação e ter ameaçado desestabilizar o seu fazer pedagógico. No excerto abaixo, veremos que, após a nossa análise, JC passou a se considerar outro professor de línguas.

P: Estou fazendo uma série de indagações em relação ao meu trabalho. Sou uma outra pessoa.

Essa afirmação de JC, que não tomamos já como fato consumado, vem corroborar a importância de o professor permitir que suas aulas sejam gravadas por outra pessoa (especialista, colega mais experiente), ou então que ele grave as suas próprias aulas. A avaliação sobre elas poderá oportunizar possíveis estranhamentos que, a longo prazo, poderão gerar mudanças duradouras na prática e proporcionar ao professor um crescimento pessoal e profissional, conforme observamos no dizer de JC acima exposto. A consciência sobre como e por que ensina poderá, dadas certas condições propícias, alterar o seu *habitus* adquirido ao longo de uma vida.

Além disso, ele, ao tornar-se teórico do seu próprio ensinar (Prabhu, 1992), poderá “fazer sentido de sua prática de um modo mais claro e eficaz” (Freitas, 1996: 220).

Segundo o professor-participante, ele mantém uma rotina diária de ensino por ministrar aulas a oito segundas séries, havendo, portanto, similaridade entre os conteúdos trabalhados. Podemos perceber, porém, que não há, nas aulas observadas de JC, uma super-rotinização, já que ele faz uso de provérbios, canções pedagógicas e músicas internacionais, revista Newsweek, livros e apostila. Essa super-rotinização não seria benéfica para manter o seu SP despertado, permitindo que ele permanecesse por mais tempo “congelado” (Prabhu, 1990), quer dizer, com um potencial de transformação mínimo.

Notamos, baseando-nos nas entrevistas, questionários e conversas informais, que JC é um professor envolvido com o que faz, não é acomodado e quer renovar a sua prática. Por isso, tem comprado livros com sugestões sobre o ensino de Língua Inglesa, tem mantido um diálogo constante com professores de outros países, participado de alguns cursos de aperfeiçoamento e principalmente tem investigado as suas próprias aulas. A consciência crítica sobre o seu fazer em consonância com a interação de outras idéias, as quais já foram mencionadas, estão contribuindo para que o seu SP se mantenha acionado e para que seu ensino não seja mecânico.

Uma mudança importante no seu SP diz respeito ao desejo manifestado por ele de ler os artigos de dois autores que foram mencionados na nossa análise: Allwright e Prabhu. Segundo ele, as idéias desses autores lhe chamaram a atenção e despertaram nele a vontade de conhecê-las melhor. Entregamos-lhe os dois textos e combinamos discuti-los posteriormente. Apesar de ele ler apenas dois textos, acreditamos que, através deles, talvez haja o interesse de JC de saber mais sobre o processo de ensino e aprendizado de línguas. Conforme mencionado no cap. II, quanto mais JC refletir sobre tal processo, maior será o potencial de transformação do seu SP daqui para a frente.

A seguir, apresentaremos as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO IV

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (Freire, 2004: 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de pôr em estudo aprofundado a análise de abordagem de ensinar de um professor de LE da rede pública que atua no Ensino Médio, centrando nossa análise nas prospecções dessa filosofia de ensinar e no sentido de plausibilidade desse profissional. Para esse intento, fizemos uso de procedimentos de análise de abordagem já propostos por Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005).

Retomaremos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho, procurando ressaltar os resultados mais importantes, pelo fato de eles já terem sido apresentados de forma mais pontual no capítulo anterior. As perguntas foram respondidas a partir da análise da prática pedagógica do professor-participante e através das suas declarações nos questionários, entrevistas e conversas informais.

- Que concepções gerais do ensinar o professor-participante verbaliza e demonstra em sala de aula?

Os dados coletados revelaram que o dizer do professor-participante parece estar convergente com a abordagem comunicativa (abordagem desejada). Isso constatamos, levando em conta a sua definição de língua — instrumento de comunicação, transmissão e forma de interação —, de ensino e de aprendizagem, seus papéis e papéis dos alunos. Ao confrontarmos, porém, essa declaração com a sua prática pedagógica, percebemos que muitos aspectos se mostraram incongruentes, por se aproximarem dos pressupostos de abordagem tradicional de ensino.

JC enfatiza ser indispensável utilizar, com mais intensidade, a L-avo nas suas aulas, (o professor) “deveria primeiro trabalhar a comunicação oral e depois desenvolver outras habilidades”), mas reconhece não ser isso possível, por trabalhar numa escola pública cujos alunos têm precária competência lingüístico-comunicativa, alunos esses por ele classificados em cinco diferentes níveis de proficiência. O fato de não usar muito a L-alvo não é, então, opção sua,

mas sim consequência do nível não-adequado de proficiência dos alunos (cf. Guimarães, 1997). Embora tenha reiterado várias vezes essa declaração, priorizou, em suas aulas, a leitura em coro, tradução de palavras (colaborativa entre professor e alunos), ensino de vocabulário, memorização, revisão gramatical e respostas às perguntas sobre as canções pedagógicas. Para o desenvolvimento das interações, o professor-participante utilizou principalmente provérbios em Português e em Inglês.

Na quinta aula gravada, houve preocupação maior de JC em criar outras oportunidades de os aprendizes utilizarem a L-alvo, e isso se deu através das canções pedagógicas. Apesar de haver sobre elas questões simples, percebemos serem elas uma tentativa de fazer com que os alunos participem mais das aulas, usando a língua que estão aprendendo. Na visão de JC, elas são eficazes e isso poderá ser comprovado daqui a alguns anos. Para ele, esse recurso é ideal para se trabalhar com alunos que apresentam níveis desiguais de proficiência, visando alcançar o objetivo proposto: melhorar a competência lingüístico-comunicativa dos aprendizes.

Com relação aos papéis desempenhados por JC, reconhecemos que ele gosta do que faz, sente-se motivado com os resultados que serão alcançados principalmente com as canções pedagógicas, tem prazer em trabalhar como professor de LE, tem atitude de comprometimento e de responsabilidade, procura envolver os alunos nas atividades propostas e desperta neles a responsabilidade com a sua própria aprendizagem. Os alunos, por sua vez, demonstram interesse nas aulas, participando delas ativamente. No seu dizer, JC advoga ser seu papel em sala de aula o de orientador/mediador da aprendizagem, e o de seus alunos serem pessoas que precisam conscientizar-se da importância de aprenderem uma LE e de encontrarem insumos além da sala de aula, tais como músicas, revistas, filmes e canais pagos. O seu fazer aponta, entretanto, para uma concepção de professor como controlador e gerenciador das interações, e de aluno como aquele que copia, traduz, memoriza, canta e responde às perguntas do professor.

Os procedimentos coerentes com a abordagem comunicativa limitaram-se à criação de um clima propício à aprendizagem, uso da gramática sistematizada como apoio à “comunicação”, a concepção do erro como parte do processo de aquisição de linguagem e a valorização da participação espontânea do aprendiz.

Os dados reforçaram o pressuposto de que as concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem de línguas do professor-participante revelam-se no seu fazer pedagógico ao longo do seu trabalho de ensinar. As crenças por ele apresentadas dizem ainda respeito à escola pública

e à grade curricular: duas aulas semanais dificultam o trabalho com a pronúncia, o ideal é ter duas a mais, totalizando quatro aulas; o alvo da escola pública é preparar o aluno para o vestibular, por isso se deve priorizar a leitura e compreensão de textos; o aprendizado de LE deve ser divertido, só se aprende com prazer; aprender língua inglesa é mais fácil do que aprender a portuguesa; para se aprender Inglês é necessário um bom conhecimento lexical e gramatical; no que se refere ao ensino de LE, deve-se antes ensinar a compreensão oral e depois as outras habilidades e o ensino deve ser prazeroso; com relação aos aprendizes, eles devem dedicar-se aos estudos para entrar numa faculdade pública, devem ser interessados etc; no que tange aos papéis do professor de LE, o docente deve inovar sempre, precisa saber mais do que os alunos, tem de buscar novos procedimentos de ensino; quanto ao uso da gramática, o aluno deve aprendê-la no Ensino Fundamental e recordá-la no Ensino Médio, ela precisa ser aprendida depois da habilidade oral; quanto às crenças sobre as canções pedagógicas, elas ajudam a enriquecer o conhecimento lexical, através delas é mais fácil aprender uma língua, elas ajudam na memorização etc.

As crenças de JC sobre o processo de ensino aprendizagem arroladas acima exercem influência consideravelmente na sua prática pedagógica, fazendo com que suas ações e procedimentos fossem determinados por elas. Após a tomada de consciência sobre suas crenças, ele teve a oportunidade de refletir sobre elas, sobre suas influências na sua prática e sobre a possibilidade de alterá-las.

- Como se configura, na prática, a prospecção dessa abordagem espontânea de ensinar do professor-participante?

Descrevemos, na seção dedicada à análise dos dados, o processo por nós utilizado para evidenciar/explicar a abordagem de ensinar do professor-participante. Fizemos uso dos procedimentos investigativos de análise de abordagem (gravação, transcrição, descrição e análise) elaborados por Almeida Filho (1993, 1997b, 1999, 2005), por julgarmos eficazes e necessários para sondar/explicitar a abordagem de ensinar, oferecendo assim aos professores de LE um processo de reflexão profissional para que se vejam e revejam enquanto professores de LE (Inglês), permitindo-lhes conhecer como ensinam, por que ensinam assim e possibilitando-lhes a oportunidade de avaliarem as suas práticas e de operarem mudanças, caso sejam vistas como necessárias. Apresentamos também as potencialidades dos procedimentos da gravação e da transcrição, os quais permitem examinar os dados várias vezes, viabilizando uma análise mais detalhada. As limitações também foram apontadas: alteram a dinâmica das aulas, trata-se de um

processo demorado e complexo, requerem parcerias muitas vezes, dentre outras. Além disso, mostramos, enquanto procedíamos à análise, como esta foi realizada nesta pesquisa.

Como os professores da rede pública têm uma carga horária intensa (40 horas-aula semanais) e recebem um salário incompatível com o custeio da sua formação contínua, oferecemos, no nosso estudo, sugestões para a utilização de procedimentos de análise de abordagem, com o propósito de incentivá-los a observar e começar a interpretar o seu fazer. A nossa proposta fundamental é a de disponibilizar-lhes um instrumento acessível com o qual possam ter maior compreensão sobre as suas práticas de ensino. Consideramos importante a operacionalização de tais procedimentos no dia-a-dia dos docentes, pois, quanto mais clareza eles tiverem sobre as suas práticas mais condições terão de exercer melhor os seus trabalhos. Porém, além de repensar as suas práticas, o professor deve refletir sobre os contextos onde atua, para poder ser, ali, um agente transformador. A utilização dos referidos procedimentos poderão contribuir para a busca de respostas iniciais para as indagações dos docentes a respeito do seu ensino. Por outro lado, consideramos também necessário que as Diretorias de Ensino estabeleçam parcerias com as universidades, para que mais cursos de formação sejam oferecidos a esses educadores na perspectiva explorada neste trabalho.

Para que os professores da rede estadual venham a trabalhar de forma mais consciente, e o seu ensino seja de melhor qualidade, faz-se necessário, inicialmente que a equipe escolar, isto é, o diretor e o coordenador pedagógico (doravante CP) criem condições para que sejam estabelecidos nas HTPCs diálogos reflexivos entre os professores, para discutirem questões relacionadas às suas práticas de ensino, o que poderá ser-lhes útil para a renovação delas e também para melhorarem o relacionamento profissional entre eles. Mudanças duradouras só acontecerão nas suas práticas se houver observação desnaturalizadora e reflexão sistemática sobre elas. Entretanto, só refletir sobre elas não basta para operar mudanças. Os professores precisam buscar ações específicas com o propósito de transformá-las. Para tanto, é necessário que o professor de LE esteja envolvido num processo de pensar, observar, ler muito, discutir, observar de novo, até que análises e propostas comecem a se tornar viáveis.

As políticas educacionais sobre o ensino de línguas precisam ser repensadas, pois esse ensino parece estar muito aquém do ideal para o país. Assim como essas políticas, alguns cursos de formação de professores no Brasil precisam ser reavaliados, pois não estão conseguindo

cumprir o seu papel: formar um profissional apto para exercer a sua função como professor de LE (Paiva, 2005a; Dutra e Mello, 2004; Castro, 2004).

A formação do futuro professor compete a todos os professores que atuam nesses cursos e não somente aos professores-formadores (cf. Barcelos, 2004 et. al). Nesses contextos, deve haver espaço para que formadores, professores e alunos possam dialogar e refletir sobre suas concepções de língua, de ensino e aprendizagem de línguas (cf. Vieira-Abrahão, 2001, 2004; Alvarenga, 2004; Silva, 2005), sobre suas práticas pedagógicas, seus papéis, competências, ou seja, devem-se abrir espaços para discussões reflexivas sobre o processo de ensinar e aprender LE, e não apenas haver a preocupação com a transmissão de conhecimentos e gerenciamento das aulas.

Essas discussões, entretanto, não conseguirão dar respostas a todas as dúvidas do professor ao adentrar em sala de aula e tampouco solucionar todos os problemas ali encontrados, mas o ajudarão a tomar decisões conscientes. Nesses espaços, deve-se ressaltar a necessidade de uma formação contínua, que é imprescindível para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e também para a qualidade do ensino de línguas. Deve haver uma inter-relação entre a formação contínua do professor de LE e a investigação constante sobre o seu fazer pedagógico, procurando compreendê-lo para transformá-lo.

Com relação aos papéis do professor de línguas, espera-se que ele seja o mediador do conhecimento, levando em conta as necessidades e expectativas dos aprendizes; esteja inserido numa educação contínua; busque um aprofundamento tanto teórico quanto prático; trabalhe com tarefas relevantes em sala de aula; seja competente na LE; possa manter um bom relacionamento com os colegas; participe de discussões reflexivas e de uma Associação de Professores. Sabemos, entretanto, que a competência lingüístico-comunicativa não significa uma garantia de interações bem-sucedidas na L-alvo, conforme foi demonstrado na nossa pesquisa.

O fato de o professor de LE não ser proficiente na língua que ensina deve suscitar, nesse profissional, a necessidade de encontrar meios para suprir suas limitações no uso oral da L-alvo, e não simplesmente acomodar-se. Tal apatia poderá impedi-lo de realizar-se não apenas como profissional, mas principalmente como ser humano. É importante que esses profissionais façam uso da nova língua em sala de aula, porque, para muitos aprendizes, esse espaço é a única oportunidade de contato com a L-alvo.

O trabalho dos professores precisa ser valorizado, as suas condições de trabalho serem alteradas e devem ser mais bem remunerados. É necessário haver um investimento, conforme já mencionado, na sua formação inicial e contínua, para que possam oferecer um ensino de qualidade, contribuindo para a melhoria do ensino de línguas nesse contexto. O ideal seria que a carga horária dos docentes fosse mais reduzida, para que tivessem tempo para ler, participar de cursos e de discussões com outros professores e que pudessem também ter acesso às pesquisas desenvolvidas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

- Qual o impacto da participação na pesquisa no sentido de plausibilidade e na prática de ensino do professor-participante?

Ressaltamos, no nosso estudo, a necessidade de o professor de LE ter um entendimento subjetivo (cf. Prabhu, 1990) sobre as tarefas por ele realizadas no complexo processo de ensinar e aprender línguas. Conforme já relatado, JC consegue fazer um sentido global, embora ainda parcial em determinados aspectos, sobre o seu ensino, conseguindo explicar por que ensina como ensina, por que adota tais procedimentos em sala de aula. Embora não tenha acesso às teorias do ensino-aprendizagem de LE, por estar cursando Mestrado na área de redação, constatamos que os conhecimentos teóricos adquiridos na sua pós-graduação têm provocado alterações no seu sentido de plausibilidade (cf. Prabhu, 1990), o qual parece também ter sofrido mudanças em decorrência da nossa pesquisa. Isso pode ser percebido pelo seu interesse em fazer leituras sobre o ensino-aprendizagem de LE e pelas possíveis transformações iniciadas na sua prática pedagógica, após a nossa análise, sentidas no seu próprio ensinar.

Nesta pesquisa, evidenciou-se que o SP do professor precisa estar ativado para que haja envolvimento naquilo que se propõe a fazer. Comprova-se também a necessidade de ele estar consciente de qual abordagem de ensino orienta o seu trabalho, ou seja, quais os pressupostos e crenças que ele tem sobre língua/linguagem, ensino e aprendizagem, para trabalhar de maneira mais consciente em sala de aula e em suas extensões.

Seis possíveis mudanças foram iniciadas na sua prática de ensino do professor-participante após a nossa análise, as quais são: desenvolvimento de atividades comunicativas, comentários sobre os provérbios na L-alvo, levando os aprendizes a refletirem sobre eles e, ao mesmo, tempo aprenderem a língua de forma mais significativa, uma preocupação menor em preparar os alunos para os vestibulares e sim para usarem efetivamente a LE em sala de aula ou

nas suas extensões, substituição da memorização de palavras isoladas por frases e implementação de um projeto voltado para o ensino da fonética.

Esperamos que as discussões propiciadas por esta pesquisa possam levar o professor-participante e demais professores em situações análogas a refletirem sobre as suas práticas de ensino, porque, se esses docentes “estiverem interessados em seu desenvolvimento profissional, haverá motivação e persistência e, se houver condições, as alterações necessárias poderão ocorrer...”(Reynaldi, 1998: 140) no seu SP e nas suas práticas. Acreditamos que este nosso estudo ofereça a eles subsídios teóricos e práticos que poderão contribuir ativamente para a qualidade do ensino e aprendizagem de uma LE no contexto brasileiro. Esperamos que mais estudos sobre a formação de professores de LE da rede estadual de ensino possam ser desenvolvidos e que esses docentes possam ter acesso a eles nos cursos de aperfeiçoamento e nas sessões de HTPC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, M. A Importância dos Grupos de Formação Reflexiva Docente no Interior dos Cursos Universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ABREU-E-LIMA, D. M. e MARGONARI, D. M. O Processo de Formação de Educadores em Língua Inglesa: Relato de uma Experiência. *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.06, p.11-23, 2002.
- ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking Practioner Research in Language Teaching. In: *Language Teaching Research*. 7,2 p. 113-141, 2003.
- ALLWRIGHT, D. International Conference on Teacher Training and Teacher Development Integration and Diversity. Bilkent University-Lancaster University, Ankara, Turkey, England. Página: www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile56allwright.pdf. December/1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Lingüística. *Contexturas*, n.1, p. 77-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e Produção de Material Didático Para um Ensino Comunicativo de Línguas. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.2, p.43-50, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997a.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na Formação Continuada do professor de Língua Estrangeira, *AMPLIEMGE*, Ensino e Pesquisa. Belo Horizonte: Editora Pontes, p.29-58, 1997b.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia Específica para o Ensino de Línguas Próximas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua(s) Profissional Reflexivo e Comunicacional. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, no prelo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. e BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (36): 23-42. Jul/Dez, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P., CALDAS, L. e BAGHIN, D. C. M. A Formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira, São Paulo: *Boletim APLIESP*, junho. 1993.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço*. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas, 1999.

ALVARENGA, M. B. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Lingüística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, Pontes Editores, p.111-126, 1999.

ALVARENGA, M. B. Competências de Ensinar Analisadas Durante o Período de Estágio Supervisionado: Ações Paralelas e Conjuntas para a Formação de Professores de Inglês. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de Língua Estrangeira em Curso de Licenciatura: Foco na Abordagem declarada Comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas, 1994.

ANTONHY, E. M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, v.17, p.63-67, 1963.

BAGHIN, D. e ALVARENGA, M. B. A Auto-observação do Professor de Língua Estrangeira: Instrumento para Reflexão e Mudanças. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa*, 1, p. 53-58, 1997.

BANDEIRA, G. M. *Por que Ensino como Ensino? Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de Língua Estrangeira (Inglês)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2003.

BARBIRATO, R. C. A Tarefa como Ambiente para Aprender LE. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas, 1999.

BARCELOS, A. M. F. A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.157-178, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte, v.1, p.71-92. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 2001.

BARCELOS, A. M. F. As Crenças de Professores a Respeito das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas de Seus Alunos. In: *XVI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA*, Londrina. Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em Tempos de Mudança. Londrina: ABRAPUI, p.55-65, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas, Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas. *Linguagem & Ensino*, vol.7, nº 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F., BATISTA, F. S. e ANDRADE, J. C. A. Ser Professor de Inglês: Crenças, Expectativas e Dificuldades dos Alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

- BARTHOLOMEU, M. A. A. N. Prova de Língua Estrangeira (Inglês) dos Vestibulares e sua Influência nas Percepções, Atitudes e Motivações de Alunos do 3º Ano do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2002.
- BARTLETT, L. Teacher Development Through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Orgs.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, p. 202-214, 1990.
- BASSO, E. A. A. *A Construção Social das Competências do Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal, um Curso de Letras em Estudo*. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2001.
- BERTOLDO, E. S. *Professores de Língua Estrangeira em Formação: seu Discurso em um Evento de Letramento em Curso de Licenciatura*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 1995.
- BIZON, A. C. C. *Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português - Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1994.
- BLATYTA, D. F. *Estudo da Relação Dialógica entre Conscientização Teórica e o Habitus Didático de uma Professora num Percorso de Mudança da sua Abordagem de Ensinar*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1995.
- BORDIEU, P. Editor's Introduction: *Language and Symbolic Power*. Oxford Polity Press, 1991.
- BREEN, M. P. e CANDLIN, C. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, v.1, n. 2, p. 89-112, 1980.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993.
- CANALE, M. Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (Orgs.). *Language and Communication*. New York: Longman, 1983.
- CANÇADO, M. Um Estudo Sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (23), p.55-69, 1994.
- CASTRO, S. A Linguagem e a Reconstrução da Ação Docente: Um Estudo com Professoras de Inglês de um Curso de Letras. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, v.17, p.133-144, 1991.
- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação* (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CELANI, M. A. A. (Org.) Professores Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

- CLARKE, M. A. On Bandwagons, Tyranny, and Common Sense. *Tesol Quarterly*, vol.16, nº 4, December, p.437-448, 1982.
- CLARKE, M. A. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. *Tesol Quarterly*, vol. 28, n. 1, Spring, p. 9-26, 1994.
- CONSOLO, D. A. *O Livro Didático como Insumo na Sala de Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1990.
- CONSOLO, D. A. As Crenças de Alunos e Professores (Inter)agindo na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, (29), 21-26, Jan/Jun, 1997.
- CORACINI, M. J. *O Jogo Discursivo na Sala de Leitura*. Campinas, Pontes, 1995.
- CORACINI, M. J. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático (LM E LE)*. Campinas, Pontes, 1999.
- DEWEY, J. *Como Pensamos: Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo, uma Reexposição*, 3ª edição. Trad. Haydée Camargo Campos. São Paulo, 1933.
- DUTRA, D. P. e MELLO, H. A Prática Reflexiva na Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3.ed. New York: Macmillan Publishing Co, p.119-161, 1986.
- ERICKSON, F. *Ethnographic Microanalysis of Interaction*, mimeo, 1991.
- ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. A Pesquisa Como Eixo de Formação Docente. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (Orgs.). *Professora-Pesquisadora – uma Práxis em Construção*. Rio de Janeiro: editora DP & A, 2002.
- FANSELOW, J. F. Let's See: Contrasting Conversations about Teaching. *Tesol Quarterly*, vol. 22 nº 1 p.113-120, 1988.
- FELIX, A. *Crenças do Professor Sobre o Melhor Aprender de uma Língua Estrangeira na Escola*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.
- FERREIRA, H. L. B. *Gramática e Aquisição: A Relação Entre o Foco na Forma e a Aquisição de Língua Estrangeira em Situação Institucional*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2000.
- FONSECA, M. R. F. S. T. Prática e Teoria na (Trans)formação de Professores de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os Bastidores do Processo de Ensino/Aprendizagem: uma Análise de Abordagem de Ensino em Sala de Aula de LE. *Revista Letras*, vol. 10 nº 1 e 2, p. 153-164. Campinas: PUCCAMP, 1991.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Método no Ensino de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. e BIZON, A. C. C. Revisitando um Processo em Sua Sala de Aula: Movimentos em Direção a uma Prática Diferenciada. In: *ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.). Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Educação na Cidade*, 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREITAS, M. A. *Uma Análise de Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1996.
- FREITAS, M. A. O Movimento Reflexivo Subjacente a Procedimentos de Investigação da Própria Prática Pelo Professor de Língua Estrangeira. In: *GIMENEZ, T. (Org.). Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Ed. UEL, Londrina, 2002.
- FREITAS, M. A. Educação e Ensino de Língua Estrangeira hoje: Implicações para a Formação de seus Respetivos Profissionais e Aprendizes. In: *VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.
- FREITAS, M. A., BELINCANTA, C. I. e CORRÊA, H. C. M. O. Professores de Língua Inglesa em Formação: Mudando Crenças e Atitudes. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (39): 47-67, Jan/Jun, 2002.
- FREUDENBERGER, F. e ROTTAWA, L. A formação das crenças de Ensinar de Professores: a Influência do Curso de Graduação. In: *ROTTAWA, L. e LIMA, M. S. (Orgs.). Lingüística Aplicada: Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- GARBUIO, L. M. *Revelação e Origens de Crenças da Teoria Implícita de Professores de Línguas*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2005.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENEZ, T. *Lernears Becoming Teachers. an Exploratory study of Beliefs Held By Prospective and Practising EFL Teachers in Brazil*. Thesis (Doctoral) - Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GIMENEZ, T. Concepções de Linguagem e Ensino na Preparação de Alunos para o Vestibular. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, (34), Jul/Dez, 1999.
- GIMENEZ, T. Tornando-se Professores de Inglês: Experiências de Formação Inicial em Curso de Letras. In: *VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.
- GIULIANO, S. M. M. A. *Estratégias e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvidas em Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1994.
- GÓMEZ, A. P. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: *NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- GUIMARÃES, R. *Teaching Light, Teaching Better: a Handbook for Language Teachers*. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1997.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: *PRIDE, J. B. e HOLMES J. (Org.). Sociolinguistics*. Hamondworth: Penguin, 1972.

- KLAUS, M. M. K. *A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: o que Revelam os Estágios*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2005.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003.
- LANZONI, H. P. *Percepção de Fossilização e Fatores Associados na Interlíngua de Brasileiros Adultos Aprendendo Inglês*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.
- LIBERALI, F. C. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- LÜDKE, M. e ANDRE, M. E. D. *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M. (Org.) *O Professor e a Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MACHADO, R. O. A. *A Fala Facilitadora do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Subsídios para a Formação do Professor*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1992.
- MAGALHÃES, M. C. C. Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MAIA, A. RABELLO, E. C. C., CERVO, I. Z. S., SANTOS, L. M. M. e PANS, M. I. R. M. Análise da Abordagem de um Professor em sua Prática de Ensino. *Revista Desempenho*, n.1 - Novembro, 2002.
- MARQUES, E. A. *As Crenças e Pressupostos que Fundamentam a Abordagem de Ensinar Língua Estrangeira (Espanhol)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.
- MARQUES DA SILVA, K. *Convergência e Contradição entre uma Abordagem "Desejada" e uma Abordagem "Real" do Ensino de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado: Unicamp, Campinas, 2001.
- MARTINS DOS SANTOS, L. M. Análise de Abordagem de Ensino em uma Sala de Aula de Língua Inglesa. *Revista Desempenho*, nº 1, Novembro, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino-Aprendizagem de Línguas*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOLL DA CUNHA, W. Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua. Dissertação de Mestrado – PUC, SP, 1992.
- MONTEMOR, W. A. Ideologia Conservadora e o Ensino de Inglês. *APLIESP NEWSLETTER*, Agosto, p.4-6, 1991.
- MOSER, S. M. C. S. *O Início Compartilhado de um Caminhar Auto-Reflexivo do Professor de LE e as Implicações no Processo Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2003.
- NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NUNAN, D. Action Research in the Language Classroom. In: RICHARDS, J. C. e NUNAN, D. (eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990.

- OLIVEIRA, E. C. *A Prática Educacional de Professoras Iniciantes nas Escolas de Ciclo*. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.
- ORTENZI, D. I. B. G. *A Prática da Reflexão num Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1997.
- PACHECO, J. A. *O Pensamento e a Ação do Professor*. Lisboa – Portugal: Porto Editora, 1995.
- PAIVA, V. L. M. O. A Identidade do Professor de Inglês. *Ensino e Pesquisa – Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: APLIEMGE, p. 9-16, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. *Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa*. Texto apresentado na JELI, maio de 2005. Página: www.veramenezes.com/textos.htm, 2005a.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade: uma Análise de Narrativas de Aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: Pontes Editores, 2005b.
- PAJARES, M. F. *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. Review of Educational Research, vol. 62, nº 3, p. 307-332, 1992.
- PECK, A. The Relationship Between Classroom Process Analysis and Interventionist Strategies in Foreign Language Teaching. *Teachers Develop Teachers Research*. In: TONON, L. A. K. *Um Olhar sobre a Observação de Aula: Por um Ensino Reflexivo*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1996.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de Professores – Pesquisa, Representações e Poder*. Editora Atlântica, 2000.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas: Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*, 2ª edição (Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria José Cravalho e Maria Nóvoa). Nova Enciclopédia: 46. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1997.
- PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why? *Tesol Quarterly*, 24(2):161-176, 1990.
- PRABHU, N. S. The Dynamics of the Language Lesson. *Tesol Quarterly*. Vol. 26, nº 2, 225-242, 1992.
- RABELLO, E. C. C. Análise de Abordagem de um Professor em sua Prática de Ensino. In: *Revista Desempenho*. Nº 1, Novembro, 2002.
- REIS, M. R. F. Características Metacompetentes do Professor de Línguas Estrangeiras, *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*, nº 1: 71-76, 1992.
- REYNALDI, M. A. A. C. H. *A Cultura de Ensinar Língua Materna e Língua Estrangeira em Contexto Brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.
- RICHARDS, J. C. The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching. In: RICHARDS, J. C e NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990.

RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. *Reflexive Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press, 1982.

RODRIGUES, D. F. Ensino de Vocabulário em Aulas de Inglês como Língua Estrangeira: um Estudo de Caso. IN: CONSOLO, D. A. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Pesquisas em Lingüística Aplicada - Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SADALLA, A. M. F. *Com a Palavra, a Professora: suas Crenças, suas Ações*. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SADALLA, A. M., SARETTA, P. e ESCHER, C. A. Análise das Crenças e suas Implicações para a Educação. In: AZZI, R. G. e SADALLA, M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e Formação Docente*, 2002.

SANTOS, E. M. *Gramática e Língua Estrangeira numa Escola de Ensino Médio: O Que se Ensina*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: O Desafio Paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade. Questões da nossa Época*, nº 42. Ed. Cortez, 1996.

SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 11ª ed, 1993.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular de Língua Estrangeira (Inglês) de uma Escola Pública. *Trabalho em Lingüística Aplicada*, (34):7-20, Jul/Dez, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas Curriculares e Exames Vestibulares: Potencializando o Efeito Retroativo Benéfico da Avaliação no Ensino de LE (Inglês). *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 05, 2001.

SCHÖN, D. A. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A., ROCHA, C. H. e SANDEI, M. L. R. A Importância do Estudo das Crenças na Formação de Professores de Línguas. *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Vol. 08, 2005.

SILVEIRA, R. S. A Abordagem de Ensino do Professor de Língua Inglesa. In: MONTEIRO, D. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros*. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

SOUZA, F. E. *Papéis do Professor na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2003.

SOUZA, V. *A Formação em Serviço do Professor de Inglês da Rede Estadual - Construindo Atitudes Reflexivas*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.

SOUZA NEVES, M. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais ainda Interferem na Prática em Sala de Aula. In: OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

TELLES, J. A. É Pesquisa, é? Ah, Não Quero, Não, Bem! Sobre Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a prática do Professor de Línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 05, nº 2, p. 91-116. 2002.

TONON, L. A. K. *Um Olhar sobre a Observação de Aula: Por um Ensino Reflexivo*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1996.

VAN LIER, L. *The Classroom and Language Learner Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Longman, 1988.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Um Estudo da Interação Aluno-aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na Aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula*. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: Um Estudo da Relação Teoria e Prática. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, (37): 1 – 108, Jan/jun, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Importância Relativa de Fatores Contextuais na Construção da Abordagem de Ensinar do Professor. *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Vol. 06, p. 59-77, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões* Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge University Press, 1991.

WAJNRYB, R. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University Press, 1992.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, 1976.

ZEICHNER, K. Formando Professores Reflexivos para uma Educação Centrada no Aprendiz: Possibilidades e Contradições. In: ESTEBAN, T. e ZACCUR, E. (Orgs.). *Professora-Pesquisadora - uma Práxis em Construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO 1

O objetivo deste questionário é conhecer as opiniões, crenças, expectativas e valores do professor-participante, informações que serão relevantes para a pesquisa sobre a abordagem de ensinar/sentido de plausibilidade que ora desenvolvemos.

Comprometemo-nos a garantir o anonimato do respondente e a manter em sigilo o nome da escola onde os dados foram coletados.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração, porque, sem a sua ajuda, esta pesquisa não seria possível.

Instruções para responder o questionário:

- 1- Depois de fazer uma leitura por alto de todas as questões, responda-as de acordo com o seu melhor juízo. As respostas às questões devem ser claramente expostas e, quando solicitado, devidamente justificadas.
- 2- Caso o espaço disponível não seja suficiente, poderá usar o verso da folha, indicando o número da questão.

Questionário 1

Nome:..... Telefone: ().....E- mail:.....

Data de nascimento:...../...../..... Sexo: () F () M

Estado Civil:

Instituição onde cursou o Ensino Médio:.....

Cidade:..... Estado:.....

Instituição onde se graduou:.....

Mês/ano da conclusão:...../..... Cidade:..... Estado:

Instituição onde se graduou:.....

Mês/ano da conclusão:...../..... Cidade:..... Estado:

Instituição onde se graduou:.....

Mês/ano da conclusão:...../..... Cidade:..... Estado:

Instituição onde se graduou:.....

Mês/ano da conclusão:...../..... Cidade:..... Estado:

Tipo da habilitação:

Disciplinas que leciona: () Português
 () Inglês
 () Português- Inglês

Escola (s) onde trabalha:.....

Carga horária semanal:h/a.

Número de turmas:..... Turno:.....() Ensino Fundamental () Ensino Médio.

Outra atividade profissional:.....

Tempo de serviço no magistério:.....

Quanto tempo você leciona Inglês:.....

Participação em cursos: () Sim () Não () De vez em quando () Raramente

Quais?.....

Você tem acesso à leitura especializada: () Sim () Não

Qual?.....

Você utiliza material didático: () Sim () Não

Qual?.....

Data: 18 de agosto de 2003.

APÊNDICE 2

Questionário 2

1- Você estudou Inglês em escolas de línguas? () Sim () Não

Por favor escrever o(s) nome(s) do(s) instituto(s) e o número de anos/meses.

.....

.....

.....

1.1) Você já viajou para algum país de Língua Inglesa? () Sim () Não

1.2) Qual:..... Quanto tempo de permanência:.....

1.3) Que línguas estrangeiras você estudou?.....

2- Como se faz o processo de seleção do material didático na sua escola?

.....

.....

.....

2.1) Na sua opinião, o material utilizado é bom? () Sim () Não

2.2) Por quê?.....

.....

.....

2.3) Como você o utiliza?

.....

.....

.....

3- Você gosta do seu trabalho? O que o levou a escolher a profissão de professor de línguas?

.....

.....

.....

.....

4- Você alguma vez já investigou a sua prática de ensino?

.....

.....

.....

5- Que tipo de professor você se considera ser?

.....

.....

.....

6- Quais são os seus papéis como professor? E quais devem ser os papéis dos alunos?

.....

.....

.....

.....

7-Como são as suas aulas? Que estrutura elas têm?

.....

.....

.....

.....

7.1) Você prepara as suas aulas? () Sim () Não () Às vezes

7.2) Nas suas aulas, os alunos fazem uso real da língua-alvo? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

7.3- Ao término das aulas, você se auto-avalia? Por quê?

.....

.....

.....

.....

8- Que habilidade (s) você prioriza em suas aulas?

() Leitura () Escrita () Compreensão Oral () Expressão Oral

8.1) Por quê?.....

.....

.....

9- Que mudanças você faria no seu ensino? Por quê?

.....

.....

.....

.....

10- O que você faz para melhorar o seu desenvolvimento profissional?

.....

.....

.....

.....

11- Na sua opinião, qual a melhor maneira para se aprender Inglês?

.....

.....

.....

.....

12- Na sua opinião, como se ensina melhor uma língua estrangeira?

.....

.....

.....

.....

13- Você acha que os alunos precisam dominar a forma, (re) conhecer e saber dizer as regras gramaticais para um bom desempenho na língua-alvo? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

14- Como você classifica a sua formação profissional?

() Boa () Ruim () Razoável () Excelente () Deficiente

15- Como você desenvolveu a sua forma de ensinar?

.....

.....

.....

.....

.....

16- Na sua opinião, o que pode contribuir para uma aprendizagem bem-sucedida de línguas?

.....

.....

.....

.....

.....

17- Os resultados das avaliações (e o resultado da avaliação do vestibular) influenciam a sua forma de ensinar? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18- Como você descreve o modo de ensino dos seus ex-professores? Há um termo para definir o ensino dos seus mestres?

.....

.....

.....

19- Você está satisfeito com a sua abordagem de ensinar? (abordagem = maneiras naturais e preferenciais de conceber seu ensino)

() Sim () Não

19.1- Por quê?

.....

.....

.....

19.2- Você tem desejo de vir a ensinar seguindo outra abordagem? Qual?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20- Há algum aspecto que não foi abordado neste questionário que você considera importante e gostaria que fosse incluído? Qual?

.....

.....

.....

.....

.....

Obrigada pela colaboração.

Maria de Lourdes da Rocha Sandei

APÊNDICE 3

TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Pq: Quantos professores estão envolvidos no processo de seleção do material didático na sua escola?

SP: Normalmente de dois a três professores, que são professores efetivos na escola. Os demais são professores substitutos. Então, eles seguem o padrão que nós efetivos determinamos.

Pq: Na questão nº 05, você fala que é um eterno aprendiz na arte de ensinar. O que é para você um bom aprendiz?

SP: Um bom aprendiz é aquele que não se considera como uma pessoa que tem o domínio pleno da atividade e que não tem a verdade. Um bom aprendiz, ele sempre está procurando algo novo para ser implantado, porque ... o sacerdote do saber que eu me considero é aquela pessoa que está sempre buscando novas técnicas para que o aprendizado seja eficiente e... principalmente agora que nós estamos numa nova etapa da sociedade com o auxílio da Internet. A gente tem essa possibilidade enorme de estar pesquisando constantemente pela Internet e conhecendo novos professores. Eu tenho tido a oportunidade de conversar com professores da África do Sul, da Austrália, da Inglaterra, dos Estados Unidos, do Canadá... e feito amizade com eles e trocando experiências com eles.

Pq: Você acha que os seus alunos se inserem nessa característica de bons aprendizes?

SP: Infelizmente eu acredito que não. No momento não, mas se houver... Não só da parte do professor de Inglês, mas da parte dos outros professores da escola. Todos têm a mesma visão, os alunos não são bons aprendizes. Eu acredito que, com o tempo, eles vão acabar aprendendo, mas também é necessário que eles tenham socialmente o despertar, né? Eu me considero como um profeta tentando despertar o aluno para essa forma de aprender.

Pq: As suas aulas sempre saem do jeito que você as planeja?

SP: algumas vezes sim. Algumas não, depende da clientela.

Pq: Você acha que seria possível haver uma homogeneidade na sala de aula?

SP: Eu acredito que sim, por isso eu estou tentando, nesse ano, trabalhar com as músicas, né? Ensinado todas as formas desde o início, do básico, intermediário ... Eu planejo que isso aconteça daqui mais ou menos dois anos. Espero que eu possa conseguir fazer isso acontecer.

Pq: Partiu de quem essa idéia de trabalhar com as canções pedagógicas? Você aprendeu com alguém? Você viu esse procedimento sendo utilizado em algum lugar?

SP: Inicialmente quando eu estive em Oxford (na Inglaterra), eu pude observar que, nas escolas inglesas, eles trabalham com essa temática. Voltando ao Brasil, eu tentei encontrar uma

metodologia para isso. Eu havia adquirido um curso via banca, ou seja, um curso que tinha músicas ensinando o padrão da língua. Então, eu retirei desse curso adaptei à realidade pública aqui da escola.

Pq: Você fala, na questão nº 7, que os alunos não fazem uso real da língua-alvo, porque eles têm enormes bloqueios. Que bloqueios são esses?

SP: Infelizmente a visão que eles têm da língua inglesa é que ela é algo muito difícil. Que eles não vão conseguir pronunciar corretamente, que eles não vão conseguir aprender, e eu sinto que, através das músicas que eu tenho utilizado, eles estão começando a perceber que eles podem pronunciar corretamente e ... que eles podem aprender facilmente, que a língua, ela é bem mais fácil que até a própria língua portuguesa.

Pq: Como você se auto-avalia?

SP: Normalmente eu tenho um diário em casa e eu vou registrando as aulas. Todas as vezes, todos as técnicas novas, o comportamento dos alunos. Então, eu vou registrando... da forma escrita.

Pq: Se elas foram produtivas?

SP: Se elas foram produtivas ou não. Eu me sinto muito constrangido quando sinto que não atingi o aluno.

Pq: Você acha que essas novas tecnologias contribuem para uma melhor aprendizagem de uma Língua Estrangeira?

SP: Eu acredito, porque automaticamente o aluno, em contato com cursos preparados especialmente para eles, em contato com telejornalismo na língua inglesa e uma série de aparatos próprios, o aluno vai ter uma parcela maior para ser inserido e a aprender a perder esse bloqueio de conversação, de falar e tal.

Pq: Você participa de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

SP: Infelizmente na escola pública não é oferecido a todos os professores os cursos de Inglês. Então, normalmente é convidado um professor para participar. Então, a escola não pode abrir mão para oferecer a todos os professores, o que é um crime, pois deveria haver. Infelizmente a nossa Diretoria de Ensino, ela não promove muitos cursos para a área de língua inglesa, devido a dificuldade de ter um prementor, e pelo que tomei conhecimento de pessoas que fizeram o curso, normalmente são pessoas que estão interessadas em vender o seu produto. Eles não preparam o professor para lecionar na escola pública.

Pq: Você disse, no questionário, que a melhor maneira para se aprender Inglês é dedicando-se pelo menos uma hora por dia. Qual a base dessa afirmação?

SP: Eu já tive a oportunidade de conversar quando estive em Oxford, depois outra vez em Swanage (no interior da Inglaterra). Eu conversei com os professores lá e eles afirmaram

categoricamente que era imprescindível, para a aprendizagem uma LE, você estudar pelo menos de quinze a uma hora. Depois eu li na Newsweek, na Internet, estive conversando com professores da África do Sul, professores da Austrália. Eles sentiam que os alunos tinham um maior desenvolvimento quando eles dedicavam pelo menos de quinze a uma hora por dia no estudo da língua.

Pq: Mas os resultados das avaliações a que os alunos se submetem, influenciam a sua forma de ensinar? Por exemplo, quando um aluno faz uma prova e ele não se saiu bem. Você muda?

SP: Olha, constantemente, a cada ano eu mudo totalmente a forma de avaliar o aluno e sinto necessidade, porque estamos num processo de metamorfose constante e o aprendizado, hoje, ele se desenvolve de várias maneiras, não existe mais uma forma absoluta. Nós estamos num momento que tudo é relativo.

Pq: Mas qual a função da avaliação?

SP: As avaliações são para eu saber o grau de crescimento e desenvolvimento dos alunos e também para eu poder desenvolver o meu trabalho de pesquisa em sala de aula. Porque eu creio que eu vou, durante a minha vida inteira, aprender a trabalhar da melhor maneira possível para que o aluno entenda e assimile a língua e a use na sua vida prática.

Pq: De onde partiu a idéia do trabalho com os provérbios?

SP: Como sou um professor pesquisador e eu estou sempre insatisfeito com a maneira de trabalhar e gosto do trabalho de provérbios, então a cada ano eu procuro inovar com alguma coisa. Então, no ano passado, eu procurei trazer os provérbios. Porque trazer os provérbios? Não adianta só eu ensinar o aluno a traduzir, isso até um computador faz, um aparelho especial faz. Então, eu tenho que ensinar o aluno que, além de ele aprender a traduzir o provérbio, a enriquecer, porque nos provérbios há muito vocabulário novo, que é uma das formas do aluno aprender novas palavras para sua leitura, para ir à Universidade e tal, interpretar textos, o aluno deve ter uma outra visão de vida, inclusive até uma visão da cultura do país que fala Língua Inglesa. Então, os provérbios fazem com que o aluno veja que, embora esteja num país diferente daquele que fala a língua, mas muitas vezes a mesma visão de vida é idêntica.

Pq: Por que você trabalha com os provérbios? Há algum outro objetivo além desse?

SP: Prioritariamente eu quero fazer com que o aluno use a língua para a sua vida, para ele. Eu quero transformar o aluno em um instrumento maravilhoso na sociedade.

Pq: Trabalhar com a auto-estima do aluno?

SP: Exatamente. Então, eu quero que o aluno aprenda que, em uma língua inglesa, não há dificuldade. Qualquer um pode aprender, desde que queira e que aprender línguas não é só traduzir um texto, mas tomar aquela língua e ela fazer parte da sua vida.

Pq: Como foi a sua formação profissional?

SP: Como eu fiz duas matérias ao mesmo tempo, foi trabalhado a língua portuguesa e foi trabalhado a língua inglesa, né? A língua inglesa trabalhou mais no campo da tradução. Eram trabalhos de tradução, Literatura Norte-americana e língua Inglesa. Praticamente o curso foi em cima de tradução de material, debates das idéias dos autores e assim por diante. Não se trabalhou gramática, nada. As aulas eram dadas em Português.

Pq: Você escreveu que já investigou a sua prática de ensinar, mas não de maneira sistemática. Você poderia explicar como você a investigou?

SP: A cada aula que eu leciono... e eu tenho o privilégio, porque trabalho com seis ou sete colegiais, na mesma série. Eu tenho que repetir muitas vezes a mesma aula. Então, a cada aula eu sinto que vou me aperfeiçoando. A cada aula eu sinto que vou melhorando, mas eu ainda não atingi o ápice que desejo. Eu estou num [?] Eu como professor me sinto um eterno pesquisador.

Pq: O que é atingir o ápice?

SP: O meu anseio é que eu consiga na escola pública...que eu possa dar uma aula em Inglês. Não ter que usar o Português para eu passar o ensino para o aluno. Esse é o ápice que desejo.

APÊNDICE 4

TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA TÍPICA

Pq: Os alunos vão entrando na sala de aula em pequenos grupos e o professor recebe-os dizendo:

P: Come in.

Pq: O professor já havia escrito toda a matéria no quadro negro: um provérbio em português, dois provérbios em inglês, dois textos e uma música em Inglês, utilizando, como sempre giz colorido. Ele olha para os alunos e diz-lhes:

P: Copiar aqui. (..) Pay attention, please.

Pq: (.) Depois de quinze minutos, o professor olha para uma aluna e pergunta-lhe:

P: Miss AXXX, (.) are you ready?

A1: Não.

P: Estão prontos? (.) Rápido, please.

Pq: Alguns alunos chegam atrasados e pedem licença ao professor para entrar.

P: Sit down, please, (.) please, sit down. (.) Rápido.

P: Let's start. (.) Vamos começar?

A: Não.

A1: No::

Pq: O professor olha para A1, que havia entrado atrasado na sala de aula, e chama a sua atenção.

P: Se você tivesse chegado no horário direitinho, (.) nós não teríamos problemas.

A1: É.

P: Há alunos que chegam até quinze minutos atrasados.

Pq: O professor novamente olha para A1 e diz-lhe:

P: Quando você tiver qualquer problema () procura na hora do intervalo.

A1: ()

P: Olha (.) você está atrasado na escola () na aula quinze minutos, AXXX pense nisso. (.) Então prejudica o rendimento da sua aula.

A: Estava namorando lá fora.

P: Oh (.) há pessoas que já estão preparadas (.) para nós (.) começarmos.

A: Quem?

A: Quem?

Pq: O professor aponta para duas meninas que estão sentadas próximas à sua mesa e afirma:

P: Oh (.) As meninas já estão.

Pq: As meninas respondem que também não haviam terminado de copiar.

AA: Não.

P: Então veja bem (.) Oh (.) se não chegarmos no horário (.) fica complicado, (.) depende de vocês.

P: (..) It's starting the Spring. ((O professor havia colocado no quadro negro as datas em (Inglês Americano e Inglês Britânico), o dia da semana e Spring))

P: Está começando a Primavera. (.) Então (.) é novamente (.) muito agradável, (.) gostoso nosso (.) nosso hemisfério.

A: Ontem tava um calor.

P: Hein?

P: É () da estação. Embora (.) atualmente (.) infelizmente (.) o homem destrói a natureza (.) e nós sentimos os efeitos (.) Nosso inverno parece que não terminou ainda. (.) Olhem há pessoas (.) que vieram ainda à escola (.) de blusa e na Europa, (.) Estados Unidos

P: Vocês acompanharam o furacão Isabel? (.) Fez um estrago muito grande na () Furacão Isabel ()

AA: ()

Pq: O professor vai ao quadro negro e começa a aula.

P: Welcome to our English class. Bem-vindo à aula de Inglês. ((Essa frase estava escrita no quadro))

P: Ah (..) Aí na lousa você está percebendo (.) que há duas (.) coloco sempre duas datas, né. (.) Uma do United Kingdom. (.) Uma do Reino Unido (.) e se você (.) for à Inglaterra, (.) você sabe como vai trabalhar, (.) primeiro o dia, depois o mês e o ano (.) e na lousa aí você tem o quadro de como a aula vai transcorrer.

Pq: O professor sempre coloca o roteiro do que vai dar nas aulas.

P: Today is Tuesday. Hoje é Terça-feira. (.) Vamos pensar nos provérbios, depois o nosso *listening*. (.) Hoje vai ser gostoso, (.) porque vamos cantar, (.) vamos cantar hoje. (.) Ok e (.) depois passo para a gramática.

P: (..) Na aula anterior, a gente fez um teste. (.) Foi o vestibular da UFSCAR, (.) vocês (.) observaram (.) vou falar um pouco aqui, (.) enquanto vocês (.) terminam de copiar o que está na lousa. (.) Então (.) foi interessante. (.) Muita gente fez o teste, (.) teve um pouco de dificuldade, (.) mas puderam perceber que a (.) prova da Universidade (.) de vestibular (.) ela transcorre daquela forma. (.) Você tem que interpretar o texto, ler o texto, responder às questões (.) e, na parte discursiva lá, (.) teve um probleminha. (.) Muita gente (.) teve dificuldades para responder, (.) mas não se preocupem que a gente vai ter até o ano que vem para trabalhar mais isso. (.) Normalmente, na escola pública, (.) a gente não trabalha a (.) a área de pronúncia, porque é muito pouco espaço de tempo. (.) O ideal seria termos quatro aulas por semana, (.) duas para a gente trabalhar a parte de conversação e (.) duas para trabalhar a gramática.

P: Então (.) mas temos só duas aulas. E ainda (.) oh (.) veja a aula de hoje, (.) nós teremos uma aula de cinquenta minutos. Tem alunos que chegaram quinze minutos atrasados. (.) Então vejam bem (.) como a aula foi totalmente prejudicada.

A: Exatamente. Não chegam no horário.

P: Agora é importante, (.) vejam bem, (.) vocês perceberam (.) que alguns tiveram dificuldades. (.) É claro que a gente não lê todas as palavras do texto. (.) Não lê toda palavra. (.) Olha a (.) Newsweek desta semana. ((O professor mostra a revista para os alunos))

P: Aliás (.) eu tenho duas aqui, (.) porque os correios fizeram (.) fizeram greve (.) fizeram greve e eu tenho duas aqui. Oh. A primeira (.) que eu deveria receber a semana anterior (.) é (.) está falando a questão é:: (.) o que o resto do mundo está aprendendo nas universidades americanas, (.) porque há muitas pessoas que saem do Brasil para estudar nas universidades (.) universidades americanas e a (.) desta semana está trabalhando a questão (.) é como a saúde, (.) como está a saúde das crianças.

P: Então é fundamental (.) para eu poder passar no vestibular. (.) Esse é o alvo da escola pública. O alvo é, ao terminar o ensino médio, que você passe no vestibular. (.) Então é importantíssimo que você leia (.) o (.) é diferente destes textos, porque se vocês perceberam ali (.) na prova da UFSCAR que foi trabalho textos (.) da Newsweek, (.) textos da internet, (.) textos da revista Time e eles usaram esses textos para serem explorados durante a (.) o trabalho aí. (.) Então é fundamental você entender o texto. (.) Que a prova vai ser trabalhada nesses termos. Agora para

isso (.) vai precisar da gramática que você aprendeu de 5ª a 8ª séries. No ensino médio, nós estamos apenas burilando aquilo que vocês aprenderam de 5ª a 8ª (..)

A: ()

P: Bem vamos lá, vamos caminhando.

P: (..) Eu tenho colocado para vocês (.) provérbios em português e provérbios em inglês, (.) para ajudá-los a (.) a aprender a língua. (.) É importante então (.) vocês estarem em contato com ela. (.) Aqui, no Brasil, ah (.) o inglês é totalmente () nas rádios, estão aí as músicas todas cantadas em inglês. (.) Você assiste a novelas à noite na TV (.) sendo trabalhadas músicas em inglês. (.) Nós vamos cantar hoje uma música que é da novela preferida suas (.) do horário nobre da TV. (.) É (.) os filmes estão em Inglês. (.) Nós temos agora a TV a cabo, () tem canais aí (.) ah. Tudo 0h (.) Nós somos bombardeados pela língua inglesa. (.) Então não haverá dificuldades nenhuma (.) pra (.) fazer ()

A: ()

P: Olhem aí. (.) Provérbio em português primeiro. “Algumas pessoas (.) param de aprender no dia (.) em que terminam a escola”. (.) Isso é muito trágico. (.) Hoje no (.) na área globalizada, (.) nós vamos aprender sempre (.) O ensino está se renovando constantemente (..) É (.) observem bem (.) É (.) vocês vão terminar o colegial o ano que vem. (.) Vão à uma universidade, (.) depois vão se formar. (.) Eu tenho um amigo (.) que quando chegou à cidade dele, quando ele voltou, ele fez Medicina, porque os pais queriam que ele fizesse. () Ele colocou todos os livros dele (.) no porta-malas do carro e, quando chegou na ponte da cidade jogou tudo () e ele não exerceu a Medicina, porque (.) ele não aprendeu que (.) ele podia ter doado os livros para alguém. (.) Tudo bem (.) podia ter doado, mas não, (.) ele jogou tudo.

A: ()

P: É, jogou tudo no rio. (.) É ele não aprendeu que (.) a vida inteira nós vamos estar (.) aprendendo. E hoje olhe aí o que diz o provérbio de William (.) que viveu de 1324 a 1404 e “aquelas que estão sempre querendo fazer mais alguma ou fazer mais de sua curta passagem pela Terra (.) só param de aprender no dia em que morrem.”

Pq: O professor olha para alguns alunos que estão conversando e fala:

P: Então os olhos não se cansam de ver, (.) os ouvidos de ouvir e, infelizmente, a boca de falar.

Pq: Os alunos riem do comentário do professor.

P: Então (.) essa é a grande verdade. (.) Então é fundamental, (.) para eu desenvolver o inglês (.) assistir aos filmes em vídeo.

Pq: O professor aponta para um aluno que está sentado à frente e pergunta-lhe:

P: Você assiste? Vai à locadora, pega um filme, assiste (.) com legendas, (.) depois você vai e tira a legenda, tapa a legenda e assiste de novo. (.) É uma forma de ajudar a você (.) a melhorar o seu conhecimento da língua, seu *listening*. (.) Música mesmo, (.) ouvir a música muitas vezes. Nós tivemos um Festival de Inglês. (.) Quem veio ao festival de Inglês aqui da última semana? Quem veio (.) levante a mão.

Pq: Alguns alunos levantam suas mãos e o professor fala:

P: É, o AXXX veio e tocou (.) no festival. Foi um espetáculo o festival. (.) Gostei muito (.) das pessoas que participaram. (.) Foi o primeiro, é claro. (.) Quando é o primeiro, há sempre alguma coisa, () mas () fiquei muito feliz, porque muitos alunos já me perguntaram quando será o ano que vem. (.) O aluno que ganhou (.) eu leciono para ele no noturno. (.) Ah (.) tivemos a pré (.) a pré (.) a preparação, né? (.) Ele não cantou bem. (.) O aluno que ganhou, não cantou bem, (.) mas porque não cantou bem? Ele não sabia o que estava cantando (.) Daí, na aula à noite, eu traduzi com ele a música, né, várias vezes (.) ele cantou, (.) nós ouvimos o CD e dei uma orientação na pronúncia, (.) alguma coisa que ele não estava certo e ele foi até lá e cantou (.) e interpretou a

música e ganhou o festival. (.) Entendeu? Quer dizer (.) tem problemas. Nós percebemos que há muitas pessoas que cantam muito bem em inglês, não sabem inglês. (.) Não é o caso de vocês.

AA: ()

P: O básico é ler.

P: Pronto. Terminaram?

AA: Não.

A: Falta um pouquinho ainda.

P: Querem ouvir a música?

AA: Sim

P: Enquanto a gente aguarda vocês copiarem e assim eu também aprendo. (.) Eu também não sei a música (.) Cantar, (.) eu não sei cantar.

Pq: O professor pergunta para um aluno que está sentado próximo à sua mesa.

P: Conhecia a música AXXX? Conhecia?

A2: Não.

P: Conhecia já? Nunca tinha ouvido?

A2: Não. É.

A: ()

P: Com certeza deve tocar na novela. Alguém assiste a novelas das oito? (.) Mulheres Apaixonadas? É uma música, é tema de um personagem com certeza, né. (.) Quem é a personagem? (.) Quem é?

AA: Rodrigo.

A: É.

P: O professor coloca a música para os alunos ouvirem.

P: () Olhe eu gostei assim (.) da letra, porque ela é bem (.) bem acessível a vocês. (.) Não é difícil de traduzir (.) a letra, vocês podem perceber que ela tem muitas palavras (.) que são bem (.) é um inglês assim bem (.) do cotidiano. Não é como aquela música anterior que nós vimos. (.) Veja bem: (.) eu tenho observado que a parte de rima, (.) não tem parte que tem muita rima no texto em inglês. Não rima muita coisa.

Pq: O professor olha para A2 e pergunta-lhe:

P: Você conhece esse conjunto? É uma banda? É isso?

A2: É

P: Eles são parecidos com o The Calling?

P: Não, né.

P: Eu nunca vi. Não tenho idéia.

P: Então vamos lá, caminhando. O pessoal está quase terminando. É (.) primeiro então (.) eu li com vocês. Nós estamos começando com os provérbios. Então provérbio em português, (.) agora provérbio em inglês. "The best answer to anger is silence"

P: Traduza para mim AXXX.

A2: A melhor resposta para o anjo.

P: Não, anjo não.

A2: Então eu não sei.

P: Angel é anjo.

A2: Anger, eu não sei.

P: O que é anger?

P: Angel, anjo. Tudo bem.

Pq: O professor pergunta a duas alunas.

P: AXXX? AXXX?

A1: Não

P: A melhor resposta para a raiva (.) é o

A2: É silêncio.

P: Vamos tomar cuidado com palavras chamadas, em inglês, (.) chamadas de falso cognato. (.)

Por exemplo, você lê a palavra aí, (.) ele leu anger, né?

P: Achou que era anjo, (.) achou parecido. (.) Mesma coisa, por exemplo college. Vocês no ensino médio no Brasil, (.) se vocês forem para os Estados Unidos, (.) vocês estarão no (.) high school. (.) Eu nunca falo. (.) Eu estou no college (.) Em inglês college é faculdade.

A2: Faculdade.

P: Então () falso cognato. Às vezes, a palavra, (.) ela não é similar à portuguesa. Por exemplo silêncio é similar. (.) Então 30% da língua inglesa vem do latim. (.) Como vem do latim, muita palavra é similar, (.) mas no caso aqui não é, (.) é German Proverb, AXXX?

A2: É:: Provérbio alemão.

P: Provérbio alemão. Então está colocada aqui a tradução. Olhe aí “The best answer to anger is silence”

P: Next. “Who loves (.) himself need fear no rival”. Latin Proverb.

P: Traduza para mim, por favor (.) É AXXX.

A1: O quê?

P: Traduza aí.

A1: Que ama a si mesmo (.) medo

P: Oh (.) Quem ama a si mesmo (.) nunca teme nenhum rival. Medo?

A1: Medo?

P: Fear?

A2: Quem ama a si mesmo? Quem ama a si mesmo nunca teme nenhum rival.

P: Já é uma. () Então vocês podem (.) podem ver aí. () Nós usamos é, (.) tem um vocabulário novo, né? (.) Para alguns (.) e aqui olha (.) essa palavra, (.) olha, ela é parecida com a portuguesa rival. (.) Vamos lá.

A2: Rival.

P: Vamos ver agora a parte do *listening*. Repeat after me, please.

P: Shaking hands, together. ((O professor pede aos alunos que repitam em coro)).

P: Shaking hands (.) for (.) a long time (.) means that (.) a contract (.) was signed (.) that (.) the two people (.) have come (.) to an agreement (.) or that (.) a practical joker (.) has put glue on his fingers.

P: É (.) Quem pode traduzir para mim? Shaking hands?

A: ()

P: Wave?

A1: ()

P: É isso. (.) É apertando as mãos. (.) Apertar as mãos. (.) Coloque a tradução aí. (.) Você não sabia. Apertando as mãos (.) e aquilo que você sabe, (.) você (.) tudo bem. (.) Aquilo que você não sabe (.) escreva a lápis embaixo e depois futuramente você apaga, (.) porque a língua se aprende ouvindo, vendo e escrevendo. É primordial. (.) Oh apertando (.) apertando as mãos, né (.) for a long time (.) é::?

A3: To love é o quê?

P: AXXX? Não é AXXX? AXXX não, AXXX, traduza.

A3: Por um longo tempo.

P: Apertando as mãos ou apertar as mãos (.) por um longo tempo means (.) significa. (.) Então lembre-se bem (.) que, na hora de traduzir. Veja como agora é importante. (.) Vocês (.) toda a

gramática que vocês assimilaram de 5ª a 8ª série agora (.) vai sendo cobrada. Eu sei que é (.) presente simples, (.) porque nós temos o s aqui no verbo. (.) Olhe, significa (.) olhe o s. É o presente. (.) Vocês têm que lembrar disso. (.) Então a gramática agora está sendo colocada em prática e (.) eu só aprendo gramática para eu poder ler, interpretar o texto e falar o texto. (.) É (.) apertando as mãos (.) por um longo tempo (.) significa (.) continue para nós agora (.) a amiga lá, você né?

Pq: O professor aponta para uma outra aluna.

A4: ()

P: That.

P: Olhe uma palavra bem similar à língua portuguesa.

A4: Contrato.

P: É isso.

P: Que um contrato (.) olhe aí (.) que um contrato (.) was signed. O quê?

A2: Foi assinado.

P: Foi assinado. Olhe aqui. (.) Olhe (.) o passado do verbo to be () Você sabe que é passado, porque nós temos aqui (.) olha o **ED**. (.) É o passado simples. Então (.) quer dizer agora (.) vocês (.) como vocês já aprenderam a gramática de maneira plena (.) de 5ª a 8ª série. (.) Agora você (.) vai usá-la no colegial. (.) É (.) coloquem a tradução aí que não tem idéia. (.) Então apertando as mãos por um longo tempo significa que um contrato foi assinado por um longo tempo, significa que um contrato foi assinado.

P: AXXX continue para nós.

A5: ()

P: Oh. Então nós já vimos (.) oh que (.) that é também pronome relativo (.) É veja bem (.) continuando aqui (.) quê ()

A: Dois homens.

P: Que?

A: Dois homens?

A: As duas pessoas.

P: Isso. As duas pessoas. (.) Have come (.) have come,

P: AXXX?

A2: ()

P: É have come

P: Chegaram (.) chegaram a um o que? Agreement a um...

A2: Acordo.

P: A um acordo. É (.) normalmente o povo (.) inglês lá (.) eles não dão muito as mãos, (.) não dão shaking hands para as pessoas muito. (.) Um francês normalmente por semana (.) ele aperta as mãos (.) aperta as mãos normalmente 598 vezes por semana. Eles cumprimentam as pessoas, os franceses a todos instantes (.) Já o povo inglês

A6: Gripe deve ser comum lá, né?

P: Não entendi.

A6: Gripe deve ser comum lá.

P: Não tenho idéia. O que ocorre (.) é o seguinte (.) eles não têm a mania de se (.) darem as mãos como cumprimento. Então quando acontece (.) dois homens (.) no caso aí (.) duas pessoas darem as mãos e demorarem (.) ficarem com a mão apertada demorando tempo (.) é sinal que eles já

AA: Hum, hum

P: Não tem nada de unzinho. É sinal que eles assinaram o contrato.

A7: Assinaram o contrato de casamento.

P: Não, não chega a tanto jovem. That ou (.) oh novamente (.) olhe o that aparecendo aqui. Então o that não é só pronome relativo. Olhe aqui (.) ou que ou que a practical joker. Traduza para mim AXXX.

A1: ()

P: Practical joker. Que um (.) um engraçadinho (.) que um engraçadinho. A idéia do texto é se você vê duas pessoas dando as mãos demorado (.) em tempo demorado ou firmaram um negócio: dois executivos ou que um engraçadinho (.) has put (.) olhe aqui novamente (.) Você tem que lembrar sempre é o presente perfeito. Estão lembrados que usa o verbo to have como auxiliar e + mais o particípio passado do verbo, lembra?

Pq: O professor escreve na lousa a conjugação do verbo to put.

P: Oh put- put- put. To put no infinitivo, depois no passado e depois no particípio passado. Lembram do put – put. O som parece estranho, né.

P: As meninas se animaram com o som.

Pq: Os alunos riem.

P: Por favor não se animem tanto.

Pq: os alunos riem.

P: Alguém lembra o que é to put?

A2: Colocar.

P: Colocar, pôr. Então veio aqui (.) que um engraçadinho colocou glue.

P: Cola

P: É nos dedos deles (.) Entenderam? (.) a idéia é essa ou fecharam um acordo ou alguém colocou. Porque há pessoas maléficas (.) a bad boy, né? (.) Aqueles que colocam cola para não se soltarem (.)

P: Pay attention, repeat after me.

Pq: Os alunos repetem junto com o professor o último texto.

P: Agora é super fácil. (.) Traduza para mim Miss AXXX.

P: This gesture (.) Está falando do mesmo assunto () anterior.

A7: ()

P: Não.

P: Este gesto (.) olhe aqui.

Pq: O professor aponta para duas palavras da lousa – confirms the decision.

A1: () confirma a decisão.

P: Isso confirma a decisão. (.) olha novamente apareceu o S depois do verbo (.) do verbo confirmar (.) olhe (.) novamente vai lembrar que é o presente (.) É (.) então vejam aí. () Vimos o presente, passado simples, é (.) presente perfeito. Isso você vai lembrando (.) aquilo que você aprendeu de 5ª à 8ª série. Naturalmente, em termos de gramática (.)

Pq: O professor aponta para outra frase: “And isn’t solely reserved to men”.

P: É a decisão (.) e (.) oh (.) podem lembrar que são palavras que vieram do latim (.) parecidas com o português e (.) não é somente (.) e não é somente reservado para homens. Olhe aqui (.) para homens (.) no plural (.) nos já aprendemos lá (.) no ensino fundamental (.) é o plural irregular, né (.) de homem e de mulher também (.) Olhe aqui (.) agora é bem similar à Língua Portuguesa. (.) termine AXXX

Pq: O professor aponta as seguintes palavras It’s obvious that gestures say as much as words.

A2: É óbvio

P: É óbvio (.) que gestos

A2: Dizem mais que as palavras.

P: Isso que gestos dizem muito mais do que palavras, né. (.) OK. Então (.) na verdade, o nosso corpo fala (.) plenamente. Então (.) você () Nós não escondamos nada de ninguém () porque nós demonstramos (.) com nosso olhar, com o nosso falar (.) que, (.) por exemplo, você indo morar no exterior, você vai ter dificuldades, no início claro com a língua. Mas o seu corpo vai ajudar você aprender a (). Perfeito (.) Então vamos lá (.) vamos (.) inicialmente traduzir a música.

APÊNDICE 5

CANÇÕES PEDAGÓGICAS

Cinco canções pedagógicas foram trabalhadas na quinta aula observada e gravada.

- 1) I'm Stan MacCann
I'm a businessman
Good morning Stan
Good morning

I'm Stan MacCann
I'm a businessman
Good afternoon, Stan
Good afternoon

I'm Stan MacCann
I'm a businessman
Good evening Stan
Good evening

- 2) How is your mother?
She's well
How is your brother?
He's well
How is your father?
He's well

Very well
Oh, yes, they're very very well

How are your children?
They're well
How are your parents?
They're well
How is your family?
They're very well

Very well
Oh, yes, they're very very well

- 3) These are for Sue
She isn't very well
She's got flu
These are for Sue

That's very kind of you
Thank you very much
That's very kind of you
Thank you very much

These are for you
I'm not very well
You've got flu
These are for you

That's very kind of you
Thank you very much

- 4) Sunday, Monday
How's your mother?
Tuesday, Wednesday
How are you?
Thursday, Friday
How's your father?
Saturday, Sunday
See you soon.

- 5) How do you spell Miguel?
M-I-G-U-E-L
Where are you from?
SPAIN – S-P-A-I-N
My name is Miguel and I'm from Spain

APÊNDICE 6

Roteiro de procedimentos necessários para explicitar/conhecer a abordagem de ensinar do professor de LE

Esse roteiro de procedimentos auto-reflexivos (gravação, transcrição, descrição e análise) por nós elaborado baseou-se no proposto por Freitas (1996) e em estudos de outros pesquisadores (Richards e Lockhart 1994; Wallace, 1991; Almeida Filho, 1997, 2005; Liberalli, 2004) que também propuseram procedimentos necessários para explicitar a abordagem de ensinar do professor de LE. Após a apresentação do roteiro, ofereceremos algumas sugestões de leitura para fornecer subsídios aos professores que desejam refletir criticamente sobre sua prática de ensino.

Procedimento para a gravação de aula (áudio)

Etapa nº 1:

Pedido de permissão

O professor antes de gravar as suas aulas deve pedir permissão ao Diretor da escola e aos alunos e comprometer-se a manter em sigilo o nome da escola e dos alunos.

Etapa 2:

Selecione uma aula típica aquela “que representa o dia-a-dia do professor e que, portanto, não deve ser preparada especialmente para o dia e momentos da gravação” (Baghin e Alvarenga, 1997).

Etapa nº 3:

Leve o gravador para sala de aula alguns dias antes de executar a gravação, comunique aos alunos o que acontecerá em sala de aula e quais são os seus objetivos com a gravação. Deve-se inicialmente testar o aparelho e verificar qual o melhor local para ele ser colocado. Dependendo da quantidade de alunos em sala de aula, faz-se necessário ter dois aparelhos. O primeiro pode ser posto sobre a mesa do professor e o segundo no meio da sala. Caso o gravador seja da escola, é conveniente fazer um agendamento evitando assim que um outro docente queira utilizá-lo e venha a interromper a gravação da aula.

Etapa nº 4:

O professor pode fazer, durante a gravação, algumas anotações de campo com a finalidade de ajudar o professor na hora da transcrição dos dados, fornecendo-lhe registros complementares, inclusive os impossíveis de serem gravados, como, por exemplo, gestos dos aprendizes etc.

Procedimento para a transcrição da aula:

A transcrição (registro escrito da gravação) deve ser feita logo após a gravação da aula, porque possibilita ao professor analista recuperar detalhes importantes que poderão ter sido perdidos durante a gravação. A transcrição dos dados deve ser feita com paciência por ser um processo demorado, procurando não omitir/alterar nenhuma informação e também ser realizada de preferência pelo próprio professor analista. É importante fazê-la com cuidado, prestando atenção no que está sendo transcrito. Para facilitar a transcrição, usa-se algumas convenções (letras e símbolos). Apresentaremos uma adaptação das convenções sugeridas por Marcuschi (1986). O professor pode segui-las, complementá-las ou elaborar as suas próprias convenções.

P:	Professor
A:	Aluno não-identificado
AA:	Vários alunos ou todos os alunos ao mesmo tempo
A1, A2	Aluno identificado
A3?	Provavelmente A3
AXXXX	Nome próprio
(.)	Pausa breve
(...)	Pausa longa
?	Entonação ascendente
!	Entonação descendente
[[	Falas simultâneas
()	Incompreensível
/	Truncamento brusco
Maiúscula	Ênfase ou acento forte

::	Alongamento da vogal
/.../	Indicação de transcrição parcial

Procedimentos de descrição da aula

O professor precisa, após a transcrição da aula típica, descrevê-la, por escrito. Na descrição, ele precisa evitar fazer avaliações e resumos (cf. Magalhães, 2004). A seguir, apresentaremos algumas questões que poderão auxiliar o docente a fazer a descrição. Essas questões foram elaboradas por Liberalli (2004: 90, 91) e serão por nós utilizadas por as consideramos úteis ao analista iniciante de análise de abordagem. Ele, entretanto, não precisa necessariamente segui-las como um guia único para a descrição, podendo assim elaborar as suas próprias perguntas.

- Quantos alunos havia na aula?
- Qual série?
- Conte um pouco sobre essa turma.
- Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
- Que atividades foram desenvolvidas?
- Como os alunos participaram das atividades?
- Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual etc?
- O que os alunos/você disseram?

Procedimento para a análise dos dados

O professor, nesta etapa, vai analisar os dados, procurando observar aspectos relacionados ao porquê:

- das suas ações e procedimentos metodológicos;
- das atividades desenvolvidas em sala de aula;

- do foco do conteúdo (cf. Liberalli, 2004);
- da sua concepção de língua/linguagem, ensino e aprendizagem presentes em suas aulas;
- dos seus papéis e dos alunos;
- dos padrões interacionais adotados.

A reflexão sobre os aspectos mencionados acima tem por objetivo levar o docente a responder para si mesmo **por que ensinou como ensinou e por que seus alunos aprenderam da forma como aprenderam**. Ressaltamos não serem esses aspectos os únicos que deverão ser analisados. Cabe ao professor, portanto, também selecionar outras questões que não apareceram no procedimento para a análise.

Bibliografia sugerida:

ALMEIDA FILHO, J.C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de Língua Estrangeira. *AMPLIEMGE*, Ensino e Pesquisa, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de Língua Estrangeira. In: *ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de Línguas: Ênfase ou natureza? In: *ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P., CALDAS, L. e BAGHIN, D. C. M. A formação auto-sustentada do professor de Língua Estrangeira, São Paulo: *Boletim APLIESP*, junho/1993.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: Uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. *Revista Letras*. Vol.10 n. 1 e 2. Campinas: PUCCAMP, 1991.

FREITAS, M. A. *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1996.

LIBERALLI, F. C. As linguagens das reflexões. In: *MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de

Letras, 2004.

PRABHU, N.S. There is no best method. Why? *Tesol Quarterly*. 24/02: 161-176, 1990.

RICHARDS, J. C e LOCKHART, C. *Reflexive teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.