

**Maria Adelaide de Freitas**

**UMA ANÁLISE DAS PRIMEIRAS ANÁLISES DE ABORDAGEM  
DE ENSINO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Curso 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**

**UNICAMP**

**Instituto de Estudos da Linguagem**

**1996**

UNIDADE	BC
N.º DE DEMANDA	F884a
V.º	
T.º	29259
PERÍODO	667/96
	<input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	26/12/96
N.º CPD	

CM-00095494-0

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

F884a Freitas, Maria Adelaide de  
Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira / Maria Adelaide de Freitas. - - Campinas, SP: [s. n.], 1996.

Orientador: José C. P. de Almeida Filho  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Professores de línguas - formação. 2. Ensino. 3. \* Reflexão. 4. \* Treinamento e desenvolvimento do professor. 5. Observação (método educacional). I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

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

Profa. Dra. Maria Ignez do Carmo Tílio

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por MARIA ADELAIDE DE

PREITAS

e aprovada pela Comissão Julgadora em

01/10/96.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Campinas, 01 de Outubro de 1996

## *AGRADECIMENTOS*

*O esforço reflexivo que se dispende em um curso de formação profissional em um nível intelectual mais aprofundado pode trazer consigo um sentimento de solidão apesar das inúmeras vozes que aí se ouvem. Ao percorrer esse caminho, no entanto, encontramos junto a nós pessoas que, de um modo mais direto ou menos visível, contribuem para que não descuidemos de nosso objetivo. Às pessoas que estiveram a meu lado, gostaria de expressar especialmente a minha gratidão.*

*Agradeço, primeiramente, ao Senhor, nosso Pai, pelo alento e presença constantes, sobretudo nos momentos de maior dificuldade.*

*Meus calorosos agradecimentos ao José Carlos pela orientação inteligente a nortear minha reflexão, pelo atendimento sempre gentil e cuidadoso, pela compreensão diante de meus limites e hesitações, estimulando-me, ao mesmo tempo, a superá-los e, principalmente, pela paciência diante dos imprevistos.*

*Aos professores-sujeitos pela generosidade ao investirem seu tempo e esforço na realização do trabalho que lhes foi solicitado, meus mais sinceros agradecimentos. Estejam eles certos de sua parcela de contribuição para com a discussão de questões relevantes em nossa área.*

*Gostaríamos de mencionar especialmente Maria Ignez Tílio pela atitude exemplar de determinação e empenho diante de objetivos propostos e pela capacidade de acreditar nas pessoas.*

*Às colegas Elenir e Lurdinha um carinhoso obrigado pelo tempo dispendido à leitura do texto final e pelos valiosos comentários.*

*Um agradecimento afetuoso ao meu marido pelo seu envolvimento em minhas preocupações, além do tempo em que ficou às voltas com a digitação e edição do texto em suas várias versões. Sou igualmente grata às minhas filhas pela bondade de coração ao compreender o 'distanciamento' da mãe. Não poderia deixar de me lembrar da minha própria mãe que, através das orações, esteve sempre confiando de longe.*

*Finalmente, meu muito obrigado ao CNPq pela bolsa de pesquisa e à Universidade Estadual de Maringá pelo afastamento concedido.*

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	03
Sumário .....	04
Resumo .....	06
Lista de figuras e quadros .....	07
Lista de Abreviaturas .....	08

### CAPÍTULO I

1.1. Introdução .....	09
1.2. Objetivo .....	14
1.3. Pergunta de Pesquisa .....	16
1.4. A Formação do Professor no Quadro Real de Ensino Hoje.....	16
1.4.1. Considerações Gerais .....	16
1.4.2. Dificuldades para a Realização do Ensino em LE .....	19
1.4.3. Aspectos da Formação do Professor de LE no Contexto Nacional .....	21
1.4.4. Aspectos da Formação do Professor de LE no Contexto Internacional .....	25
1.4.5. Conclusão .....	26
1.5. Definição dos Termos .....	28
1.6. Organização da Dissertação .....	29

### CAPÍTULO II - ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE ENCONTRADAS NA LITERATURA DA ÁREA

2.1. Introdução .....	32
2.2. A Orientação Prescritiva .....	34
2.3. O Movimento rumo a uma Nova Orientação .....	35
2.3.1. A Discussão sobre Reflexão .....	35
2.4. A Orientação Investigativa .....	39
2.5. A Formação do Professor de LE: Possibilidades de Configurações Diferentes .....	41
2.6. Possibilidades e Caminhos Dentro de uma Orientação Investigativa .....	44
2.7. Formação Auto-Sustentada e Continuada do Professor de LE: Análise de Abordagem .....	54
2.8. Pesquisador/Educador x Professor de LE: a Relação entre eles e os Papéis que Desempenham .....	59

### CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Introdução .....	72
3.2. Histórico da Pesquisa .....	74
3.3. A Natureza da Pesquisa .....	77
3.4. A Entrada em Campo e a Questão Ética .....	79
3.5. A Pergunta de Pesquisa .....	82
3.6. Os Instrumentos de Pesquisa .....	84
3.6.1. O Questionário Inicial .....	86

3.6.2. Os Roteiros .....	87
3.6.2.1. Roteiro Suplementar .....	90
3.6.3. A Entrevista .....	91
3.6.4. O Questionário Final .....	92
3.6.5. Os Memos .....	92
3.6.6. Os Documentos .....	93
3.7. Sujeitos da Pesquisa .....	93
3.8. O Contexto .....	98

#### CAPÍTULO IV - O EXAME DO INÍCIO DE UMA AUTO-OBSERVAÇÃO DE PROFESSORES DE LE DESENVOLVENDO PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE ABORDAGEM

4.1. Introdução .....	103
4.2. O Desenvolvimento do Procedimento de Gravação por P1 .....	105
4.3. O Desenvolvimento do Procedimento de Gravação por P2 .....	115
4.4. O Desenvolvimento do Procedimento de Gravação por P3 .....	126
4.5. O Desenvolvimento do Procedimento de Transcrição por P1, P2 e P3 .....	140
4.6. Considerações Gerais sobre os Procedimentos de Descrição e Análise Propostos .....	151
4.6.1. Organização e Conteúdo dos CJDs de Análise de Abordagem de P1 .....	153
4.6.2. Organização e Conteúdo dos CJDs de Análise de Abordagem de P2 .....	159
4.6.3. Organização e Conteúdo dos CJDs de Análise de Abordagem de P3 .....	165
4.6.4. Análise/Caracterização Comparativa da Organização dos CJDs de Análise de Abordagem dos Professores-sujeitos .....	169
4.7. A Natureza dos Registros dos CJDs dos Professores-sujeitos .....	171
4.7.1. Os Registros Descritivos nos CJDs .....	171
4.7.2. Os Registros Analíticos nos CJDs .....	177
4.8. Possíveis Razões para a “Ausência” de Análise nos CJDs dos Professores-sujeitos, conforme Sugerida nos Roteiros .....	187
4.9. A Configuração do Procedimento de Análise nos CJDs dos Professores-Sujeitos .....	193
4.9.1. A Análise Subjacente aos Registros AAs .....	193
4.9.2. A Análise Subjacente aos Registros RTs .....	201
4.10. Revendo os Vários Aspectos/Elementos Examinados quanto ao Momento Inicial de um Processo de Auto-Observação pelos Professores-sujeitos .....	210
Considerações Finais .....	221

#### ANEXOS

Anexo I - Questionário Inicial (Q1) .....	230
Anexo II - Roteiro I .....	236
Anexo III - Roteiro II .....	242
Anexo IV - Roteiro Suplementar .....	246
Anexo V - Roteiro da Entrevista .....	247
Anexo VI - Questionário Final (Q2) .....	248
Anexo VII - Formulário NRE/CELEM .....	249
Anexo VIII- Convenções Utilizadas nas Transcrições .....	250

SUMMARY .....	253
---------------	-----

BIBLIOGRAFIA .....	254
--------------------	-----

## RESUMO

A partir de uma orientação reflexiva/investigativa para a formação de professores, o presente estudo procurou examinar como professores de língua estrangeira iniciam um processo de auto-observação/explicitação em relação à própria prática de sala de aula, através de alguns procedimentos de pesquisa sugeridos, a saber, gravação, transcrição, descrição e análise de suas aulas. Para se desenvolver o estudo, professores com bagagens teórico-práticas em níveis diferenciados foram trazidos em cena para atuarem como sujeitos de pesquisa.

Encontraram-se evidências da potencialização de uma atividade intelectual como um corolário do envolvimento dos professores no processo investigativo. Tal potencialização permeia as decisões/interpretações subjacentes ao desenvolvimento dos procedimentos de auto-observação sugeridos as quais se sustentam nas crenças dos professores. Estas crenças, por sua vez, decorrem da configuração de abordagem de ensino de cada professor, abordagem essa que estaria diferentemente plasmada de acordo com o amálgama de experiências (Gimenez, 1994) que a constitui.

Os dados demonstram, por outro lado, a existência de certas limitações no manuseio dos procedimentos, principalmente, no que diz respeito às funções da descrição e da análise, provavelmente responsáveis pelo que se tem entendido por 'trânsito' ou 'migração' entre elas como também pela configuração da análise sugerida — uma certa articulação entre teoria e prática — em termos de avaliação. Apesar desta última ocorrência, revelou-se estar a análise subjacente ao processo de avaliação que, por sua vez, se configura em termos de localização de pontos negativos e/ou positivos, com ênfase nos primeiros.

O estudo, guardados seus limites, pode contribuir teorização relevante aos programas de formação de professores de língua que contemplem práticas auto-reflexivas ou auto-investigativas como trilha de aperfeiçoamento profissional auto-gerido.

Palavras-chave: Professores de línguas - formação. Ensino. Reflexão. Treinamento e desenvolvimento do professor. Observação (método educacional). Análise de abordagem.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

- Figura 1 - Concepção da estrutura/configuração de programas de formação de professores de LE dentro da orientação investigativa.
- Figura 2 - Configuração do início de um processo de análise de abordagem.
- Quadro 1a - Quadro comparativo das duas versões principais de pesquisa-ação proposto por Gimenez (1995a).
- Quadro 1b - Passos iniciais da análise de abordagem
- Quadro 2 - Configuração da relação entre especialista e professor na orientação prescritiva
- Quadro 3 - Configuração da relação entre especialista e professor na orientação investigativa segundo pressupostos teóricos.
- Quadro 4 - Configuração da relação entre especialista e professor na orientação investigativa segundo indicação de procedimentos.
- Quadro 5 - Caracterização dos professores-sujeitos segundo dados coletados no segundo semestre de 1995 através do Q1.
- Quadro 6 - Cronograma de atividades da pesquisa referentes à coleta de dados.
- Quadro 7 - Período de tempo transcorrido entre as atividades da pesquisa referentes à coleta de dados.
- Quadro 8 - Organização dos CJDs de P1.
- Quadro 9 - Organização dos CJDs de P2.
- Quadro 10 - Organização dos CJDs de P3.
- Quadro 11 - Caracterização da organização dos CJDs de P1, P2 e P3 quanto à estruturação e estilo.
- Quadro 12 - Localização e tipo de registros descritivos relacionados ao conteúdo das aulas ou atividades.
- Quadro 13 - Localização e tipo de registros descritivos relacionados ao objetivo das aulas ou atividades.
- Quadro 14 - Localização e tipo de registros descritivos relacionados aos procedimentos de realização de atividades.

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AA(s)** - Registros dos CJDs referentes aos procedimentos de descrição ou análise visando uma diferenciação dos RTs
- A1/A2** - Aula 1/Aula 2 quando acompanham as abreviaturas referentes às transcrições (TR-PE/A1). Enquanto convenções significam alunos identificados, mas não pelos nomes no caso de P1 e alunos identificados pela voz durante toda a gravação no caso de PE
- CJD(s)** - Conjuntos de dados por escrito resultante(s) da realização dos procedimentos de análise de abordagem de ensino sugeridos aos Ps. Dele(s) constam a transcrição, descrição, análise e comentários das aulas investigadas
- ent** - entrevista
- LA** - Linguística Aplicada
- LE** - Língua Estrangeira
- LI** - Língua Inglesa
- L1** - Língua Materna, Primeira Língua
- L2** - Segunda Língua
- NRE** - Núcleo Regional de Educação (Paraná)
- PE** - Pesquisadora
- PELI** - Projeto "O Ensino da Língua Inglesa no 1º e 2º Graus" (UEM)
- Ps** - Professores-sujeitos referidos em conjunto
- P1, P2, P3** - Professores-sujeitos referidos individualmente
- Q1** - Questionário inicial
- Q2** - Questionário final
- RT(s)** - Registros dos CJDs que acompanham as transcrições das aulas realizadas pelos Ps
- SEED** - Secretaria de Estado da Educação (do Paraná)
- TR - PE/A1** - Transcrição da aula 1 (de um dos Ps) realizada por PE
- TR - P1/A1** - Transcrição da aula 1 de P1 realizada por ela mesma
- 1.1/C1** - Tipo de código junto a citações indicando que as mesmas devem ser comparadas às citações correspondentes na língua original no final do capítulo em que aparecem

## CAPÍTULO I

### 1.1. Introdução

A literatura sobre questões ligadas ao professor de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) denuncia, com frequência, a falta de pesquisa em sala de aula de línguas por ela ser encarada, tradicionalmente, como um local de ensino (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991:133). A concepção de sala de aula como locus de investigação é, portanto, recente tanto no contexto nacional quanto no internacional (cf. também Murugan, 1994:633). Entretanto, como esclarecem os primeiros autores, o foco das pesquisas aí realizadas se concentrava, inicialmente, naquilo que antecede o processo de ensino/aprendizagem e no seu resultado, deixando de contemplar os processos interativos que caracterizam esse contexto, ou seja, como o professor ensina e como o aluno aprende. Murugan, por sua vez, afirma que muitas investigações se restringem a estudos de observação que registram as transações pedagógicas na sala de aula, julgam a eficiência do ensino e da aprendizagem com base nos dados coletados, e extrapolam os dados para defender ou desconfirmar a teoria ou hipótese sendo testada. O autor acrescenta que os professores em geral são céticos em relação à aplicabilidade dos resultados de tais pesquisas, o que resulta num grande abismo entre o ensino e a pesquisa. Desta forma, ele conclui que:

*É, portanto, crescente o reconhecimento de que os professores devem ser incentivados a assumir a sua própria pesquisa reflexiva nos contextos de sala de aula (Murugan, p.633) (1.1/C1)*

Esta posição espelha o pano de fundo do pensamento corrente sobre a formação do professor, contrapondo-a a uma formação tradicional em que se mantinha o professor sob o jugo da prescrição, ou seja, o professor visto como um ‘operário’ a quem competia apenas cumprir seu ofício, bastando, portanto, observar e repetir tarefas impostas. Entretanto, o quanto de prescrição e autonomia se encontra na nova orientação será discutido no capítulo II.

Um outro aspecto de relevância dentro do pensamento atual sobre a formação/educação do professor diz respeito à dinâmica de sua continuidade, o que bate de frente com o mito do “professor formado, produto acabado”, ainda amplamente aceito e legitimado até mesmo pelos próprios professores. Uma educação continuada rumo a uma competência profissional plena,

inatingível na visão de Wallace (1991:58), por se tratar de um alvo ou horizonte móvel, seria, portanto, um processo/uma atitude altamente desejável e aconselhável.

A respeito da necessidade de um desenvolvimento crescente e/ou contínuo, vejamos como se posiciona Mariani (1987:77). Para o autor, uma educação permanente ou recorrente, enquanto princípio amplamente difundido das teorias educacionais modernas, envolve necessariamente um desenvolvimento permanente ou recorrente do professor, uma vez que não se pode possivelmente pensar em modos de manter atualizados programas e instituições educacionais sem que isto implique o mesmo processo para os professores. Saber primeiramente quem são os professores, qual o seu papel dentro de estabelecimentos educacionais e mais amplamente dentro da sociedade como um todo e como uma entidade que usufrui da educação são, para o autor, aspectos necessários para a formação contínua do professor, antes de se definir em que e como formá-los. Isto se deve ao fato de que por trás de qualquer atividade educacional, e portanto para qualquer esquema para a formação de professores que se envolverão com esta atividade, há sempre pressupostos abrangentes (uma 'filosofia de educação', por assim dizer) que, embora freqüentemente implícitos, dão forma ao conteúdo e metodologia da atividade de ensino.

Van Lier (1994:6), por sua vez, observa que o professor que se preocupa com seu desenvolvimento, se encontra diante do dilema de qualquer teoria pessoal do professor ou teoria da prática:

*Por um lado, os professores devem centrar suas habilidades profissionais e poderes inovativos na arena em que suas ações podem ter um impacto real: a sala de aula. Por outro lado, a sala de aula não existe no vácuo. (1.1/C2)*

Segundo o autor, as questões com que os professores devem se preocupar, em algum momento, inevitavelmente, os levarão para além da sala de aula, ou seja, para dentro de contextos sociais e institucionais mais amplos onde o seu trabalho e o mundo de seus alunos se desenrolam. O mesmo ocorreria, cremos, no que diz respeito ao trabalho do educador quanto ao desenvolvimento de programas de formação de professores, se traçarmos um paralelo entre este contexto e aquele em que trabalha o professor comum.

Richards (1990:3-15) discute esta questão, apresentando-a, também, como o dilema da formação do professor no ensino de segunda língua.

*Entretanto, elas [ as duas abordagens que podem ser usadas para desenvolver teorias do ensino eficiente: micro- abordagem que implica olhar o que o professor faz na sala de aula; macro-abordagem que implica fazer generalizações e inferências que vão além do que pode ser diretamente observado na forma de processo quantificável de sala de aula ] conduzem a diferentes direções, e esse é o dilema na formação do professor. (1.1/C3)*

A necessidade de se extrapolar a sala de aula e de serem considerados os contextos sociais e institucionais ficam mais evidentes ao retomarmos o texto de Mariani (id.íbid.:78) quando sustenta que a sociedade, enquanto 'consumidora' da educação, uma vez que lhe oferece recursos ao mesmo tempo que dela se beneficia, tem em seu mercado de trabalho a fonte de exigências mais precisas que se fazem aos estabelecimentos educacionais, aos quais se ligam os professores. Isto significa que, na maioria das situações nacionais pelo menos, o modo pelo qual as instituições educacionais modelam a sua atividade, e o modo como experimentam mudanças e desenvolvimento (progresso), depende freqüentemente da estrutura e organização de atividades econômicas especialmente em relação ao trabalho. Esse argumento pode ser bem exemplificado com dados do artigo de capa da revista semanal *Veja* sobre "a Revolução que Liquidou o Emprego" (out./1994:94) onde se lê que os especialistas recomendam aos pais que adaptem a educação dos filhos aos novos tempos, procurando saber se a escola é mesmo **capaz** de preparar o aluno para um **bom** futuro profissional .

*Os pais devem exigir que a escola diga onde estão e o que fazem os seus ex-alunos. É um indicador da eficiência da escola, diz o consultor Marcelo Mariarca. (ênfase acrescentada)*

O artigo ainda traça o perfil do profissional de determinadas épocas segundo as exigências do mercado. Vale a pena destacar algumas características mencionadas em cada época para mais adiante relacioná-las a nossa questão. São quatro as épocas mencionadas: *antes da década de 70; entre as décadas de 70 e 90; hoje em dia e de hoje em diante*. Na primeira, descreve-se um profissional acomodado, dependente, resistente à mudança, sendo seu conhecimento fruto da experiência profissional. Nessa época, portanto, trabalhar não era complicado, nem se gastava neurônio, pois pensar era tarefa do chefe de quem partiam as decisões fundamentais, cabendo ao profissional apenas obedecer, não se expondo, portanto, a riscos. Na segunda fase, o perfil traçado é o do profissional confiante, que procura ser criativo e se ajusta às mudanças, tendo a teoria acadêmica como base de seu conhecimento. Embora as mudanças que aqui se observam sejam significativas, as duas fases seguintes demonstram uma progressão ainda mais acentuada como que a acompanhar a velocidade com que a demanda do mercado exige a transformação de seus profissionais. É assim que na terceira fase o profissional é apresentado como curioso, independente, aquele que gera mudanças, sendo seu conhecimento fruto da aplicação prática da teoria. Na última fase, temos o perfil de um profissional estudioso, um profissional que tem uma visão global das coisas, lidera mudanças, é facilitador, com um conhecimento resultante do aprendizado contínuo. Poderíamos entender esta última característica como a mediação entre teoria e prática, conforme advogam autores como Widdowson (1990:30) ao tratarem da formação do professor. Portanto, em termos atuais e futuros, ainda segundo o artigo, o que se espera do

profissional é que se arrisque, saiba trabalhar em equipe, questione ordens, apresente idéias, administre o seu tempo de trabalho e estude continuamente, pois num mundo transnacional, de economia globalizada, em que se intensificou a competição a um nível exacerbado, terá maiores chances de sucesso profissional e de conquista de um salário compatível aquele profissional que tiver flexibilidade e curiosidade, ou seja, disposição de absorver conhecimentos de qualquer experiência.

Traçando um paralelo entre este contexto e aquele que diz respeito à capacitação/formação do professor para atender à demanda de um ensino que esteja sintonizado com a orientação de uma linha de pensamento ativa, atuante e atual, percebemos que as habilidades ou competências que se esperam encontrar/desenvolver no professor são bastante semelhantes às mencionadas nas duas últimas fases sobre o perfil do profissional mencionadas acima. De fato, os novos direcionamentos que tomaram os estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem, nos apontam para a necessidade da qualidade da capacitação do professor se dar em um nível crítico, de auto-conscientização e reflexão, e a de que ela se mantenha através do estudo continuado, ou seja, fazendo com que o profissional professor se 're-invente', se 're-forme' continuamente. Dentre esses direcionamentos encontram-se, por exemplo, o contraponto entre educação 'bancária' e educação 'problematizadora' (cf. Bordenave e Pereira, 1977:10; Freire, 1993:62), a relevância dos fatores contextuais (de sala de aula ou de fora dela) envolvidos no processo, o como proceder a uma mediação entre teoria e prática, em relação ao processo, para se concretizar o conhecimento como ação efetiva (Widdowson, op. cit.), entre outros. Sendo assim, diante da complexidade do processo de ensino e aprendizagem revelada através dos estudos que nos redirecionam em relação a ele, a atividade profissional do professor (o ensino) só será considerada séria, se ele a fundamentar em princípios que considerem tal complexidade, atentando-se para uma interrelação/mediação entre teoria e prática, conforme propõe Widdowson (op. cit.). Esses princípios deverão ser derivados da própria teoria do professor (cf. Brown, 1987:12) ou do seu 'senso de plausibilidade' como diria Prabhu (1990:172).

Focalizando neste estudo mais especificamente a formação de professores de língua estrangeira, no nosso caso a língua inglesa (LI), nós nos envolvemos aqui com esta linha ativa, atuante e atual que fundamenta a formação do professor, a qual denominamos orientação investigativa/reflexiva/autonomizante, discutida mais adiante em contraponto a uma orientação prescritiva/dogmática/automatizante. Essas duas orientações servirão de pano de fundo para a realização de nosso estudo.

Para levar nosso estudo a cabo, portanto, tomaremos um modelo teórico dentro da orientação investigativa denominado **análise de abordagem de ensinar** do professor de LE, subscrito por Almeida Filho (1995a; 1996b) que consiste em uma "interpretação pautada pela

interação triangulada de conjuntos de conhecimentos e evidências (da teoria pertinente, da aula transcrita e das informações sobre o contexto e participantes, coletadas através de instrumentos ou anotações de campo)” (id.ibid.:7). Este modelo que se insere na proposta de uma Formação Auto-Sustentada e Continuada elaborada pelo referido autor (cf. Almeida Filho et alii,1993; Almeida Filho, 1996b) foi adaptado em forma de roteiros para que os professores-sujeitos desta pesquisa pudessem realizá-lo (Anexos II e III). No que tange à metodologia da investigação, apoiamos-nos em modelos qualitativo-interpretativistas (Erickson, 1986, entre outros). Uma descrição mais detalhada desses dois aspectos, o teórico e o metodológico, será realizada no capítulo II e III respectivamente.

A ênfase que hoje se dá à orientação reflexiva em que se apregoa o envolvimento crítico do professor ao refletir sobre a própria prática não implica que os professores não refletiam anteriormente (Menezes de Souza,1995; Gimenez, 1995). Esta reflexão , entretanto, era algo mais ‘descompromissado’ e, geralmente, não seguido de ação efetiva. Wallace (1993) ilustra este tipo de reflexão com a atitude daquele professor que percebe o desinteresse do aluno pela aula/lição, discute o assunto com os colegas na sala dos professores por dez minutos, toma um cafezinho e pronto. Wallace conclui: “Isso não resolve nenhum problema. Nós temos que pensar em um problema de modo organizado.” (1.1/C4)

Nessa mesma direção, Mariani (1987:77) assevera que a rotina diária de sala de aula do professor tende a obscurecer suas possibilidades enquanto pesquisador qualificado, sendo que o resultado (resposta/‘feedback’) das experiências de sala de aula é raramente explorado de modo sistemático e estruturado. O autor considera que o treinamento em-serviço deveria ser considerado o lugar adequado onde “um trabalho de pesquisa *mais programado* poderia ser organizado, *intensificando* assim a *motivação dos professores e melhorando a qualidade de seu trabalho.*”(p.77) (ênfase acrescentada) (1.1/C5).

Pensando nessa possibilidade, adotamos o modelo proposto por Almeida Filho referido acima, como forma de propiciar ao professor condições para que ele possa, caso assim o deseje, proceder a uma reflexão sistematizada de sua própria prática. Ao realizar este estudo pretendemos examinar a viabilidade de implementação dos procedimentos sugeridos dentro do modelo por professores de 1o. e 2o. graus de escolas públicas e/ou escolas de línguas, procurando perceber a construção e o movimento iniciais de sua reflexão ao manejá-los. Além disso, temos um interesse especial em utilizar os procedimentos sugeridos por Almeida Filho, por considerá-los plausíveis dentro de nosso contexto de atuação profissional enquanto membro de um projeto de assessoramento a professores de línguas de 1o. e 2o. graus (Projeto PELI/UEM). No desenvolvimento de nosso trabalho junto a esses professores, temos observado seu interesse em relação às questões ligadas ao ensino, interesse que, de um modo geral, vem crescendo aos poucos,

além de uma maior receptividade diante de propostas que sugerem algum tipo de experimentação (não no sentido positivo-quantitativista do termo, mas de experiências vivenciadas). Este, na verdade, é o caminho sugerido por Wallace (id.ibid.) em direção a uma competência que para ele “ não é um ponto que se pode atingir. É algo que se pode realizar, *experimentando*, melhorando, mudando.” (*ênfase acrescentada*) (1.1/C6)

Como se pode perceber, a justificativa que sustenta nosso objetivo de pesquisa, que será melhor elaborado logo a seguir, não foge do propósito que, no fundo, permeia toda pesquisa, ou seja, a tentativa de se entender uma realidade, propiciando intravisiões (insights) que podem ocasionar mudanças. No nosso caso, ao examinarmos a viabilidade de implementação dos procedimentos da análise de abordagem por professores de 1o. e 2o. graus em seus contextos de escola pública e/ou particular, estaremos interessados, também, em avaliar os próprios procedimentos, redefinindo-os, reformulando-os ou sustentando-os, conforme se faça necessário. Com isso esperamos contribuir com aqueles interessados em desenvolver programas de educação de professores de línguas em que se deixe espaço para que os próprios professores gerem e/ou liderem mudanças. Vale a pena lembrarmos Menezes de Souza (1995) que, ao enfatizar a necessidade de se conscientizar o professor do seu papel de transformador da ideologia dominante, sugere que as mudanças decorrentes daí podem não levar, necessariamente, a algo melhor, uma vez que, segundo o autor, (i) o professor funciona como um *locus* de contradição uma vez que ao promover o conhecimento oficial/institucional como conhecimento, pode, ao mesmo tempo, reconhecer o conhecimento do aluno como conhecimento (ii) e que as mudanças podem ser superficiais. Devemos, portanto, estar atentos a essas possibilidades para reorientarmos nossos propósitos quando isso se fizer necessário.

## 1.2. Objetivo

Temos como objetivo investigar o ponto de vista do professor de LE na fase inicial de um processo auto-investigativo em relação ao ensino que faz. Para tanto, consideramos professores em-serviço cujas bagagens teórico-práticas se classificam em níveis de profundidade diferentes. Temos, portanto, o professor o ‘desassistido teoricamente’<sup>1</sup>; o professor ‘atualizado’, aquele que já se expôs a novas idéias mas não aprofundou a reflexão através de leituras ou interações mais intensificadas e o professor ‘especialista’ com um nível de reflexão compatível com

---

<sup>1</sup> A palavra ‘desassistido’ não deve ser entendida no sentido paternalista do termo, ou seja, que se pretenda prestar assistência ao professor, mas no sentido de caracterizar aquele professor que, geralmente, não tem oportunidades ou recursos para se atualizar, freqüentando cursos especializados em centros distantes ou através da literatura específica na área.

a que geralmente se verifica nos cursos de pós-graduação *lato sensu* (Cursos de Especialização), quando a ‘carga’ de leitura é maior e quando se realizam estudos envolvendo introdução à pesquisa.

Os dados que nos permitem perseguir tal objetivo são, em parte, fornecidos pelos próprios professores que procedem a uma auto-análise, descrevendo e analisando suas aulas a partir de algumas gravações em áudio e de suas respectivas transcrições, procedimentos, geralmente desenvolvidos por pesquisadores e estudiosos externos. Esta proposta vai de encontro à necessidade dos próprios professores se envolverem no ensino que fazem.

Dentro de sua perspectiva etnográfica de considerar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a quem o autor chama de ‘atores’, Erickson (op.cit.:157), a consolida, afirmando que:

*Atualmente, os professores têm sido crescentemente considerados responsáveis por suas ações em sala de aula por outras pessoas. Eles precisam também ser considerados, por eles mesmos, responsáveis pelo que fazem e pela profundidade da compreensão de suas ações enquanto professores. (1.2/C1)*

Esta posição já era evidenciada por Stenhouse em 1975, conforme citação de van Lier (1994:9):

*Não basta que o trabalho dos professores deva ser estudado: eles mesmos precisam estudá-lo. (1.2/C2)*

Pensamento semelhante é exposto por Almeida Filho (1995a) que focaliza em seu texto a “idéia fundamental dos procedimentos de explicitação da abordagem de ensinar [pelos próprios professores, também] para a tomada de consciência por parte do professor-sujeito acerca da sua abordagem subjacente de ensinar para a partir daí seguir uma rota de possíveis mudanças.” Componente chave para aperfeiçoar a competência provavelmente implícita/intuitiva no movimento de ensinar, gravar, interpretar, iluminar-se no teórico, ensinar de novo, gravar, interpretar de novo, etc., o procedimento de interpretação/explicitação, segundo o autor, precisará sempre de um outro olhar que não o primeiro, de leituras especializadas (teóricas) e interação compreensiva e contínua.

Focalizando o início deste processo, entretanto, os professores estarão realizando a explicitação da abordagem de ensinar ‘sozinhos’. Esta ‘solidão’ inicial se justifica pelo fato de ela ser uma realidade entre os professores desejosos de estudar a própria prática os quais não raramente iniciam o processo sozinhos, como assim permanecem e por se julgar um direito seu ter uma primeira oportunidade diante de si mesmos antes de compartilhar uma discussão ou interagir com o ‘outro’ a partir daquilo que decidem discutir (cf. Almeida Filho, 1996a).

### 1.3. Pergunta de Pesquisa

Partindo do objetivo proposto, a pergunta de pesquisa com suas subperguntas são as seguintes:

\* Como os professores de LE em-serviço, tanto o ‘desassistido teoricamente’ quanto o ‘atualizado’ e o ‘especialista’, realizam um processo de explicitação / explicação / interpretação da própria prática em sua fase inicial, quando, ‘sozinhos’, tentam investigar como ensinam e o porquê ensinam como ensinam?

- De onde eles partem?
- Que elementos ou pontos escolhem para discutir/registrar?
- Quais eles deixam ‘passar’/ de escolher?
- Que tipo de explicação dão para o que fazem?
- Com que limitações se deparam?
- Quais são as suas potencialidades?

Estas perguntas norteadoras do estudo serão, obviamente, contempladas durante a apresentação e discussão dos dados em seu respectivo capítulo. Contudo, elas serão retomadas e respondidas individualmente no final da discussão.

### 1.4. A Formação do Professor no Quadro Real de Ensino Hoje

#### 1.4.1 Considerações Gerais

Ao assumir como desejável uma nova postura do professor diante do ensino que faz, parece significativo discutirmos alguns aspectos salientes dentro do panorama do ensino de línguas tanto no contexto nacional quanto no internacional. O primeiro contexto permite que nos situemos no macro-contexto no que tange às condições gerais relacionadas ao ensino aprendizagem de línguas pois que é considerado o pano de fundo para adentrarmos o micro-contexto, quando ficamos em ‘contato direto’ com a sala de aula. O segundo, por sua vez, favorece elementos para comparações, ao nível macro, das diversas condições do ensino, permitindo-nos detectar contrastes e semelhanças entre contextos diferentes.

Embora a agenda de pesquisa no que diz respeito às questões educacionais diversificadas que envolvem diretamente o professor de LE ainda tenha um longo cronograma a ser desenvolvido, uma das tendências dos anos noventa que tem caracterizado estudos nesse campo

tem sido justamente a preocupação mais aprofundada com as questões relativas ao trabalho desse profissional e a sua preparação para tal.

Esse campo de estudo, entretanto, precisa ser ampliado de forma a incluir o maior número possível de professores de LE, ocupando-se eles, também, de modo mais sistemático de suas próprias questões, conforme já se colocou anteriormente.

Enquanto nos esforçamos para que isso ocorra, o quadro de ensino de línguas com que nos deparamos atualmente, de um modo geral, se apresenta ainda bastante desafiador e carente de investigação.

É bem verdade que temos assistido a uma acentuada movimentação em direção ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras modernas, registrada através de uma grande demanda por elas, procurando-se, na sua oferta, não valorizar umas em detrimento de outras (cf. Freitas, 1992:4). Esta demanda estaria refletindo o valor educacional formativo que a sociedade brasileira reconhece na experiência de aprender outras línguas na escola. Almeida Filho (1993:7) afirma que esse reconhecimento da sociedade se revela quando ela garante “de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas” (p.7). O autor pondera, por outro lado, que “o poder dos governantes e administradores tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem-sucedida vivência educacional em outras línguas” (p.7). A demanda estaria também refletida nas opções de vários idiomas que diversas universidades já oferecem em seus vestibulares. Além disso, tem-se observado a crescente procura por idiomas diversos em cursos oferecidos por entidades públicas como, por exemplo, os CELEMs (Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas) que proporcionam um leque de opções a alunos de escolas públicas estaduais que queiram escolher um ou mais idiomas para estudar, além do oferecido na grade curricular (via de regra, o inglês).

É verdade, também, que várias discussões têm sido realizadas, visando sempre à melhoria do ensino (de línguas), haja vista as reestruturações curriculares e a reorganização do ensino promovidas por órgãos oficiais, com o intuito de ‘recuperar a Escola Pública e a qualidade do ensino oferecido à sociedade’ que culminaram em propostas curriculares para as diversas disciplinas da grade curricular da rede estadual de ensino, entre elas, a língua estrangeira moderna (LEM). Dois exemplos são os Estados de São Paulo e do Paraná. O primeiro lançou sua proposta em primeira e segunda edições preliminares em 1986 e uma terceira edição preliminar em 1987. Em 1988 temos a quarta edição com uma reimpressão em 1989. A quinta edição é de 1992. No segundo estado, a proposta do Currículo Básico para a Escola Pública é publicado numa versão preliminar em novembro de 1989, rediscutido pelos professores da rede estadual de ensino na semana pedagógica de fevereiro de 1990, sendo as sugestões dos professores encaminhadas à

equipe de ensino do DEPG (Departamento de Ensino de Primeiro Grau) para sistematização. Em sua redação final, o documento teve uma tiragem de 90.000 exemplares na primeira impressão em 1990 e 30.000 numa segunda em 1992.

Uma outra verdade é a presença, já no mercado editorial, à disposição dos professores, de livros didáticos nacionais que se fundamentam nos pressupostos teóricos subjacentes às propostas curriculares os quais refletem uma abordagem que propõe um ensino centrado no aluno, permitindo-lhe assumir um papel mais ativo. Atreladas a essa abordagem desejada temos as novas formas metodológicas e de avaliação para viabilizar sua fruição.

Este último argumento poderia ser facilmente desmontado, afirmando-se que o uso de um livro didático mais condizente com uma perspectiva que considera o aluno como sujeito ativo, que reconhece a importância de seu conhecimento prévio do mundo e que proporciona um espaço maior para que ele construa novos conhecimentos, reavaliando e transformando conceitos, não garante que o professor assuma essa perspectiva e realize seu ensino de uma forma consistente com ela. Acreditamos, entretanto, que ao adotar um livro assim, haveria uma possibilidade maior de o professor, ao perceber as mudanças ocorridas, nele registradas, muitas vezes chegando até a se chocar ao fazê-lo, se sentir impelido a buscar sua atualização, às vezes estando desejoso disso, outras vezes se sentindo obrigado a isso. Nessa busca, certamente, surgiriam oportunidades de interlocução com outros juízos, sejam eles os dos próprios pares, educadores envolvidos na formação de professores ou mesmo os juízos que despontam através da leitura de textos que debatem questões comuns relacionadas.

Se considerarmos as evidências de estudos que apontam a dependência do professor em relação ao livro didático (cf. Tílio, 1979; Tílio, 1989; Almeida Filho, 1992; 1993), as condições precárias enfrentadas por um grande número de professores de língua com formação igualmente precária, sem que tenham acesso à literatura e materiais especializados, sem oportunidades de participar de eventos em que se abordam questões de seu cotidiano profissional ou ainda sem oportunidades de se engajar em cursos de formação regulares ou formais de longa duração (especialização, aperfeiçoamento), o livro didático poderia ser visto como o único fator ou ambiente para um diálogo entre o professor e juízos teóricos mais atualizados, diálogo este que poderia sugerir uma certa reflexão nas decisões que o professor deve fazer ao usá-lo. Sem, contudo, defendermos que o livro didático seja, em si mesmo, suficiente para esse diálogo, julgamos que, nessas circunstâncias, possa ser a possibilidade de um início.

Se, por um lado, os fatores relatados acima constituem aspectos positivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, há um outro lado bastante sombrio que não permite que o processo seja desenvolvido em suas potencialidades plenas. Vejamos a seguir, as dificuldades com que geralmente se defrontam os professores de LE.

#### 1.4. 2. Dificuldades para a Realização do Ensino em LE

Embora numerosos estudos ofereçam respostas — na maioria das vezes não conclusivas, mas que servem de alternativas ou para gerarem novas hipóteses a serem examinadas — para questões práticas de sala de aula (estudos sobre interação, afetividade, estratégias de ensino-aprendizagem, entre inúmeros outros), muitos professores só entram em contato com elas na sua prática de sala de aula ao manusearem, como visto acima, um livro didático que esteja alinhado com esses estudos e que os articula nas atividades que apresenta ou nas informações que oferece/prescreve aos professores.

Se por um lado, os novos estudos, que extrapolam a dimensão meramente comportamental de domínio de técnicas para adentrar as demais características do ser humano (cognitiva, afetiva e social), oferecem alternativas de práticas diferenciadas, por outro lado, exigem bem mais dos professores, conforme reconhece Prodomou (1991:2).

*[... ] mas as exigências que se fazem ao professor numa metodologia centrada no aluno são maiores, paradoxalmente, não menores, que em abordagens convencionais centradas no professor. (1.4.2/C1)*

E se as exigências para realizar uma prática diferenciada e renovada aumentaram, as condições para fazê-lo não melhoraram. Na verdade, os professores vêm, seguidamente, denunciando as dificuldades que enfrentam para exercerem sua profissão dignamente diante do que se espera deles e daquilo que conseguem cumprir como resultado de tais condições.

Em meados de 1995, como uma contribuição para o projeto PELI-UEM (Projeto “O Ensino da Língua Inglesa no 1o. e 2o. Graus”) categorizamos as dificuldades por que passam os professores de língua (no caso a inglesa) colhidas em forma de dados por um dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná que os encaminhou à coordenação do projeto. O referido NRE engloba 24 municípios da região noroeste do Estado. Embora os dados sejam originários de apenas um dos NREs, eles espelham em microcosmo a realidade dos demais conforme comparação com dados também colhidos pelo PELI, quando de suas assessorias a diversos NREs do Estado. Levantaram-se, dessa forma, as seguintes dificuldades:

\* Dificuldades relacionadas aos recursos físicos, financeiros e de materiais didáticos.

- espaço físico/ambiente inadequado
- salas numerosas
- falta de materiais didáticos/equipamentos
- falta de condições financeiras para aquisição de livros (de professores, alunos e escolas)

\* Dificuldades relacionadas ao professor:

- formação (contínua) precária
- desvalorização da disciplina
- remuneração insuficiente

\* Dificuldades relacionadas ao aluno:

- heterogeneidade/falta de base do aluno
- desmotivação/desinteresse

\* Dificuldades relacionadas à carga horária:

- disponibilidade precária para o preparo de aulas
- carga horária de aulas excessiva do professor
- número insuficiente de aulas semanais em cada série/turma, com uma conseqüente descontinuidade do conteúdo programático.

O testemunho de um professor ao responder à pergunta “Por que o professor de Inglês ensina assim?” (fonte: PELI-UEM:1995), exemplificaria algumas dessas dificuldades:

*Ele ensina assim por falta de material didático, falta de tempo para a preparação das aulas e falta de recursos financeiros por parte do professor e da escola.*

Dificuldades dessa ordem também marcam as dúvidas e/ou preocupações dos professores que, segundo Alvarenga (comunicação pessoal), reagem com as duas perguntas mais comuns — Quanto isto custa? Quanto tempo leva? — diante da proposta que lhes faz: um convite de participação num programa de formação auto-sustentada e continuada à distância do professor de LE. Para uma descrição deste tipo de formação vide Almeida Filho, 1996b. As duas perguntas aqui referidas parecem estar no centro das preocupações do professorado em exercício que é mal remunerado e que por isso, ou que além disso, tem uma sobrecarga de trabalho.

Fazendo coro com as denúncias dos professores, podemos ouvir as vozes de estudiosos envolvidos com a questão da formação do professor que reafirmam essas dificuldades, ora observadas diretamente por eles próprios, ora relatadas pelos professores pesquisados. Almeida Filho (1993:27), por exemplo, afirma que, num cenário real de aprendizagem, muitos problemas podem ocorrer além dos relacionados ao ensino propriamente dito (isto é, na aula) que perturbam a fruição dos esforços de ensino por parte do professor. O autor elucida que adversidades relativas às questões da aprendizagem de línguas como, por exemplo, a falta de experiência formal de aprender um outro idioma nas regiões urbanas menos favorecidas ou mais isoladas, ‘podem ainda vir acopladas a manifestações complicadoras de depauperismo econômico do aluno e da escola.’ (id.ibid.:27).

Abraão (1993), por sua vez, assevera que questões políticas, sociais, salariais e de condições de sala de aula fazem com que o professor encare o magistério como atividade secundária impedindo-o de refletir sobre a sua prática.

Menezes de Souza (1993) também aborda a questão das dificuldades quando, após dizer que ‘não podemos ser bons professores a não ser que pensemos sobre o que estamos fazendo’ (o que pressupõe uma atitude investigativa da parte do professor), ele afirma que “a pesquisa em sala de aula pode levar à frustração quando está fora da alçada do professor a solução de alguns problemas, como por exemplo, salas numerosas.”

### 1.4.3. Aspectos da Formação do Professor de LE no Contexto Nacional

Somando-se às condições precárias, debatidas na seção anterior, ou talvez, sendo uma delas, um outro fator que contribui para tornar mais sombrio o quadro do ensino de língua estrangeira no contexto nacional é a falta de uma preparação adequada do professor de LE. Como uma outra professora mesmo confessa, ao listar as dificuldades com que se depara no exercício de sua profissão,

*A maior dificuldade é o número excessivo de alunos na sala de aula. E a segunda dificuldade é a falta de preparação para nós professores. (Fonte:PELLI,1995)*

Para Almeida Filho (id.ibid.:27), a formação do professor pode ser menos que profissional. Segundo o autor, nesse caso ela seria oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem compromisso de excelência com ninguém, o que não deixaria o mestre com outra alternativa senão a de obedecer todos os passos programados pelo rígido livro didático, sendo que sua aula não permitiria que o aluno se visse como pessoa em formação e superação.

A falta de um preparo profissional adequado é amplamente reconhecida em território nacional. Os próprios documentos oficiais, ao pensarem o ensino público de 1o. grau, refletindo amplamente sobre alguns problemas que ele enfrenta hoje, reconhecem a condição desfavorável dos professores e o problema de sua formação. Este é o caso da proposta de Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná no que diz respeito à língua estrangeira moderna. Neste documento, as autoras (p.189) reconhecem que a posição dos professores de LE no ensino público tem recebido pouca atenção e argumentam que o fracasso do ensino da LE não é privilégio da escola pública, mas também da escola particular. Entretanto, ao proporem que o ensino da LE se baseie nos pressupostos da abordagem comunicativa, as autoras parecem se equivocar ao privilegiarem o texto escrito (uma das características dessa abordagem é a integração das habilidades), sugerindo que “os pressupostos básicos da abordagem comunicativa continuem

valendo [para o texto escrito], mas que, ao invés de insistir em apresentar a seus alunos diferentes situações de comunicação oral, o professor poderá lhes apresentar diferentes ‘situações de comunicação escrita’” (p.190). O seu argumento se apóia no reconhecimento da ausência de alguns fatores que reunidos poderiam fazer com que a abordagem comunicativa tivesse ótimos resultados: “professor com boa formação, material atualizado e variado disponível” (p.191). Reforçam a justificativa de se propor um trabalho mais demorado com o texto escrito em LE — para que, ao menos, o aluno saiba enfrentar uma situação de leitura com algum sucesso — calcando-se no fato de que nem todas as universidades brasileiras estão aparelhadas para um ensino que desenvolva uma metodologia baseada em abordagem comunicativa. Além da formação precária há outros agravantes, segundo o documento, que impedem que o professor desenvolva um trabalho dentro dessa abordagem, mesmo que opte conscientemente por dar conta dela: “faltam-lhe condições mínimas, como fitas cassetes com diálogos variados, gravações de programas de rádio e televisão, etc.” (p.189). Penitenciando-se de sua insistência em que se trabalhe com o texto escrito, embora acreditem que não se deve privilegiar um ou outro aspecto da língua, mas sim tentar trabalhá-la no seu todo, as autoras (p.204) reforçam que assim o fazem por acreditarem num tipo de trabalho que pode ser realizado no caso de as escolas não apresentarem boas condições de ensino para a prática da expressão oral, que seriam: um número limitado de alunos por classe, um material mínimo, como gravador, fitas-cassete, jornais e revistas estrangeiros, cartazes, bons livros com propostas de diálogos ricos e representativos de vários registros de língua.

Não temos claro, entretanto, em que as autoras se fundamentam para julgar que professores sem uma formação adequada poderiam realizar um ensino mais eficiente trabalhando com texto do que com a oralidade dentro da abordagem comunicativa. Parece-nos que dentro das condições adversas apresentadas, conseguir textos de revistas, jornais ou livros estrangeiros (p.190) para realizar o trabalho proposto não seria tão mais fácil do que conseguir gravações de programas de rádio ou televisão, além do que, apropriar-se de novas maneiras de ensinar, seja através de textos escritos ou da expressão oral, não seria só uma questão de possuímos os materiais adequados.

Em sua crítica à ênfase que a proposta deu ao texto escrito em detrimento de um trabalho que não distingue entre habilidades (que, segundo o documento, poderia ser desenvolvido quando e onde houvesse condições necessárias), Gimenez (1991) considera que esta opção pelo texto não tem nada de ‘radical’, conforme colocado pelas autoras da proposta, e vai além disso em sua crítica, dizendo que:

*Assim, ao invés de investir no sentido de equipar as escolas e proporcionar aos professores um desenvolvimento profissional condizente, a Secretaria optou por ‘fazer o que é possível’. No entanto, isto não significa reestruturação e muito menos ‘opção radical’. Tenho certeza de que o que é possível já vem sendo feito pelos professores.*

Embora o posicionamento da proposta da SEED, discutido acima, seja questionável, legitimando-se, conseqüentemente, a crítica de Gimenez, poderíamos ficar tentados a encará-lo com uma certa validade ao nos depararmos com o despreparo de muitos professores de língua inglesa em sala de aula. Esse despreparo, segundo Filgueiras dos Reis (1992:74), ocorre em conseqüência do despreparo do próprio professor de Prática de Ensino de Inglês (PEI) devido à falta de formação específica para que ele ministre a disciplina a contento, tendo-se, principalmente em vista a inexistência de cursos que tenham o objetivo de formar professores para dentro dessa área. De fato, quando se pede aos professores de inglês que avaliem a Prática de Ensino da graduação, obtemos uma resposta unânime de sua insuficiência para prepará-los para o início da profissão (conforme constatado nas respostas dos questionários para este estudo além de evidentes em muitos outros estudos). Outro ponto de destaque é a não correspondência do que se pratica na graduação e o que se encontra na realidade, o que geralmente se coloca como uma desvinculação entre teoria e prática. Abrahão (1992), por exemplo, denuncia a comumente verificada ausência de integração entre todas as disciplinas de um curso de Licenciatura em Letras e relata o trabalho que tem desenvolvido no curso Prática de Ensino que desenvolve, com vistas a reverter tal desvinculação.

No que tange ao domínio da língua, propriamente dita, o despreparo é igualmente observável. Vejamos o quadro que Almeida Filho (1992:77) nos apresenta da formação de professores de inglês de 1o. e 2o. graus da Rede Oficial de Ensino de São Paulo:

*Diante de uma situação flagrantemente adversa, o ensino da LE tem se dado sem um mínimo de resultados. O professor se formou com uma licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as capacidades lingüística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceria ninguém. Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um 'ponto' e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos.*

Embora estas conclusões decorram de pesquisa realizada no início dos anos oitenta (id.ibid.:79), poderíamos afirmar, sem entretanto podermos oferecer números percentuais já que os dados não foram categorizados quantitativamente, que esse quadro ainda hoje é bastante freqüente. Quanto à questão lingüística, observamos em nossos contatos com professores, durante cursos de capacitação que nosso projeto assessora em várias regiões do Estado (PR), que um grande número deles apresenta dificuldades/deficiências quando se trabalha o que denominamos atividades de capacitação lingüística, ou seja, atividades em que professores são convidados a fazer uso da língua inglesa. Para ilustrar o despreparo do professor, temos um texto (cf. citação abaixo) produzido em conjunto por dois professores no último semestre de um curso de atualização de quatro semestres (atividades desse tipo foram mínimas durante todo o curso). Trabalhou-se oralmente em sala o conteúdo 'descrição' de várias maneiras: trabalho em pares/grupos e com a sala toda. Foram

utilizados materiais como figuras de revistas, cartões postais reais (alguns novos, outros já enviados e recebidos por alguém). Depois de várias atividades orais, os professores deveriam escolher um dos postais e em pares eles escreveriam, em inglês, para algum amigo estrangeiro vivendo no exterior, falando do lugar em que estavam e o que faziam para se divertir, etc. A professora ministrante assessorou os professores cursistas e os resultados, no geral, foram satisfatórios. O texto que trazemos aqui é a produção de uma dupla de professores que não esteve presente no dia da atividade em sala de aula e, depois de uma rápida explicação, ficou de produzir o texto em casa e trazê-lo num próximo encontro.

*“ My darling  
I am loveing is city, here there much tourist  
how I. The her house of my sister, what stay,  
the some meter river 's Paraná, nearly's bridge,  
what leaque the Brasil with Paraguai, but is a  
place tranquil for movement 's center.  
I am tasting much.  
Bay in her friend  
X and Y (Fonte:PELI,1993)*

Diante de realidades tão desalentadoras como essa, as discussões sobre a formação do professor, geralmente, denunciam as condições precárias em que se desenvolve o ensino da LE e apontam para a necessidade de se recuperar a sua qualidade, resgatando-se, no processo, os professores nele envolvidos.

Não poderia ter sido diferente nas discussões da Mesa Redonda da VII JELE-Unesp/Assis intitulada “A Formação Permanente do Professor de Língua Estrangeira” em que se apontou para a prioridade de aprimorar os cursos de formação de professores, e se discutiram problemas que marcam essa área, como o nível lingüístico dos alunos [alunos-professores], um domínio metodológico que deixa a desejar e a freqüente discrepância entre os objetivos da [disciplina] língua estrangeira e os objetivos educacionais globais (cf. Izarra, 1991).

Estes três fatores apontados na referida mesa redonda, parecem derivar da divisão que se verifica nos próprios cursos de educação formal de professores de línguas nas universidades brasileiras. Gimenez (1994:4-5), discutindo seu contexto de trabalho em um curso de Letras Anglo-Portuguesas, argumenta que a organização do currículo contribui para aumentar a distância entre as duas áreas principais que formam esse curso: a dita área técnica (Português, Inglês, Lingüística), programada para o início do curso devido ao conhecimento limitado da língua de uma parte dos alunos, que deve ser levado em conta pela administração do curso e a dita área

pedagógica (Didática, Psicologia da Educação, Metodologia do Inglês como LE)<sup>2</sup>, sendo esta programada para o final do curso. Segundo a autora, esta divisão, claramente estabelecida, leva a crer que o ‘conhecimento do conteúdo’ deve ser aprendido primeiro. Espera-se que a ligação entre as duas áreas seja feita durante a Prática de Ensino. O estudo de Gimenez, entretanto, objetiva levantar as crenças dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem e rastrear as possíveis conexões dessas crenças com as experiências educacionais por que passaram, argumentando que essas possíveis origens extrapolam os momentos da Prática de Ensino. Para desenvolver tal estudo, a autora assume, portanto, duas perspectivas: a da reflexão do professor (teacher thinking) ou ‘pensamento’ do professor na taxonomia da autora e a da sua socialização (teacher socialisation). A literatura sobre a formação do professor de línguas ainda carece de estudos como esse para nos auxiliar numa melhor compreensão do complexo processo do ensino-aprendizagem de línguas, tendo como corolário tentativas de implementação nos cursos de educação formal de professores de línguas, em que a “Prática de Ensino, geralmente, não prevê reflexão sobre a prática, mas restringe-se a um receituário de atividades para a sala de aula” (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991:133).

#### 1.4.4. Aspectos da Formação do Professor de LE no Contexto Internacional

Se o contexto nacional se apresenta, assim, com tantas deficiências, essa não é uma prerrogativa apenas nossa. Radivilova (1991:47), por exemplo, narra uma situação análoga à descrita por Gimenez na seção anterior, sobre o contexto do ‘Leningrad State Pedagogical Institute’, uma das escolas de ensino superior mais bem conhecidas do que hoje é a Comunidade dos Estados Independentes (antiga União Soviética). A autora diz que em toda sua experiência como metodóloga e professora de inglês tem observado que a competência profissional atual dos futuros professores deixa muito a desejar, pois quando egressam do curso, eles são freqüentemente incapazes, entre outras coisas, de lidar com as dificuldades inerentes a sua profissão. Isto indicaria, segundo Radivilova, a inadequação de seu treinamento profissional. Para a autora:

*O principal problema é que o processo educacional está dividido em duas partes separadas: (1) a aquisição da língua e (2) o treinamento profissional. Conseqüentemente, há uma ‘luta’ quase invisível entre os professores de língua e os professores de metodologia. (id.ibid.:47)*  
(1.4.4/C1)

Um outro fator, apontado pela autora, que contribui para o problema é o pressuposto de que o treinamento profissional deve começar somente depois que os alunos já

<sup>2</sup> Cursos da mesma natureza em instituições diferentes da referida por Gimenez podem oferecer outras disciplinas além dessas, tais como, Estrutura e Funcionamento da Escola de 1o. E 2o. Graus e Filosofia da Educação.

tenham obtido um bom domínio/comando da língua estrangeira, de forma que o entusiasmo dos alunos para obter tal comando se contrapõe à falta de entusiasmo para aprender a ensiná-la.

*Alguns alunos encaram a metodologia como uma disciplina puramente teórica, desnecessária e pesada/difícil de suportar. (id.ibid.:48) (1.4.4/C2)*

Hones e Gee (1994:8-12), ao relatarem sua experiência como educadores de professores de inglês em Quito-Ecuador (Fulbright Commission), asseveram que os problemas com o recrutamento e preparação dessa categoria, operando-se, freqüentemente, sob limitações orçamentárias e de disponibilidade de tempo, são sentidos no mundo todo. Para eles, formar uma equipe de ensino qualificada é sempre um desafio, especialmente em cenários de inglês como língua estrangeira onde professores profissionais são raros e onde proprietários de escolas não vêm importância na melhoria da qualidade de ensino.

*Para alguns, bastava que o professor aparecesse todo dia e mantivesse a turma ocupada. (id.ibid.:8) (1.4.4/C3)*

Em contextos mais privilegiados, a situação não parece melhorar muito. Ao se referir à atual política educacional na Grã-Bretanha, Widdowson (1990:x) (cf. também Araújo, 1995:59) revela que há uma tendência em se encarar os professores como operários aos quais se devem fornecer habilidades práticas mínimas para que mantenham a linha de produção pedagógica em andamento. No que diz respeito à situação dos professores de inglês como L2 nos Estados Unidos, van Lier (1994:6), por sua vez, nos fala das reclamações freqüentes desses professores quanto ao seu status considerado inferior em relação ao dos outros professores, além de receberem poucos recursos para desenvolver seu trabalho. Van Lier (1994:6) cita um participante em uma Convenção de TESOL<sup>3</sup> (1994) que lhe diz: “Não adianta chamarmos os professores de inglês como segunda língua de ‘profissionais’. Somos apenas trabalhadores/operários, nada mais”. (1.4.4/C4)

### **1.4.5. Conclusão**

Como podemos levantar em diversas situações apresentadas tanto em contexto nacional, quanto internacional, “os professores de LEM<sup>4</sup> são em geral conscientes das suas limitações lingüísticas ...” (Almeida Filho, 1992:82), e das suas limitações metodológicas, conforme se explicita no seguinte depoimento: “Embora esteja com um ‘pé’ na abordagem

<sup>3</sup> TESOL- Teaching of English to Students of Other Languages

<sup>4</sup> LEM- Língua Estrangeira Moderna

comunicativa, infelizmente a maioria dos professores ensinam pela abordagem tradicional porque não têm um completo conhecimento dos métodos modernos.” (prof. da rede pública, fonte: PELI, 1995)

Embora o quadro atual de ensino de línguas se depre com tantas limitações, devemos continuar envidando esforços para superá-las, tanto institucional quanto individualmente. Widdowson (id.ibid.:x), por exemplo, nos adverte de que é particularmente importante assegurarmos o status profissional do ensino. Isso, todavia, deve, segundo o autor, ser sustentado, da parte dos professores, por um comprometimento com padrões de profissionalismo, o que dependerá de um processo contínuo de auto-educação através de avaliação da prática com referência à teoria.

*A não ser que o ensino seja informado dessa maneira por um pragmatismo fundamentado por princípios, não se pode exigir que seja uma atividade profissional séria. Ele se torna um trabalho vazio. Meu argumento seria que os professores que rejeitam a teoria como sendo irrelevante para a prática, não só compreendem mal a natureza de seu trabalho, mas ao mesmo tempo fazem da profissão um campo minado. (id.ibid.:x) (1.4.5/C1)*

No artigo em que defende a particularização da teoria e da pesquisa, Clarke (1994:9) inicia o seu texto comentando que, no contexto do debate público e profissional sobre a qualidade da educação, com a crescente soma de esforços orientada para reformas, acadêmicos têm tentado reformular as discussões de modo a aumentar o controle do professor sobre aspectos fundamentais do ensino/aprendizagem. Como exemplos representativos desses esforços o autor cita o trabalho de Schön, 1987;1991 sobre o ‘profissional reflexivo’ (‘reflective practioner’); o de Nunan, 1989 sobre o ‘pesquisador-da-ação’ (‘action-researcher’) e os de Aronowitz & Giroux,1985; Shor & Freire, 1987 sobre o ‘intelectual transformador’ (‘transformative intellectual’) na arena política. No campo de ensino da L2 o autor cita trabalhos afinados com os pressupostos dos autores há pouco mencionados.

Todavia, um envolvimento do professor de línguas com questões sobre seu ensino em um nível que exige um determinado grau de conscientização e conhecimento diante das condições precárias em que o ensino de línguas se insere nos levaria a repetir as perguntas de van Lier (id.ibid.:6)

*Qual seria a justificativa possível, alguém poderia perguntar, para se recomendar que esse grupo de professores na defensiva se envolva em pesquisa? Isso não seria mais uma indicação de que a academia estaria completamente fora da realidade? (1.4.5/C2)*

Quando os próprios órgãos oficiais (cf. proposta curricular SEED,1992) reconhecem as dificuldades com que o ensino de LE se depara e optam apenas por fazer o

possível, propondo mudanças para que tudo permaneça o mesmo, a solução parece estar mesmo nas mãos dos professores e parece que eles mesmos sinalizam nessa direção:

*Neste último caso só resta ao professor mais esforçado a busca diária de materiais novos, inteligentes e interessantes em troca da atitude de não usar o material imposto. Em resumo, a maneira de ensinar, a vontade com que se ensina e a visão crítica sem a qual 'matamos' o inglês, é atributo da consciência e da formação de cada um. Só o próprio professor pode ser o construtor e o avaliador do seu desempenho. (prof. escola pública, Fonte:PELL.1995)*

Espera-se que dentro de algum tempo a maioria dos professores de língua venha a pensar de forma semelhante. Entretanto, enquanto os professores se preparam para aceitar a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e para se verem como agentes principais desse processo, eles podem enfrentar grandes dificuldades, acarretando um provável desestímulo, se a carga extra de seu papel redefinido não for reconhecida.

No próximo capítulo discutimos esse papel redefinido dentro de uma nova orientação que se propõe para a formação do professor contraposta as suas antigas, mas ainda presentes e persistentes, funções. Para tanto, devemos elucidar primeiramente alguns termos comumente utilizados na literatura que discute esses assuntos.

### 1.5. Definição dos Termos

Ao revisarmos a literatura sobre a formação do professor de línguas, estará sendo feita uma distinção entre os termos **treinamento**, vinculando-o a uma orientação prescritiva e **desenvolvimento**, mais ligado a uma orientação investigativa. No entanto, nas citações, paráfrases e traduções de autores referidos, os termos originais empregados por eles serão mantidos, ficando a cargo do contexto permitir a inferência sobre o tipo de orientação a que se referem, uma vez que há controvérsias sobre sua utilização, bem como sobre a distinção que se faz entre ambos.

As expressões **orientação investigativa**, **reflexiva** ou **autonomizante** serão utilizadas como sinônimas do mesmo modo que **orientação prescritiva** ou **tradicional** serão equivalentes.

O termo **educação** será, por vezes, usado como sinônimo de desenvolvimento e, por vezes, como sinônimo de **formação**, sendo este último um termo mais abrangente, envolvendo as duas orientações. O professor, portanto, pode se **formar** dentro de uma orientação prescritiva ou investigativa.

O emprego de **professor em-serviço** deverá ser entendido como o professor graduado/certificado já em exercício da profissão, enquanto que **professor em-formação**, **aluno-**

**professor, futuro professor** se referem àqueles ainda envolvidos na educação formal da graduação.

## 1.6. Organização da Dissertação

O Capítulo I apresenta, conforme visto, a introdução ao estudo na qual especificam-se o seu objetivo e a pergunta de pesquisa com suas subperguntas, justificando-se as escolhas realizadas. Também nele se discutem as dificuldades que os professores encontram para desenvolver sua prática e os aspectos de sua formação que parecem insuficientes para torná-la mais eficaz. Esta discussão visa situar o estudo dentro de seu macro-contexto (van Lier, 1994:6; Hornberger, 1995:599), o que estaria consistente com as idéias anteriormente colocadas a respeito da complexidade do ensino que não envolve apenas o contexto imediato de sala de aula (micro-contexto). Informamos que, embora tenhamos tido acesso a dados sobre o contexto nacional restritos a apenas um de nossos Estados e tenhamos examinado os guias curriculares de dois deles, vários estudos demonstram que as condições dos professores diante de seu ensino parecem ser semelhantes no país como um todo, extrapolando-se, muitas vezes, para o contexto internacional.

No capítulo II, revisamos a literatura no que diz respeito à formação do professor de LE, contemplando questões como: os tipos de orientações mais comumente debatidos para tal finalidade, a prescritiva e a investigativa, esta última implicando uma revisão anterior sobre a reflexão. Discutem-se, ainda, a possibilidade de a formação do professor se configurar de modos diferentes e, mais especificamente, possibilidades dentro da orientação investigativa com a qual nos alinhamos. Apresentamos, na seqüência, a alternativa que elegemos para a realização desta pesquisa (**análise de abordagem de ensino** segundo concepção de Almeida Filho et alii, 1993; Almeida Filho, 1993; 1995a; 1995b; 1996b) e encerramos o capítulo discutindo a relação entre pesquisador/educador e professor. Esta relação constitui, na verdade, uma questão que tem sido comumente levantada na literatura e eventos atuais, principalmente, no que diz respeito a um maior grau de autonomia ou dependência entre eles e ao caráter ainda prescritivo da própria orientação investigativa.

O capítulo III descreve o estudo, situando-o historicamente, discorrendo sobre a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados bem como descrevendo os seus contextos e sujeitos.

O capítulo IV traz uma descrição analítica dos dados triangulados através dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados no que se refere aos procedimentos de análise de abordagem desenvolvidos pelos professores-sujeitos, de acordo com sua interpretação dos roteiros

sugeridos. Contempla, ainda, a organização que cada professor dá aos dados resultantes do trabalho que realizam, além de discutir a natureza dos seus registros e o modo como se configura o primeiro momento do processo de auto-observação e interpretação que lhes é proposto. Finaliza-se o capítulo com uma avaliação da referida proposta em termos de sua viabilidade junto aos professores-sujeitos, verificando-se as implicações de se assumir, em programas de formação de professores de LE, os procedimentos de explicitação de abordagem de ensino dentro da proposta de Formação Auto-Sustentada e Continuada do professor de LE (Almeida Filho et alii, 1993; Almeida Filho, 1995a; 1996b).

Como um lembrete ao leitor, gostaríamos de esclarecer que as citações de obras de autores estrangeiros, não disponíveis ainda em língua nacional, são por nós traduzidas no corpo do trabalho, tendo em vista: i) a valorização da língua portuguesa como língua de ciência; ii) a oportunidade que pessoas interessadas que não lêem LEs teriam de acessar mais rapidamente as idéias nelas expostas; iii) um fluir mais harmônico do texto, não obrigando o leitor a uma mudança de código constante (Almeida Filho, comunicação pessoal).

As citações originais na língua estrangeira, entretanto, são listadas no final de cada capítulo em que apareceram para que o leitor com acesso a essa língua possa julgar por si mesmo a sua pertinência. As mesmas serão codificadas de acordo com o capítulo, seção e ordem em que foram mencionadas. Por exemplo: 3.8/C1 significa a primeira citação em LE do capítulo 3, seção 8. O mesmo código acompanha as citações traduzidas no corpo do trabalho para facilitar a sua localização.

## CITAÇÕES ORIGINAIS

*It is therefore increasingly acknowledged that teachers should be encouraged to undertake their own reflective research in their classroom contexts. 1.1/C1 - p. 9*

*On the one hand teachers should focus their professional skills and innovative powers on the arena in which their actions can have a real impact: the classroom. On the other hand, the classroom does not exist in a vacuum. 1.1/C2 - p. 10*

*However, they [ the two approaches that can be used to develop theories of effective teaching: micro-approach that involves looking at what the teacher does in the classroom; macro-approach that involves making generalizations and inferences that go beyond what can be observed directly in the way of quantifiable classroom process ] lead in different directions, and this is the dilemma of teacher education. 1.1/C3 - p. 10*

*That doesn't solve any problems. We have to think of a problem in an organized way. 1.1/C4 - p. 13*

*[ ...].a more programmed research work could be arranged, thus enhancing teachers' motivation and improving the quality of their work. 1.1/C5 - p. 13*

*[ ...] is not a point you can reach. It's something you can achieve by experimenting, improving, changing. 1.1/C6 - p. 14*

*Teachers currently are being held increasingly accountable by others for their actions in the classroom. They need as well to hold themselves accountable for what they do, and to hold themselves accountable for the depth of their insight into their actions as teachers. 1.2/C1- p.15*

*It is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves. 1.2/C2 - p. 15*

*[...] but the demands on the teacher in a learner-centred methodology are greater, paradoxically, not less, than in conventional 'teacher-centred' approaches. 1.4.2/C1 - p. 19*

*The main problem is that the educational process is artificially split into two separate parts: (1) language acquisition and (2) professional training. As a consequence, there is an almost invisible 'struggle' between language teachers and teachers of methodology. 1.4.4/C1 - p. 25*

*Some students look upon methodology as a purely theoretical subject, unnecessary and burdensome. 1.4.4/C2 - p. 26*

*For some, it was enough that the teacher showed up each day and kept the class occupied. 1.4.4/C3 - p. 26*

*It's no use talking about ESL teachers as 'professionals'. We're just workers, no more. 1.4.4/C4 - p. 26*

*Unless teaching is informed by principled pragmatism in this way, it can make no claim to be a serious professional activity. It becomes lack work.. I would argue that teachers who reject theory as being irrelevant to practice not only misunderstand the nature of their work, but at the same time undermine the profession. 1.4.5/C1 - p. 27*

*What possible justification could there be, one might ask, for recommending that this embattled group of teachers engage in research? Isn't this merely one more indication that academia is completely out of touch with reality? 1.4.5/C2 - p. 27*

## CAPÍTULO II

### ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE ENCONTRADAS NA LITERATURA DA ÁREA

*Fazer as mesmas coisas com uma conscientização/mentalidade diferente parece que causa uma diferença maior do que fazer coisas diferentes com a mesma conscientização. (Underhill, 1989:260) (2/C1)*

#### 2.1. Introdução

Os temas enfocados pelos estudos sobre o processo ensino/aprendizagem de línguas nas últimas décadas têm, geralmente, recaído sobre o aluno ( cf. Almeida Filho et alii, 1993; Richards e Nunan, 1990; Filgueiras dos Reis, 1992, Moraes, 1992), em decorrência da prioridade das pesquisas pelos estudos que tratam do desenvolvimento de teorias de aquisição de língua, fato este que contribuiu para a falta de atenção para com as questões envolvendo o professor de LE.

Vemos, porém, como uma das tendências da presente década, a realização de estudos focados em questões mais diretamente relacionadas ao professor de LE, questões estas geralmente ligadas a sua formação, alvo do presente estudo.

A formação do professor de línguas é uma questão que geralmente se liga, de maneira estreita, a uma teoria de ensino de línguas.

*Para se preparar professores de línguas eficientes, é necessário haver uma eficiente teoria de ensino de línguas — um estatuto dos princípios gerais que expliquem o ensino eficiente, incluindo uma especificação das variáveis-chave do ensino eficiente de língua e como elas estão interrelacionadas. Chega-se a essa teoria através do estudo do próprio processo de ensino. Essa teoria deve constituir a base dos princípios e do conteúdo da educação do professor de segunda língua. (Richards, 1990:4) (2.1/C1)*

Uma visão amplamente compartilhada atualmente é a de que o conhecimento ou trabalho acadêmico que informa o ensino de línguas é multidisciplinar. Segundo Stern (1987:47, 516-517), não se deve, portanto, depender, isoladamente, de disciplinas a que se recorre em busca de subsídios, como a lingüística, psicologia, sociolingüística etc., mas tomá-las em conjunto, pois

que em conjunto elas realizam funções de apoio essenciais e mútuas ao constituir-se numa base de fundamentação teórica/acadêmica para a pedagogia de línguas. Isto se dá em marcante contraste às concepções antigas segundo as quais o ensino de línguas "se fundamentava, inteiramente, apenas nos estudos das 'belles lettres' ou da lingüística." (Stern, id.ibid.:47).

Richards (1990:3), por sua vez, ao sustentar que "uma indicação do grau de profissionalização de um campo do saber é a medida em que os métodos e procedimentos empregados pelos membros de uma profissão se baseiam num corpo de conhecimento e pesquisa teórico", aponta para o fato de que o ensino de línguas atingiu um senso de autonomia, com sua própria base de conhecimento, paradigmas e agenda de pesquisa. Com isso o autor quer dizer que se observou um nível substancial de profissionalização nessa área nos últimos vinte anos, tendo sua base teórica incluído estudos como: gramática pedagógica, análise do discurso, aquisição de segunda língua, pesquisa de sala de aula, sintaxe e fonologia da interlíngua, planejamento de curso e currículo, avaliação. Entretanto, o autor salienta que tem havido pouco estudo sistemático dos processos do ensino de segunda língua que pudesse oferecer uma base teórica da qual derivar práticas para a educação do professor de segunda língua.

Por outro lado, diríamos que os estudos incluídos na base teórica do ensino de línguas apontados por Richards, aliados à visão multidisciplinar de que nos fala Stern, poderiam servir de matéria prima para o levantamento de questões a serem trabalhadas pelos próprios professores. Uma maneira de viabilizar essa proposta é conceber o trabalho de pesquisa aplicada como construção teórica a partir do estudo de questões da prática que envolvem linguagem e o ensino de línguas por conseguinte.

Tal posicionamento se alinha com a maneira como se configura hoje a Lingüística Aplicada (LA) (cf. Cavalcanti, 1986) em que se contempla o 'iluminar-se' nos subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes em uma etapa posterior à identificação de uma questão de uso da linguagem e anterior às duas que se seguem: análise da questão na prática e sugestões de encaminhamento.

A própria configuração da LA deixa transparecer um procedimento investigativo/reflexivo que, atualmente, se propõe ao profissional do ensino de línguas. "Do ponto de vista da Lingüística Aplicada temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por eles mesmos podem até ser bem-sucedidos na prática mas são mestres mágicos, dogmáticos ou teoricamente inocentes, cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo eventual fracasso não podemos tratar teórica e profissionalmente." (Almeida Filho, 1995b). A questão que então se levanta é o como fazer para ajudá-los a capacitar-se, investindo-se das

competências necessárias para que se apropriem desse procedimento. Que tipo de programas de formação lhes oferecer?

É consenso entre diversos autores (cf. Freeman, 1989:38) que o objetivo de um programa de formação é envolver o professor em um processo que nele gere algum tipo de mudança, implicando, portanto, alguma forma de crescimento ou progresso. Entretanto, essa formação pode ser entendida/definida distintamente conforme a perspectiva que se utiliza para realizá-la.

Categorizadas mais amplamente na literatura, as perspectivas ou orientações para a formação do professor que mais se discutem são a que chamamos de prescritiva e a investigativa/reflexiva, que corresponderiam respectivamente ao 'treinamento' de tradição anglo-americana e ao 'desenvolvimento/educação' do professor de línguas.

## 2.2. A Orientação Prescritiva

Os estudos sobre o assunto demonstram que a orientação tradicional para a formação de professores de língua tem sido, porque ainda é a que prevalece, a do 'treinamento'. De caráter prescritivo, buscando na cronologia de métodos (isto é, na busca do melhor em cada método) as características mais desejáveis para o ensino que o professor vai realizar (cf. Almeida Filho et alii, 1993), este tipo de orientação visa conduzir o professor a atingir o 'know how' de sala de aula, através de técnicas e métodos de ensino, estes últimos constituindo a sua tônica. Uma vez de posse de um método específico, o professor estaria capacitado a atuar em um determinado contexto, ou melhor, estaria apto a 'reproduzir' uma determinada metodologia. O pressuposto de que aí se parte é que o domínio de aspectos isolados das habilidades e do conhecimento levaria os professores a melhorar sua eficiência em sala de aula e que esses aspectos isolados seriam agregados dentro de uma forma integral de competência pedagógica. Tal orientação nos oferece, portanto, uma visão fragmentada e redutora do processo de ensino/aprendizagem de LE segundo os estudos que preconizam que, além de métodos e técnicas, há que se considerar os objetivos e contextos de ensino com suas diversas variáveis (cf. Stern, 1987; Freeman, 1989).

Segundo Almeida Filho (1995a), o trabalho de supervisão do professor de LE, nesta perspectiva, se restringe, tradicionalmente, à observação de aulas, a anotações num relatório e/ou preenchimento de uma ficha especialmente preparada para esse fim, contendo pontos a serem 'verificados'. O autor chama a atenção para este último termo que deliberadamente usa para denotar o sentido positivo-quantitativista de que se reveste essa atividade em nosso meio. Contrapõe a ele o termo 'examinados', entendendo que ele possui um sentido amplo que, além de

conter a idéia de verificação ou mensuração, abarca a análise de ações adequadas conseqüentes à reflexão.

### **2.3. O Movimento Rumo a uma Nova Orientação**

Richards e Nunan (1990), por outro lado, nos colocam que a presente década registra um movimento que parte deste 'treinamento' do professor, em direção a sua 'educação' (ou 'desenvolvimento'), caracterizada por abordagens que o envolvem (cf. Prabhu, 1990; Brown, 1987; Almeida Filho, 1993, 1995; Widdowson, 1990, entre outros) no desenvolvimento de teorias de ensino, pela compreensão da natureza das decisões tomadas por ele mesmo, e pelas estratégias para a (auto)-consciência crítica e auto-avaliação. Moll da Cunha (1992:2) esclarece que esse caráter reflexivo na aprendizagem do professor é uma preocupação sistemática mais antiga em educadores em ciências humanas, mas que no contexto específico de ensino/aprendizagem de L2/LE e, conseqüentemente, na formação de professores de línguas essa ênfase é recente. Retomando as características traçadas através do perfil do profissional nas várias épocas apresentadas no capítulo I, percebemos que esse movimento no campo de que ora nos ocupamos se assemelha também ao movimento que ocorreu/ocorre nos outros campos do saber, pelo menos no que diz respeito a este item, em relação a profissionais de outros campos de trabalho: economistas, químicos, engenheiros, administradores, entre outros.

#### **2.3.1. A Discussão Sobre Reflexão**

Como ocorre com outras questões, também há uma certa diversidade no modo como os autores têm discutido a reflexão (cf. Moll da Cunha, 1994; Gimenez, 1994; 1995).

Segundo Gimenez (1995), este conceito está tão disseminado que mesmo pessoas adeptas de uma orientação de treinamento (prescritiva) estão usando esse termo para rotular suas abordagens.

Em seu estudo sobre o sistema de crenças do professor de LE vinculado a sua socialização, a autora localiza a origem da reflexão — conforme ela se apresenta no campo da educação do professor de LE — como procedente da área da Educação, que por sua vez, tem a ver, entre outras fontes, com as pesquisas sobre o pensamento/a reflexão do professor (teacher thinking) dentro da Psicologia Cognitiva, que receberam um grande impulso há cerca de vinte anos. O foco do novo direcionamento das pesquisas para o pensamento do professor teria como causa parcial a falência das sugestões advindas das pesquisas feitas sobre o seu comportamento.

Esse novo direcionamento não implica que os professores não pensavam anteriormente, mas que as pesquisas não estavam dando a devida atenção para esse aspecto.

Com os resultados de estudos nessa área apontando para a importância da ligação das crenças e teorias do professor com as explicações que dão de sua prática, enfatiza-se a necessidade da reflexão, um pressuposto básico dentro de uma perspectiva investigativa da educação do professor de LE, que, segundo Gimenez (1995), não está sendo mais questionado, pois nós já o aceitamos e “ele está entre nós para ficar”.

Entretanto, seria necessário fazer uma distinção entre a reflexão e o pensamento comum. Dewey (1933 ed. 1965), um dos primeiros educadores a se utilizar do termo no começo do século, concebeu-a como uma forma especializada de pensamento que surge da dúvida e perplexidade diante de uma situação experienciada diretamente que leva a uma investigação propositada e à resolução de problemas. Segundo Gimenez (1995), isto significa que a reflexão pode se estabelecer somente se reconhecemos que há uma questão a ser investigada ou que há algo errado com o modo de ensinarmos. A partir dessa idéia básica, segundo a autora, deveríamos estar cientes das contradições que encontramos em nossa prática, o que nos conduz de novo à questão do que provocaria a conscientização.

Acreditamos que a identificação de questões de ensino (sejam elas problemas ou não) conduz à reflexão, que uma vez aprofundada, faz surgir novas conscientizações e assim por diante.

Estando vinculado à aprendizagem inteligente, o pensar é visto como um meio poderoso para que ela ocorra e que, portanto, deve ser encorajado entre os alunos. Tão ou mais importante do que isso, seria encorajar um pensamento sistemático — a reflexão — na educação dos professores (cf. Parker, 1987).

Ao revisar a literatura sobre a reflexão, Moll da Cunha (op. cit.:62) nos adverte da possibilidade de definições genéricas nos levarem a encarar experiências que o autor considera observatórias (que geram apenas descrições ou explicações) como experiências reflexivas por também envolverem o pensamento num determinado nível. O autor se apóia em Bolin (1990, apud Moll da Cunha: 1992:64), para quem refletir é “pesar os eventos, isto é, pensar profundamente sobre eles, de maneira a atribuir-lhes significado”, ressaltando que ao se atribuir significado a qualquer forma de conhecimento, deixa-se o nível superficial onde residem as descrições e explicações não-reflexivas, para se aprofundar na análise e reflexão. O significado, por sua vez, seria construído a partir da avaliação de uma experiência, problema, crença, ou qualquer outra forma de conhecimento diante das possibilidades múltiplas de soluções e interpretações. Poderíamos, portanto, encarar a reflexão como uma operação mental que pode levar à

conscientização, articulação e confrontação de idéias próprias e dos outros, permitindo-se com isso redefinir, reelaborar e redimensionar conhecimentos.

Uma condição que se coloca para a reflexão sistemática se realizar é a questão do distanciamento, devendo o professor tentar assumir o ponto de vista de um 'observador externo' através do processo de avaliação e testagem do próprio raciocínio, transformando-se em seu próprio crítico.

A reflexão, assim concebida, é vista como uma estratégia de crescimento profissional, de conscientização e, conseqüentemente, de emancipação, uma vez que seria um instrumento de reconsideração da prática com a intenção de promover mudanças, ainda que pequenas.

Morgan et alii (1986) consideram que, ao refletirmos, nossa capacidade de resolução de problemas é potencializada, pois várias possibilidades de soluções e interpretações de eventos são experimentadas no processo de avaliação e testagem que a reflexão nos propicia, conforme discutido quando falamos há pouco sobre a construção de significados.

Este último posicionamento vai de encontro ao de Ellis (apud Gebhard, 1992:5) que afirma que a melhoria do ensino real é o pressuposto subjacente das práticas que ensejam uma conscientização do professor. Triangulando essa concepção, temos Moll da Cunha (op. cit.: 30) que resgata autores dentro de uma perspectiva investigativa da formação de professores que indicam que quanto mais um professor está consciente das origens e conseqüências de suas ações e das realidades que limitam estas ações, maior é a probabilidade de ele poder controlar e mudar ambas as ações e limitações. Ao escrever um artigo sobre abordagens, benefícios e atividades para a conscientização (reflexão) do professor, Gebhard (op.cit.:7) o conclui, dizendo que ela é potencializadora, ou seja:

*Quanto mais interesse os professores têm em se conscientizar do como eles ensinam, e quanto mais informados eles se tornam sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isto causa em seus alunos, mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem-sucedida do aluno. (2.3.1/C1)*

Uma outra questão que se levanta em relação à reflexão é a de sua qualidade. Wallace (1991:54) advoga que a questão da reflexão não se restringe apenas ao fato de ela ter ou não ocorrido, mas também diz respeito à sua qualidade. Segundo o autor, melhorar a qualidade da reflexão na educação /desenvolvimento profissional deve ser um objetivo fundamental em uma perspectiva reflexiva.

Na verdade, Gimenez (1995) nos relata que os autores têm distinguido reflexão em termos de suas diferentes dimensões que poderiam, de certa forma, ser entendidas como uma categorização de sua qualidade. Vejamos:

(i) momento: estreitamente ligada à dimensão do conteúdo, essa dimensão diz respeito ao ‘quando’ os professores pensam, ou seja, antes, durante ou depois de sua ação prática (real exercício do ensino). O antes diria respeito à fase do planejamento, o durante às cognições interativas e o depois quando a prática já foi efetuada.

(ii) conteúdo: tem a ver com a reflexão sobre questões imediatas da sala de aula ou sobre as condições sociais que influenciam o ensino. Esta dimensão se alinha com a dimensão do nível de reflexão, explicitada mais abaixo.

(iii) modo: se refere à reflexão como uma atividade particular ou atividade pública quando, então, envolve comunidades de professores.

(iv) profundidade e velocidade/rapidez: esta dimensão é subcategorizada em: a) reflexão rápida: instintiva e imediata; b) reflexão de reparo: um pouco rápida, feita no ato; c) reflexão de revisão: quando se leva algum tempo para reaccessar (horas ou dias); d) reflexão de pesquisa: uma reflexão sistemática, com foco claramente definido que leva semanas ou meses; e) reflexão de re-teorização ou reformulação: uma reflexão mais abstrata, rigorosa, claramente formulada e que leva meses ou anos.<sup>1</sup>

(v) nível: esta dimensão se divide em três categorias: a) nível técnico, quando a reflexão se preocupa com a eficiência dos meios usados para se atingirem fins aceitos como verdadeiros; b) nível prático: a reflexão se orienta para o esclarecimento de pressupostos subjacentes ao ensino e para a testagem/avaliação da adequação dos objetivos educacionais para os quais uma ação é direcionada; c) nível crítico: reflexão que considera o quão bem os objetivos educacionais estão sendo realizados e quem está se beneficiando com os resultados bem-sucedidos.<sup>2</sup>

Para a autora, parece que todas essas dimensões têm sido contempladas por aqueles que falam sobre reflexão e advogam em seu favor.

Embora este estudo se paute por uma análise de análises de abordagens de professores de LE<sup>3</sup> (língua inglesa, no nosso caso), segundo procedimentos específicos descritos nos roteiros (Anexos II e III), as dimensões reflexivas acima delineadas estariam ligadas, de certa forma, à reflexão desses professores. Foi assim que o momento para a reflexão indicado nos procedimentos priorizou o depois da prática, embora tenha sido deixado espaço para que o professor refletisse em outros momentos (como, por exemplo, a sugestão de registrar suas expectativas e decisões antes de iniciar o processo de análise de abordagem propriamente dito). Quanto ao modo da reflexão, a análise de abordagem prevê a interlocução com outros juízos

<sup>1</sup> Segundo Gimenez (1995) a tipologia empregada nesta dimensão é proposta por Griffiths e Tann (1992)

<sup>2</sup> A tipologia dessa dimensão é proposta por Zeichner (1994), segundo Gimenez (1995)

<sup>3</sup> A análise de abordagem será descrita na seção 2.7 desse capítulo.

teóricos, caracterizando-se, portanto, como um modo público. Entretanto, como o foco desse estudo delimitou-se ao início do processo de análise, pretendia-se, com isso, examinar como se configurava a reflexão antes dessa interação com o outro (sem negarmos com isso que o próprio ato de pensar já é constituído de muitos outros). A dimensão conteúdo, por sua vez, parece orientar-se mais especificamente para questões imediatas de sala de aula em relação ao ensino/aprendizagem, uma vez que a sugestão é para os professores descreverem sua prática (depois de gravada e transcrita) e refletirem sobre ela, dizendo o porquê a desenvolveram do modo como o fizeram. Isto não implica, entretanto, que o professor não possa trazer para esse contexto elementos de outras áreas (como, por exemplo, condições sociais influentes). Quanto às outras duas dimensões, os tipos de reflexão emergiriam diretamente dos dados.

Depois de discutirmos questões de conceituação, benefícios e qualidade da reflexão, faz-se necessária uma discussão sobre os modos pelos quais ela pode ser desenvolvida, o que será realizado na seção 2.6 deste capítulo.

#### **2.4. A Orientação Investigativa**

De acordo com Stern (1987:515), o professor de LE deve desenvolver seu próprio juízo/julgamento para divisar caminhos a seguir dentro do labirinto de posições, pontos de vista, prescrições, direções, sugestões e inovações com que se depara, bem como para definir sua própria posição teórica.

Por outro dado, ao dizer que o pressuposto subjacente a práticas de desenvolvimento da conscientização (reflexivas) se sustenta na afirmação de que a prática do ensino real pode ser melhorada ao tornar os professores cientes das opções existentes e dos princípios através dos quais possam avaliar as alternativas, Ellis (1990:27) argumenta que não se conhece o grau de justificação/sustentação desse pressuposto. O autor pergunta se os educadores conseguiriam realmente influenciar aquilo que os professores *fazem* na sala de aula quando levados a *pensar* sobre os princípios e a prática do ensino em sessões/encontros distantes da sala de aula. Ellis ainda argumenta que seria muito fácil pressupor que um professor melhor informado se tornaria um melhor professor e conclui que seria reconfortante se houvesse evidências claras que sustentassem esse pressuposto (confira, entretanto, a posição de Almeida Filho (1995b) a esse respeito na seção 2.6 quando comenta sobre o esgotamento da modernidade na formação dos professores).

Retornando-se à reflexão, conforme visto na seção anterior, como uma forma especializada, sistemática e aprofundada de pensamento que favorece condições para uma

aprendizagem mais eficaz, uma vez que é condição básica para um auto-desenvolvimento, é nosso parecer que as práticas reflexivas potencializam as chances de realizarmos uma prática diferenciada ou, pelo menos, nos levam mais freqüentemente a tentar transformá-la. Como não podemos garantir, por outro lado, que mudanças signifiquem sempre uma melhoria, acreditamos que, ao detectarmos questões a serem discutidas (e possivelmente transformadas) em nossa prática, já teríamos nesse mesmo processo um elemento de transformação, ou seja, não seríamos mais professores que desenvolvem uma prática de um determinado modo, mas professores 'conscientes' de que desenvolvem uma prática de determinado modo, mesmo que ainda não tenham conseguido mudá-la, apesar das tentativas. Feitas essas considerações, passamos a tratar mais diretamente, e de um modo geral, da orientação investigativa que deve ser situada dentro dessa discussão, deixando para a seção 2.6 a descrição de orientações investigativas mais específicas através de procedimentos mais diversificados que se encontram na literatura da área.

Definido como um processo de contínuo crescimento dos professores " aos níveis intelectual, experimental e atitudinal" (cf. Moll da Cunha, op.cit.32), **o desenvolvimento ou educação do professor** se enquadra em uma perspectiva orientada para a investigação que vê o professor como um agente ativo da sua preparação para e consciente do processo de ensino/aprendizagem, visto aqui de uma forma holística e integrada (cf. Freeman, op.cit.:40). Nesta perspectiva, pretende-se que haja um esclarecimento e expansão da conscientização do professor sobre o que faz, como faz e o porquê faz assim. Soluções são geradas pelos professores com ou sem a ajuda de um colaborador, mas são em última instância fundamentadas na conscientização e compreensão/percepção que o professor tem da situação. Como observa Freeman (1989), a educação do professor de línguas serve para ligar o que se conhece na área com o que é feito na sala de aula. O autor destaca a observação de Gattegno (1976) de que:

*A conscientização é necessária para se resgatar o que é conhecido e para se trabalhar sobre esse conhecimento para transformá-lo, torná-lo mais preciso, mais útil e ligado com outro...conhecimento. (2.4/C1)*

Dessa forma, em consonância com uma orientação investigativa, num programa de formação, não basta introduzir os participantes aos desenvolvimentos recentes da teoria e da prática do ensino de línguas, para que eles relacionem essas idéias/pontos de vista ao trabalho que realizam em suas salas de aula, situação essa em que, geralmente, o educador é responsável tanto pelas questões que se levantam quanto pelas suas soluções. Mais do que expor os professores a novas idéias, o objetivo da educação reflexiva é encorajá-los a se tornarem profissionais críticos e reflexivos, pesquisadores da própria vida profissional e agentes de mudança (cf. van Lier, 1994:7). Ou seja, que aqueles professores, cuja tendência é reverenciar a e depender da palavra do

'especialista', sejam encorajados a também valorizarem as próprias experiências e idéias (cf. Waters,1990:307), a operarem com uma compreensão/percepção subjetiva do ensino que fazem, com uma conceituação pessoal de como o seu ensino conduz à aprendizagem desejada - com uma noção de causalidade que tem uma medida de credibilidade para eles (Prabhu, 1990:172).

A vantagem da orientação investigativa sobre a prescritiva seria a de 'in-formar' o professor no sentido de melhor capacitá-lo para uma prática teórica mais coerente de modo a torná-lo, nas palavras de Widdowson (apud Silva,1993), o mediador entre teoria e prática, ou seja, capaz de investigar soluções específicas para os problemas detectados em sua prática e tomar suas próprias decisões. Um professor, educado nesses moldes, portanto, teria mais chances de lutar contra os modismos e as mediocridades (Filgueiras dos Reis,1992:75), pois aquele que reflete adquire uma maior capacidade de resolver problemas, experimentando nesse 'processo de avaliação e testagem' várias possibilidades de soluções ou interpretações de eventos (Morgan et al apud Moll da Cunha, 1992).

## **2.5. A Formação do Professor de LE: Possibilidades de Configurações Diferentes**

Embora a ênfase atual recaia sobre a orientação investigativa, há autores que consideram tanto o 'desenvolvimento' quanto o 'treinamento' como partes integrantes na educação do professor de línguas, pois entendem que alguns aspectos aí envolvidos são passíveis de treinamento (cf. Filgueiras dos Reis,1992; Ellis,1990).

Freeman (1989:31), por exemplo, define o ensino de línguas como um processo de tomada de decisões que se baseia em quatro componentes: conhecimento, habilidades, atitude e conscientização. Para o autor o objetivo da educação do professor deve ser o de capacitá-lo a tomar decisões nesses quatro componentes que formariam, portanto, o conteúdo de um programa de formação. Entretanto, a seu ver, o processo para trabalhar esse conteúdo se constitui de duas 'estratégias': treinamento e desenvolvimento, sendo que o primeiro se incumbiria de trabalhar o conhecimento e a habilidade, enquanto o segundo trabalharia a atitude e a conscientização. Dada a natureza essencialmente interna destes últimos componentes, embora possam ter manifestações externas através de mudanças no desempenho ou comportamento, o desenvolvimento seria uma estratégia menos visível ou direcionada do que o treinamento. Assim, ao se tentar quantificar o desenvolvimento através de mudanças observadas como ocorre no treinamento, pode-se chegar ao falso pressuposto de que se não há mudança aparente/evidente na prática, nada ocorreu internamente. Acrescentariamos a esse argumento que não se poderia afirmar, por outro lado, que

mudanças percebidas (de técnicas, comportamentos, etc) correspondam a mudanças subjacentes, haja vista as inúmeras contradições observadas no ensino dos professores.

No nosso entender, a distinção entre aspectos treináveis e aspectos de desenvolvimento dentro de uma linha reflexiva, que consideramos abrangente, não teria necessidade de ser estabelecida, pois tanto uns quanto os outros seriam, aí, constitutivos de um mesmo processo que englobaria tanto a teoria quanto a prática em momentos de avaliação e aplicação tendo como base um componente analítico. Sendo assim, o que se julgaria apenas treinável já estaria sendo escrutinado pelos olhos atentos de uma consciência crítica.

Além da distinção entre treinamento e desenvolvimento ou entre orientação prescritiva e orientação investigativa/reflexiva, geralmente, se estabelece uma distinção entre duas classes de professores: os professores em-serviço (os graduados e em atuação) e os em-formação (os que ainda cursam a graduação e não estão certificados) no que diz respeito à orientação de sua educação.

Os diversos estudos que encontramos na literatura, geralmente, expõem criticamente os dois tipos de orientação de que nos temos ocupado, para depois sugerirem seus planos ou programas de formação. Alguns programas têm como público alvo, exclusivamente, professores em-serviço ou professores em-formação, enquanto outros programas são dirigidos a ambas as classes de professores.

Ao distinguirem os tipos de orientação e as classes de professores, alguns autores fazem uma terceira distinção ao agruparem determinada classe de professor a determinado tipo de orientação.

Uma associação comum é a que se dá entre professor em-formação e o treinamento por se julgar que nesta fase o professor estaria mais necessitado ou preocupado em 'receber' o conhecimento técnico (conteúdo, técnicas, habilidades) que lhe permitiria sobreviver de imediato numa sala de aula. Outro argumento seria o de que o professor seria ainda jovem e inexperiente para proceder a reflexões críticas sobre o processo ensino/aprendizagem com que está envolvido. Este pensamento é, geralmente, legitimado pelos próprios professores em-formação, conforme se pode detectar no comentário feito por um deles em pesquisa realizada por Freitas (1992:97):

*Quando terminar a graduação, tentarei me aprofundar um pouco teoricamente.*

Widdowson (1990:64) enfatiza a necessidade de se prestar especial atenção ao treinamento quando o professor está em fase de formação ou de preparo inicial na profissão, por razões semelhantes as especificadas acima, com a ressalva de que isto não signifique que os programas não devam encorajar uma conscientização de implicações teóricas mais amplas/abrangentes. Isto se daria, segundo o autor, em termos de um investimento a longo prazo

em vez de algo que levasse a resultados imediatos, algo que poderia influenciar a atitude ao invés de instigar à ação.

Visão oposta é apresentada por Cavalcanti e Moita Lopes (1991) que ao encararem a sala de aula de línguas tanto como um local de ensino quanto um local de pesquisa, o que, geralmente, não ocorre no contexto educacional, nacional ou estrangeiro, enfatizam o espírito investigativo em toda a formação do professor, levando-o a desenvolver uma autonomia crítica.

*Esta reflexão [sobre a própria prática], em nossa opinião (cf. Cavalcanti, 1989), deveria ser vista como o embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas. [...] de tal modo que ao terminar seu curso de licenciatura, o professor, deixando de ser aluno, não precisasse da ajuda de um pesquisador para 'traduzir' resultados de pesquisa. (id. ibid.: 133-134)*

Estabelece-se dessa forma o vínculo professor-pesquisador<sup>4</sup>, um papel fundamental, senão constitutivo, dentro da orientação investigativa.

Poderíamos chegar à conclusão de que a orientação que ora se enfatiza deva ser vista como abrangente de modo a incluir a perspectiva orientada para o treinamento - os aspectos 'treináveis' estariam intrinsecamente ligados aos 'críticos', trabalhando-se os primeiros desde o início sob a perspectiva dos segundos. Poderíamos também hipotetizar que a distinção entre professor em-formação e professor em-serviço, se mantida (mesmo porque muitos professores em-formação já exercem a profissão), funcionaria apenas para sinalizar a fase da carreira do professor, pois ambos seriam classificados como professores-investigadores que participariam da construção de um processo de formação continuada que, longe de estar isenta de conflitos e possíveis quebras, procuraria ser consistente em seu percurso. Sendo assim, em termos de orientação, porém, não haveria rupturas, ou seja, não se faria um equacionamento do professor em-formação com um tipo de orientação e do professor em-serviço com outro. Poderíamos ter, dessa maneira, a seguinte configuração:

---

<sup>4</sup> Os estudiosos têm questionado a propriedade de se utilizar amplamente o termo 'professor-pesquisador' para designar o professor comum com uma orientação investigativa, alegando que ele pode ser banalizado. Argumenta-se que para ser pesquisador no sentido acadêmico, exigem-se condições e recursos (financeiros, de disponibilidade de tempo, bagagem teórica, etc.) que provavelmente não estariam ao alcance imediato do professor comum. Termos aparentemente menos fortes como 'especialista' ou 'teórico' de si mesmos (Prabhu, 1992) ou imagísticos como 'detetive' ou 'leitor de pistas' ('reader of clues'; Menezes de Souza, 1995) possam, talvez, amenizar a relação.

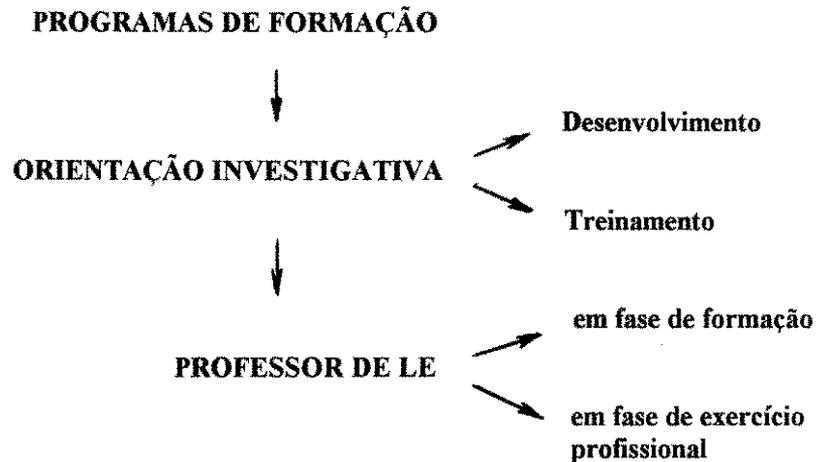


Fig. 1 : Concepção da estrutura/configuração de Programas de Formação de Professores de LE dentro da orientação investigativa.

Considerando que a orientação reflexiva da prática do professor de LE é recente, isto poderia servir de justificativa para o que pode parecer uma ênfase acentuada em programas nesta linha para professores em-serviço, uma vez que o contingente destes últimos superaria em número o dos professores em formação. Enquanto não chegamos a uma situação próxima da descrita acima, programas que visam a formação de professores-investigadores devem, portanto, ser dirigidos a professores de ambas as fases de suas carreiras, a exemplo do que propõe Almeida Filho (1992:78) a respeito da instrumentalização lingüística do professor de LE para que se rompa o ciclo vicioso em que se converteu o ensino neste país, através de propostas urgentes de formas de ação e não apenas da indicação de soluções. Para o lingüista aplicado, " o ciclo vicioso que se auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo." Como medida inicial o autor propõe um ataque à questão em duas frentes simultaneamente: a da área acadêmico-universitária e a da seara do trabalho do professorado já formado.

## 2.6. Possibilidades e Caminhos Dentro de uma Orientação Investigativa

Com o avanço de pesquisas que descortinaram maneiras distintas de encarar o ensino-aprendizagem de línguas em contexto formal de sala de aula, demonstrando que esse é um processo de uma complexidade multifacetada e não uma mera questão comportamental que envolve apenas respostas a estímulos, questões que envolvem a formação do professor de línguas

se tornaram centrais nos estudos do ensino-aprendizagem da LE, resgatando-se nesse movimento a importância do papel ou papéis que o professor desempenha.

A impossibilidade de se ‘formatar’ o comportamento do professor, moldando-o segundo técnicas e habilidades daquele que seria o ‘melhor método’, o que asseguraria uma relação simplista de causa e efeito em que o ensino levaria necessariamente à aprendizagem, fez com que se voltassem as atenções para outras dimensões envolvidas nesse processo. Contamos, assim, com uma série de estudos que têm como foco questões ligadas ao domínio afetivo e outros que colocam uma ênfase mais recente em questões culturais/sociais, bem como em questões relacionadas ao ‘pensamento do professor’ (teacher thinking).

Em decorrência dos estudos desta última dimensão, salienta-se como fundamental a necessidade de uma reflexão mais sistemática sobre a própria prática, constituindo-se mesmo no pressuposto do ensino reflexivo/investigativo, como convencionou-se denominar o ensino orientado nesta perspectiva. Polifemi (1995:03) localiza essa movimentação, dizendo que:

*Os resultados de pesquisas recentes parecem indicar que a reflexão é um modo possível e viável de desvendar a prática cotidiana. (2.6/C1)*

Entretanto, o autor ainda coloca que, embora os professores possam dizer que estão conscientes dos pressupostos subjacentes a sua prática, eles geralmente transferem o insumo recebido em cursos, encontros, seminários, bem como de seus antigos professores para a sua prática de sala de aula sem nenhuma reflexão mais aprofundada.

Diante dessa situação, que é a que ainda prevalece, educadores e estudiosos se empenham no sentido de buscar caminhos em que se articulem meios que permitam ao professor aproximar sua prática da teoria através de uma atitude, mais do que comportamento, reflexiva, uma vez que é ainda bastante acentuado o ‘apetite’ pelas técnicas e novidades de ensino. Temas como o da palestra de abertura da IX Spring Conference, 1995: “Conscientizando o professor da necessidade de fundamentação teórica em sua prática” demonstram a preocupação e empenho daqueles envolvidos com a questão.

Gimenez (1995b:3), por sua vez, ao discutir a teoria e prática no ensino de inglês, assevera ser compreensível a ‘fome’ por sugestões práticas demonstrada pelos professores em cursos que freqüentam, uma vez que esses cursos são as únicas oportunidades de eles estarem em contato com ‘novidades’, revelando uma carência de atividades motivadoras para aplicação imediata em seu contexto de ensino. Quanto ao ceticismo e desdém que, por outro lado, os professores demonstram diante da teoria, são dois os palpites da autora: o primeiro é que o professor não está habituado e provavelmente não tem tempo para refletir sistematicamente sobre

sua prática; o segundo diz respeito às demandas e pressões as quais, por serem tantas, leva o professor a valorizar apenas aquilo que é imediato.

Embora concordemos com as razões apontadas pela autora — poderíamos ainda acrescentar inúmeras outras —, acreditamos que a primeira parte de seu primeiro palpite é um fator extremamente significativo: a questão do ‘habitus’, ou seja, do ser, estar ou ter sido habituado em uma determinada perspectiva. Nossa experiência, também com professores com os quais temos tido contato durante cursos de formação de diversas naturezas que assessoramos em equipe através do projeto PELI em nosso estado, tem demonstrado que o processo de conscientização é demorado, pois, além de se ter de vencer a resistência desses professores, sensibilizando-os para uma nova orientação, há todo um processo de ‘maturação’ ou maturidade de idéias que está diretamente relacionado a sua participação, que, por sua vez, está intimamente ligada ao interesse e disposição do próprio professor. Esta questão desemboca naturalmente em outra que é a relação entre pesquisador/educador e professor da qual trataremos em seção posterior (2.8).

Uma vez considerada a necessidade de uma reflexão sistemática da própria prática como um requisito para o crescimento na profissão, temos que o profissional de ensino de línguas desejoso de assumir uma atitude reflexiva diante desse ensino, já conta hoje com algumas possibilidades para desenvolvê-la.

Embora a pesquisa que envolve o pensamento/reflexão do professor já estivesse estabilizada em outras áreas<sup>5</sup>, os estudos no campo da educação do professor de LE só começaram a se concentrar nesse tipo de pesquisa há cinco ou seis anos. Podemos, entretanto, encontrar na literatura dessa época mais recentes discussões e propostas que envolvem práticas reflexivas do professor de LE examinadas por eles mesmos ou por pesquisadores externos, sendo este último caso o que prevalece. Um exemplo dessa literatura seria o livro editado por Richards e Nunan (1990) que traz as propostas de programas de formação de professores de LE acompanhadas das respectivas técnicas e/ou procedimentos para implementá-las. Os estudos presentes no livro envolvem diversas áreas como a prática de ensino e a supervisão, didaticamente agrupadas pelos editores que as subdividem em partes e se destinam ora a professores em-formação, ora a professores em-serviço, sugerindo-se, em alguns casos, a possibilidade de aplicação em ambas categorias de professores. Devido a sua natureza, os periódicos, por outro lado, fazem circular mais rapidamente as discussões nesse campo. Porém, a publicação de livros e a circulação de teses e dissertações têm sido uma realidade mais recente.

---

<sup>5</sup> Gimenez (1995a) relata que a pesquisa sobre o pensar do professor data de cerca de 20 anos atrás e recebeu sua maior força (incentivo), segundo a autora, em 1984 com a fundação da Associação Internacional de Estudos Sobre o Pensar do Professor (International Study Association on Teacher Thinking)

Na seqüência, selecionamos dois autores que discutem mais rapidamente algumas possibilidades de realizar uma prática reflexiva, englobando-as em um só texto. Em seguida apresentamos a discussão contrastiva de duas das possibilidades/tendências encontradas nos estudos da área, para depois indicarmos a prática reflexiva a ser trabalhada nesse estudo.

Em artigo sobre a conscientização do professor, Gebhard (1992:2-7) discute, mais rapidamente, quatro abordagens existentes na literatura da área que permitem desenvolver uma prática reflexiva e aponta as razões do interesse daqueles professores que desejam assumi-la.

A primeira opção, em ordem de complexidade, partindo-se, segundo o autor, da mais simples, envolve a *observação do ensino de outros professores*. Para justificar uma contradição aí implícita, Gebhard (p.2) se apóia em Fanselow (1988) que afirma que quando os professores conseguem ver sua prática espelhada na prática do outro, e quando eles observam o outro para adquirir auto-conhecimento, eles têm oportunidade de construir e reconstruir seu próprio conhecimento. Os meios para esse tipo de observação podem incluir: *anotação contínua de eventos observados*, *listas de checagem de comportamento* ('checklists') indicando se um dado comportamento ocorre ou não (sim/não); *registros de comportamentos* ('tally behaviors'), diferenciando-se do anterior no sentido de registrar o número de vezes que um comportamento ocorre; *gravação da aula em áudio ou vídeo*, para audições e visionamentos posteriores, a partir dos quais novas anotações, bem como pequenas transcrições podem ser feitas. Gebhard (p.3) comenta sobre sistemas para a categorização das observações que ajudariam o professor a codificar sistematicamente as interações e a analisar a codificação em busca de padronizações (regularidades). Isso, por sua vez, ofereceria um tipo de conscientização que tornaria mais fácil decidir entre os modos alternativos de se ensinar.

A segunda opção apontada é a *auto-observação* que, segundo o autor, se assemelha à anterior quanto à possibilidade de o professor gravar as próprias aulas em áudio ou em vídeo, revendo-as posteriormente quando, então, procede a registros de comportamentos, faz anotações descritivas ou transcrições curtas da interação de sala de aula a ser estudada. Gebhard (p.4) argumenta que, em alguns aspectos, essa opção parece ser mais fácil que a anterior, uma vez que o professor teria mais liberdade de atuação na aula, como também para selecionar o que quer observar, sem ter que se ajustar às regras de uma outra sala. Por outro lado, esta vantagem poderia se transformar numa limitação pelo fato de o professor ter de encarar a si mesmo, o que, por sua vez pode funcionar como uma ameaça que bloquearia o acesso a aspectos mais problemáticos de seu ensino (Jersild, 1955, apud Gebhard: 1992:4).

A *pesquisa-ação* aparece como a terceira abordagem indicada, sendo definida como uma investigação auto-reflexiva iniciada pelos professores com o propósito de melhorarem as suas práticas de sala de aula. Strickland (1988), o autor citado por Gebhard, indica os seguintes passos

para se desenvolver uma pesquisa-ação: (i) identifica-se uma questão; (ii) busca-se conhecimento; (iii) planeja-se uma ação; (iv) implementa-se a ação; (v) observa-se a ação; (vi) reflete-se sobre as observações; (vii) revisa-se o plano. Trazidos para o texto também pelo autor para opinarem sobre as implicações desse tipo de abordagem, Allwright e Bailey (1991) afirmam que ela permite que os professores que desejam investigar eventos em suas salas de aula dêem passos construtivos em direção à resolução de problemas imediatos, refletindo sistematicamente sobre os resultados. Esses autores, porém, enfatizam a importância desses professores extrapolarem as tarefas simples e levantarem questões e problemas reais do ensino, mesmo que sejam difíceis (ou impossíveis) de resolver, uma vez que eles são geralmente tentados a levantar questões ligadas a aspectos mais visíveis do ensino e, portanto, mais fáceis de observar, registrar e contar.

A última abordagem destacada se refere aos *diários* dos professores definidos por Bailey (1990:215) como relatos em primeira mão ('first-person account') de uma experiência de ensino/aprendizagem de línguas, documentada através de registros cômicos/singelos e regulares para uma posterior análise em busca de padrões recorrentes ou eventos salientes. Este procedimento teria como vantagem principal, segundo a autora, o desenvolvimento pessoal e intravivências no processo de ensino. Para se atingir tal benefício, advoga-se pela liberdade de os professores refletirem, criticarem, duvidarem, expressarem frustração, e levantarem questões em seus diários. Gebhard (p.5) ainda comenta sobre uma variação no uso do diário por pesquisadores que propuseram que ele fosse desenvolvido colaborativamente, de modo que fosse possível a conscientização dos professores através dos comentários de outros.

Na segunda parte de seu artigo, Gebhard (p.5) alinha algumas razões para se desenvolverem práticas reflexivas, articulando-as em forma de benefícios decorrentes de tais práticas. Uma das razões seria a oportunidade que os professores vêem de se desenvolverem profissionalmente, reforçando o pressuposto subjacente a essas práticas de que, ao desenvolvê-las, o ensino real pode ser melhorado. Uma segunda razão apontada é que o uso das abordagens discutidas acima permitem uma reflexão crítica sobre o ensino. A reflexão seria um componente importante no desenvolvimento de habilidades de ensino, uma vez que ela possibilita uma movimentação a partir de um nível inicialmente marcado pelo impulso, intuição ou rotina para um nível em que as ações são guiadas pelo pensamento crítico. Como terceiro motivo temos o fato de que se considera que, ao estudarem o próprio ensino, os professores podem entender mais profundamente a relação entre seus comportamentos de ensino e o seu impacto sobre os alunos. O último motivo apresentado é que a reflexão sobre a prática favorece um estreitamento entre uma visão imaginária que os professores tem dela e a sua realidade, já que é muito comum afirmar-se que se desenvolve uma prática de uma determinada maneira para em seguida contradizer-se diante de sua ação efetiva.

Almeida Filho (1996b), entretanto, alerta-nos para o cuidado que se deve ter com práticas de formação de professores dentro de uma perspectiva de desenvolvimento que, mesmo propiciando “uma melhor compreensão dos fatos do ensinar e aprender línguas e um maior controle exercido sobre a ação de ensinar que cada professor desenvolve, [essas práticas] não basta[m] para levar o professor a operar mudanças profundas, duradouras e autonomizantes na sua prática.” O autor deriva essa conclusão da insuficiência dessa modalidade [cursos de desenvolvimento de professores que sucederam os treinamentos para incorporar o tempo de pensar ou refletir para a compreensão de novos fatos], por não explicar “o fato básico de que o professor pode saber como fazer e explicar o que fazer com compreensão teórica convincente e ainda assim não saber ou não poder ensinar conforme sabe e sabe explicar teoricamente o que deve ser feito.” Almeida Filho conclui, portanto, que há um “sentido de esgotamento da modernidade” na formação de professores e sugere que o professor precisa se tornar o seu próprio especialista (cf. Prabhu, 1992) fazendo sentido do que faz (ensinando).

Almeida Filho traz para a cena alguns autores que avançaram propostas nesse sentido — Nunan (1989, 1991, 1993), Allwright (1991, 1993), Wallace (1991) e Woods (1993) — ou seja, propostas de auto-observação, auto-monitoração e de ensino reflexivo. Como Gebhard (1992), porém mais resumidamente, o autor apresenta (três) possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas e suas vantagens, quais sejam: *diários e memos* que permitiriam detectar questionamentos ou dúvidas sobre pontos perturbadores levantados como questões para reflexão, tomada de consciência e eventuais mudanças; *fichas com quesitos para preencher depois das aulas* que teriam a vantagem de lançar à consciência mais rapidamente os múltiplos aspectos de uma aula; *gravações de aulas típicas em áudio ou vídeo* para audições e visionamentos posteriores, as quais são geralmente transcritas posteriormente além de serem acrescidas de anotações de campo, resultados de questionários aplicados, entrevistas, diários e memos, procedimentos esses que convergem, segundo o autor, em direção aos utilizados nas microetnografias dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa.

Ao realizar discussão dentro desse assunto, voltada, porém, para seu foco de pesquisa, Gimenez (1994) trata da prática reflexiva conforme ela se apresenta dentro de interpretações oriundas de estudos pertencentes às teorias da educação do professor, representadas em seu estudo pelo trabalho de Wallace (1991), bem como de estudos procedentes da pesquisa de sala de aula de LE com Nunan (1989, 1993) e Allwright (1991, 1992 e 1993) sendo estes os escolhidos nesse campo para ilustrarem as interpretações. Depois de discutir essas interpretações, Gimenez aponta para suas limitações no sentido de não considerarem o processo de socialização anterior à formação do professor (ou do aluno-professor) o qual se revela como uma forma de

conhecimento. Para a autora, é crucial entendermos como essa forma de conhecimento se integra e interage com outras.

Sobre a proposta de Wallace, Gimenez (p.279) destaca os dois tipos de conhecimento que o autor considera fundamentais para uma prática reflexiva (cf. Wallace: 14-15): o conhecimento recebido ('received knowledge') que compreende os fatos, dados, teorias, etc. que são por necessidade ou convenção associados ao estudo de uma determinada profissão (p.52) e o conhecimento experiencial (experiential knowledge) que se refere às oportunidades que os 'treinandos'<sup>6</sup> têm de avaliar os insumos em termos de sua própria prática e de decidir mudar ou não seu ensino de algum modo (p.52). A autora também salienta, em forma de crítica, a maior importância atribuída pelo autor à necessidade de se descobrir onde os 'treinandos' estão 'naquele momento' (where they are 'at' now), pressupondo-se com isso que as experiências que dizem respeito ao 'de onde eles vêm' (where they are 'coming from') são menos poderosas e podem ser superadas ao se refletir sobre a prática corrente/atual durante o programa de formação do professor, mesmo que o autor tenha assegurado que as pessoas raramente iniciam um treinamento profissional com a mente em branco ou com atitudes neutras e tenha considerado útil saber de onde elas vêm. Para a autora a primazia do primeiro aspecto sobre o segundo constitui, portanto, uma limitação na proposta de Wallace.

Segundo Gimenez (p.282), a pesquisa de sala de aula de LE, desenvolvida paralelamente aos estudos da educação do professor de LE, chegou também à conclusão de que os professores precisavam investigar suas salas de aula para que se aprofundasse a compreensão dos contextos formais de ensino/aprendizagem de línguas. É desta forma que surge a pesquisa-ação como uma alternativa diante do fracasso da pesquisa acadêmica de sala de aula em causar impacto neste contexto/aí. A adoção de uma orientação não prescritiva para a educação do professor, perspectiva adotada bem mais cedo na educação geral, permitiu o desenvolvimento de noções de pesquisa-ação a serem defendidas no campo do ensino da LE.

Conforme nos informa Gimenez (p.287), a pesquisa-ação tem sido submetida a muitas interpretações, mas em termos gerais ela se refere à pesquisa desenvolvida pelos próprios professores em suas salas de aula. A autora seleciona para discutir as duas versões principais que coexistem no ensino do inglês como LE, conforme mencionado anteriormente, visando confrontá-las, e se posicionar diante de uma delas, sugerindo a superação de suas limitações.

Objetivamos apresentar sua discussão à qual acrescentaremos a nossa, para em seguida nos posicionarmos a favor de uma versão de prática reflexiva alternativa, a que temos denominado análise de abordagem.

---

<sup>6</sup> Tradução adotada para o termo original 'trainee'

A primeira versão de pesquisa-ação discutida por Gimenez (p.283) é apresentada por Nunan (1989, 1993) que segue, segundo ela, uma abordagem intervencionista, adotando uma visão da sala de aula como um laboratório. Os passos sugeridos por Nunan para desenvolver essa abordagem são apresentados no quadro abaixo em contraste aos da versão de Allwright, conforme montagem feita por Gimenez (1995a).

Pesquisa-Ação (Nunan)	Ensino Exploratório (Allwright)
1- Identificação de um problema - um professor identifica um problema em sua sala de aula - <i>meus alunos não estão usando a língua-alvo (= alemão).</i>	1- Identificação de uma área problemática 2- Refinamento da reflexão sobre a área problemática
2- Observação preliminar - O que está acontecendo? Gravação e observação de aulas por vários dias	3- Seleção de um tópico específico como foco
3- Hipótese - O professor usa muito a língua nativa. As coisas importantes são feitas nessa língua	4- Busca de procedimentos apropriados de sala de aula para explorá-lo (ex. discussões em grupo, em pares, pesquisas de opinião, entrevistas, simulações, 'role-plays', diários, projetos, 'poster sessions', correspondência entre os alunos)
4- Plano de Intervenção - O professor aumenta o uso da língua-alvo. O professor usa o alemão para o gerenciamento de sala, etc.	5- Adaptação dos procedimentos ao problema específico que se deseja explorar
5- Resultado - Aumento significativo no uso de alemão pelos alunos	6- Uso dos procedimentos em sala
6- Relato - Artigo no boletim dos professores	7- Interpretação dos resultados 8- Decisão sobre suas implicações e planos compatíveis

Quadro 1a: Quadro comparativo das duas versões principais de pesquisa-ação proposto por Gimenez (1995a)

Para a autora, a visão de sala de aula apresentada por Nunan pode ser criticada devido ao seu fracasso em envolver os professores na compreensão do que está acontecendo em suas salas de aula, uma vez que os encoraja a entrar em um ciclo (provavelmente) infundável de experiências. Além disso, Nunan estaria vendo a pesquisa como algo extra à sala de aula, por não envolver os alunos, sendo ela, portanto, centrada no professor.

Por outro lado a perspectiva apontada por Allwright (1991, 1992, 1993, apud Gimenez, 1994), denominada 'ensino exploratório', é enfatizada pela autora, que se alinha com esse pesquisador britânico por considerar sua proposta mais apropriada ao desenvolvimento de práticas reflexivas junto aos professores em-formação (seu contexto de investigação), uma vez que ela não é vista como uma atividade separada do ensino, mas integrada a ele, por envolver os alunos na reflexão das questões do ensino-aprendizagem (veja quadro 1 acima). Além disso, o ensino

exploratório, ainda segundo a autora, parece enfatizar mais a reflexão do que a pesquisa-ação, uma vez que não há pressa em tratar novas abordagens e seus resultados.

A forma como as duas versões e suas diferenças foi apresentada, com uma acentuada inclinação da autora pela segunda, nos permite tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, parece-nos bastante claro que o ensino exploratório traz mais explicitamente a possibilidade de participação do aluno (item 4 de Allwright). Por outro lado, julgamos que a questão da pressa que levaria a um ciclo de experiências infundáveis no caso da proposta de Nunan não procede. É bem verdade que há uma tendência de o professor, que está a se observar, se ater aos pontos problemáticos mais salientes e tentar resolvê-los rapidamente. Isso não implica, entretanto, que a pesquisa-ação proposta indique que eles devam ter pressa em resolvê-los. A própria informação que Gimenez nos oferece através de suas citações parece indicar isso:

*O processo da pesquisa-ação é geralmente iniciado pela identificação pelo professor de algo que ele considere duvidoso/confuso ou problemático. A dúvida ou problema pode, de fato, ter emergido de um período de observação e reflexão. O segundo passo é a coleta de dados básicos através de uma investigação preliminar que se destina a identificar o que está ocorrendo na sala de aula sem tentar mudar nada. Com base em uma revisão dos dados levantados, forma-se uma hipótese. O próximo passo é o desenvolvimento de algum tipo de intervenção para alterar uma prática existente, juntamente com um modo de avaliar os efeitos dessa mudança. O passo final é relatar os resultados da interação, e, se necessário, planejar intervenções futuras. (destaques nossos) (Nunan, 1993:41, apud Gimenez, 1994:283) (2.6/C2)*

Os elementos destacados sugerem que um certo tempo, uma certa maturação, seriam necessários para levar a cabo esse processo. A pressa ficaria, talvez, por conta daqueles que o desenvolvem ou da necessidade de se finalizar uma determinada pesquisa devido a prazos rígidos estipulados. Não vemos como assegurar, por outro lado, que os professores não fiquem tentados a buscar uma solução mais rápida só porque estariam envolvidos com o ensino exploratório. Entendemos, aliás, que esse 'exploratório' traz implícita a idéia de intervenção, explicitamente colocada pela pesquisa-ação. Por que 'explorarmos' nossa prática se não intencionamos alguma mudança, mesmo que ela não implique uma mudança no desenvolvimento da prática em si, mas uma mudança de conscientização que nos permite perceber que o que fazemos agora é igual ao que fazíamos antes com a diferença de que agora percebemos que é assim que fazemos? A intervenção se salienta através da busca, adaptação e uso dos procedimentos em sala (itens 4, 5 e 6), bem como através da decisão sobre as implicações dos resultados e planos compatíveis (item 8).

Na verdade, Allwright parece ter desmembrado mais os passos a serem dados para o desenvolvimento do ensino exploratório do que Nunan faz em relação à pesquisa-ação. Entretanto, se fizermos uma leitura mais atenta, poderíamos concentrar os três primeiros passos indicados por Allwright, que ajudam a causar a sensação de uma reflexão mais demorada ou, pelo menos, com menos pressa, no primeiro passo indicado por Nunan. Vejamos as indicações do

primeiro: (i) identificação de uma área problemática; (ii) refinamento da reflexão sobre essa área; (iii) seleção de um tópico específico para ser focalizado. Na indicação de Nunan, que poderia ser entendida como uma condensação dessas três, lê-se: esta dúvida ou problema pode, de fato, ter emergido de um *período de observação e reflexão*.

Poderíamos continuar realizando leituras diferentes de outros pontos, mas preferimos, em vez disso, registrar a nossa posição de que esses dois autores não tenham apresentado suas propostas, concebendo-as como modelos rígidos. É nossa opinião que elementos de um podem ser mesclados com os do outro, assim como possibilidades não previstas podem ser acrescentadas durante o desenvolvimento de cada um desses processos.

É dessa forma que vemos a análise de abordagem proposta por Almeida Filho (cf. Almeida Filho et alii, 1993; Almeida Filho, 1995a, 1996b) e eleita por nós como a prática reflexiva para a realização desse estudo. Apesar das semelhanças que a análise de abordagem possa ter com algumas propostas nessa linha, alinhamo-nos com ela por considerarmos, principalmente, que ela favorece um 'início' de maior impacto, colocando o professor imediatamente diante de descobertas, pelo menos as mais salientes, a respeito de seu próprio ensino. O impacto inicial, embora por vezes um tanto duro para o professor, funcionaria como um estímulo maior para que esse professor, que geralmente já parte de uma perspectiva de mudança, intensifique ainda mais este desejo que o leva a se esforçar por uma prática diferenciada. Dedicamos a seção seguinte para a descrição dessa proposta a qual poderia ser especificada nos itens do quadro abaixo se pensássemos em contrapô-la às propostas de Nunan e Allwright apresentadas no quadro anterior.

<b>Análise de Abordagem (Almeida Filho)</b>
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

Quadro 1b: Passos iniciais da análise de abordagem

## 2.7. Formação Auto-Sustentada e Continuada do Professor de LE: Análise de Abordagem

Durante um longo período, conforme já discutido, os professores estiveram sujeitos a um tipo de formação prescritiva a que se convencionou chamar treinamento, o qual não permitia que eles olhassem para além de aspectos visíveis como as técnicas e habilidades de um ‘melhor método’ encaradas como garantia para uma prática eficiente e que deveriam, portanto, ser imitadas do modo mais fiel possível.

Com os desdobramentos dos estudos sobre o ‘pensamento do professor’ dentro da psicologia cognitiva bem como em outras áreas, provocando reposicionamentos dentro do campo da Educação que, por sua vez, influenciam o modo de pensar e realizar estudos nas áreas da educação/formação do professor de LE e da pesquisa de sala de aula (cf. Gimenez, 1994), uma mediação (Widdowson, 1990) ou equilíbrio (Richards e Nunan, 1990) entre a teoria e a prática passou a ser mais profundamente enfatizada. Fala-se mesmo na produção de uma teoria da prática (cf. van Lier, 1994), sugerindo que se busque na própria prática a teoria a ela subjacente<sup>7</sup>, mas que é invisível para a grande maioria dos professores formados apenas nos aspectos treináveis. É fato comum ouvirmos os professores afirmarem que aprenderam a ser professores ‘na prática’, como se essa prática não estivesse impregnada de conceitos seus ou dos outros que insistem em permanecer implícitos.

*[...] as decisões práticas de sala de aula estão sempre fundamentadas em teorias sobre língua e sobre a aprendizagem [e ensino, acrescentaríamos]. (Richards e Nunan, 1990:42) (2.7/C1)*

Nesse ponto de convergência entre teoria e prática é que são enfáticos os estudos dentro de uma nova perspectiva que elege a reflexão da própria prática como uma atitude que, se desenvolvida, potencializa os professores a realizar um ensino mais eficiente. Richards e Nunan (p.41) sugerem que o equilíbrio entre teoria e prática seria, de fato, o objetivo primeiro de programas de desenvolvimento de professores. Nessa mesma direção, Gimenez (1995b:3) aponta para a importância de se reconhecer a existência de uma teoria não examinada em nossa prática e sugere que a solução para os problemas diários do professor poderia advir mais facilmente da reflexão dessa prática. A autora acredita, por outro lado, que esta iniciativa deva vir acompanhada de uma infra-estrutura que atenda às necessidades básicas de idéias do que realizar em sala de aula diante das quais os professores se mostram carentes.

*O desenvolvimento profissional não pode ser atingido se apenas a prática ou apenas a teoria forem enfatizadas. Ambas caminham juntas e em conjunto devem ser trabalhadas. (Gimenez, p.3)*

<sup>7</sup> “A teoria aqui não é a teoria dos livros, das pesquisas, mas a da própria prática.” (Gimenez, 1995:3)

Almeida Filho (comunicação pessoal), por sua vez, afirma que a questão teoria vs. prática não seria uma simples questão de equilíbrio, mas de se “encontrarem as relações específicas que satisfazem pois, às vezes, tal satisfação implica desequilíbrio”. De qualquer modo, dentro do direcionamento das discussões que temos realizado neste estudo, parece óbvio que se devem considerar as possíveis relações entre teoria e prática. Gostaríamos de, nesse ponto, antecipar que a análise de abordagem, na qual nos detemos nesta seção, possibilita essa relação no desenrolar de seu ciclo interativo. Embora o presente estudo centre a atenção na fase bem inicial desse ciclo em que o professor realiza uma ‘reflexão solitária’<sup>8</sup>, procuraremos ver como se configura a relação entre teoria e prática nesse momento. Estudos que objetivam examinar essa configuração num processo de desenvolvimento das outras etapas do ciclo da análise de abordagem, entretanto, já estão em andamento.

Em sua proposta que incentiva os professores a articular teoria e prática através de um ciclo constante de observação, identificação de um problema ou questão, intervenção e avaliação, Nunan (1990:62) assume que o objetivo principal da educação de professores (em-serviço) é oferecer-lhes caminhos para explorar suas próprias salas de aula.

Esta é uma questão que vem sendo levantada mais enfaticamente na literatura e eventos da área nos quais se argumenta que, ao indicarmos modos, caminhos, possibilidades, procedimentos, etc., para que os professores reflitam e construam uma teoria pessoal, estaríamos também sendo prescritivos mesmo nos posicionado a favor de uma orientação investigativa que pressupõe uma atitude consciente e autonomizante do professor. Por conta desse receio, muitos autores discutem idéias e concepções, mas se esquivam no momento de indicar procedimentos, reforçando, entretanto, a necessidade de divisá-los.

Julgamos que esta questão deve ser discutida não a nível das sugestões ou indicações de procedimentos, mas num nível mais profundo em que se situam as próprias orientações. Esta questão será debatida na seção seguinte.

Por ora, colocamo-nos a favor das sugestões ou indicações de procedimentos e nos alinhamos com a proposta de Almeida Filho (1993; 1995a; 1995b; 1996b) concretizada na forma de análise de abordagem.

Como já tivemos oportunidade de dizer, a análise de abordagem não se presta a uma rigidez de princípios e procedimentos, aberta que está, através das etapas de seu ciclo, a redefinições, refinamentos e redimensionamentos de posições levantadas no processo de interlocução previsto.

---

<sup>8</sup> Entendemos que a ‘reflexão solitária’ não dispensa a ‘presença’ do outro que pode ser mantido implícito ou pode ser trazido à tona pelo professor que o busca, por exemplo, nas leituras que fez ou idéias que trocou em momentos anteriores ao processo de reflexão no qual se envolve no momento.

Dessa forma, voltando-se para a área da formação reflexiva do professor de LE/L2, Almeida Filho (1995) apresenta, como proposta, o desenvolvimento de procedimentos de análise específicos a que denomina 'análise de abordagem' dirigida a professores em-serviço ou em fase final de Licenciatura (principalmente na disciplina Prática de Ensino). Nessa proposta, diferentemente da perspectiva tradicional, o professor é examinado por outrem ou por si mesmo [e portanto sozinho] inicialmente através de uma ou duas aulas típicas gravadas e transcritas. Ao invés de pontos previamente elaborados numa lista para serem 'verificados', trabalham-se aqui registros ou anotações sobre as aulas típicas desse professor, juntamente com as suas respectivas transcrições, interpretando-as segundo pressupostos teóricos e crenças do próprio professor a respeito dos conceitos de linguagem humana, aprender e ensinar LE. Este procedimento é chave para o analista-interpretador seja ele o próprio professor que deseja mudar ou outro professor/analista experiente que seja da confiança do professor analisado, pois que potencializa a competência provavelmente implícita/intuitiva do professor, livrando-o de seu 'apetite' por receitas e dos passos que se desvanecem na mesma velocidade com que são aprendidos/'treinados'

*Explicitá-lo [o procedimento] é abrir possibilidades de formação continuada e sustentada (Almeida Filho, Caldas & Baghin, 1993) pelo próprio professor desejoso de mudar, na medida em que vai gradualmente se tornando especialista de si mesmo (Prabhu, 1990), um auto-consultor que não precisa desatualizar-se ao esgotar o potencial de cada técnica ou recurso. (Almeida Filho, 1995)*

Almeida Filho (1995a) ainda nos assegura que, como componente chave para aperfeiçoar a competência provavelmente implícita/intuitiva do movimento de ensinar, gravar, interpretar, iluminar-se no teórico, ensinar de novo, gravar, interpretar de novo, etc., o procedimento de interpretação/explicação precisará sempre de um outro olhar que não o primeiro, de leituras especializadas (teóricas) e de interação compreensiva e contínua.

A proposta do autor é o foco principal de um de seus projetos<sup>9</sup> cujo objetivo consiste na contribuição ao aperfeiçoamento do ensino do Português como Língua Estrangeira bem como de outras línguas e a fundamentação teórica em que se sustenta é um aprimoramento de suas idéias anteriores. De fato, como parte de um projeto anterior<sup>10</sup> em fase final, mas que continua viável e vigente enquanto proposta pela reflexão e contribuição filosófica que encerra, a Formação Auto-Sustentada do professor de línguas (Almeida Filho et alii, 1993), através dos procedimentos da análise de abordagem, visa resgatar o papel do professor em exercício, fornecendo-lhe subsídios para que venha a se repensar como profissional e educador e para que inicie processos de mudança em busca de uma auto-superação através de um (re)conhecer-se consciente e crítico no próprio

<sup>9</sup> "ANÁLISE DE ABORDAGEM DE ENSINO DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA. Procedimento para iniciar a tomada de consciência do professor de como ensina e porque ensina como ensina". (CNPq/1995)

<sup>10</sup> "INTERAÇÃO E RELEVÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUAS". (FAPESP/1991)

ensino que produz, criando, conseqüentemente, seu próprio conhecimento como interlocutor e não como mero receptor dentro do processo. A Formação Auto-Sustentada e Continuada do professor de LE, portanto, visa, segundo seus idealizadores, a desenvolver ou aprofundar as diversas competências que o professor pode querer buscar além de propiciar os elementos necessários para a explicitação da competência implícita. Vejamos como são definidas essas competências segundo o autor.

i ) Competência implícita: competência mais básica que se constitui de intuições, crenças e experiências, decorrentes de um ‘habitus’ entendido como predisposições para realizar o ensino de determinado modo em decorrência de vivências anteriores (cf. Bourdieu, 1991).

ii ) Competência teórica: considerada uma subcompetência da aplicada, é aquela que oferece explicações para o saber ensinar e o saber aprender, pois que pressupõe o caminho da ciência. Desvinculado da competência aplicada, entretanto, o saber teórico que advém desta competência não seria suficiente, pois muito do que se explica não se pratica (cf. Moraes, 1992; Coracini, 1992; Almeida Filho, 1993; Menezes de Souza, 1995).

iii ) Competência aplicada ou vivenciada: é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente. Ou seja, consiste em viver o que se sabe e o que se pode dizer na prática de sala de aula. Aqui se observa se há coerência/consistência entre o que o professor diz que sabe e quer (teoria) e o que realmente faz (prática).

iv ) Competência lingüístico-comunicativa: a que equipa o professor para produzir experiências válidas na língua-alvo que ensina para/com seus alunos<sup>11</sup>.

v ) Competência meta ou profissional: constitui-se na conscientização do professor acerca dos seus papéis profissional, político e de controlador de sua própria trajetória de crescimento.

Para Almeida Filho (1993:23), o desenvolvimento dessas competências, visando capacitar o professor a determinar os contornos e a essência de sua abordagem de ensinar no quadro de forças em que ela forçosamente ocorre, implica recorrer a procedimentos de análise específicos que ele tem denominado análise de abordagem. O autor se posiciona em relação a um deles — a gravação em áudio/vídeo — dizendo que:

*Não são suficientes a observação continuada de aulas com anotações minuciosas e levantamento de dados por meio de questionários e/ou entrevistas. A gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, 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. (p. 23)*

<sup>11</sup> Abrahão (1996) argumenta sobre a importância dessa competência e sobre a necessidade dela ser desenvolvida juntamente com as demais, alegando que “de nada adianta investir nas competências teórica, aplicada e profissional do professor, se o mesmo não possuir a ferramenta básica para o ensino.

Para o autor, entretanto, a maneira como vai se configurar essa interpretação da abordagem em fluxo “ pode variar desde a argumentação inocente, intuitiva, impressionista e justificadora do professor estribado em competência básica implícita até a argumentação crítica e qualificada por conhecimentos teóricos específicos da época por parte do professor embasado pelas competências aplicada e (meta)profissional”. (p.23)

Os procedimentos<sup>12</sup> empregados num programa de formação auto-sustentada, portanto, favorecem condições para que o professor entre num processo contínuo de tomada de consciência e realização de ações que lhe permitem a interlocução com os juízos teóricos da época, encontrados em livros e artigos dos pesquisadores e divulgadores reconhecidos que precisa conhecer e perante os quais se posicionar. A conscientização do ensino que faz é, assim, assumida como condição básica para que o professor possa iniciar mudanças em sua abordagem de ensino (a partir de sua competência aplicada) e refletir sobre elas (reforçando sua competência meta).

Os professores desejosos de iniciar um programa de formação auto-sustentada, escolhendo por interlocutores membros do projeto indicado poderão fazê-lo de duas maneiras: (i) através de cursos/módulos agendados [a partir de solicitações de grupos de professores para serem desenvolvidos em contato direto (face a face)]; (ii) através de um interlocutor experiente/especialista à distância (via correspondência) em contatos individuais com os professores, procurando alcançar, dessa forma, os que se acham geograficamente distantes.

Um aspecto que merece ser ponderado, antes de concluirmos a seção, diz respeito à contradição que parece despontar quando se propõe uma formação **auto**-sustentada em interação com um **outro**. Temos nos posicionado a respeito dessa questão no sentido de que não acreditamos que haja **auto** sem o **outro**, mesmo porque o eu é constituído de muitos outros, conforme amplamente discutido por autores de estudos dentro da análise do discurso de linha francesa. Conviria, portanto, que os autores que propõem procedimentos de auto-observação, auto-monitoração, auto-superação, auto-formação teorizassem mais essa relação **auto-outro** para se dissiparem possíveis idéias de que o professor pode promover seu desenvolvimento como uma ‘criatura’ sem ancestrais/progenitores.

No refinamento de suas reflexões sobre a formação auto-sustentada, Almeida Filho (1996b) discute, mais explicitamente, o elemento **auto** ao justificar essa denominação:

*A formação continuada, refletida, e posta no entrecruzamento do próprio olhar com o olhar do outro preserva o elemento ‘auto’ no sentido de que é o sujeito-professor quem deve manter o comando do processo [...]. Embora seja análise de si, ela somente emerge do próprio professor, mas vai abrindo-se no confronto consigo mesmo em próximas ocasiões e com o outro, no diálogo que se estabelece com os orientadores. E por isso mesmo se denomina **auto-***

<sup>12</sup> Gravação, transcrição, descrição e análise de uma ou mais aulas típicas construídas com os alunos em sala de aula.

*sustentada, na medida em que o professor se auto elege e se auto controla no percurso das análises e ações subseqüentes.*

Como integrante de um projeto que assessora e orienta professores de inglês de primeiro e segundo grau no Estado do Paraná, tendo de assumir como uma de nossas funções o papel de formadora, pretendemos nos sintonizar com e iniciar a implementação das propostas de Almeida Filho. E para iniciarmos uma avaliação e experimentação/testagem, estaremos perseguindo o objetivo e a pergunta/subperguntas de pesquisa, dele decorrentes, que se colocam neste estudo, visando à possibilidade de contribuir com a reflexão sobre o assunto. Uma vez que ainda não é comum a descrição de análises de abordagem de ensino realizadas pelos próprios professores, o que se considera um dos passos iniciais para ele se 'auto-sustentar' em seu desenvolvimento, nos detemos nessa questão específica, realizando uma reflexão que possa vir a colaborar com a sustentação, redefinição ou refinamento de algumas diretrizes do programa. Vejamos primeiramente a controvertida questão da relação entre pesquisador/educador e professor tanto na orientação prescritiva quanto na investigativa.

## **2.8. Pesquisador/Educador X Professor de LE: a Relação entre Eles e os Papéis que Desempenham**

O ensino de línguas tem sido comumente visto como um 'ofício' e não como uma 'profissão' devido ao papel que, geralmente, é desempenhado pelos seus professores. Este papel, por sua vez, decorre de uma relação que comumente se observa entre educadores/pesquisadores e professores a qual, diante de uma assimetria constitutiva, reflete uma dependência dos segundos em relação aos primeiros. Os educadores/pesquisadores, com efeito, são vistos como produtores de conhecimento, os detentores do saber, e os professores como consumidores e aplicadores desse conhecimento, o que implicaria a necessidade de apenas seguirem modelos através da aquisição mecânica de habilidades e técnicas que seriam posteriormente detectadas em seu comportamento de/na sala de aula.

Ao discorrer sobre o modelo tradicional de programas de formação de professores de línguas, Bax (1995:263) ilustra bem essa relação com a citação que faz de Waters:

*[O modelo tradicional] tende a ser unidimensional: os treinandos estão ali para receber sabedoria dos lábios dos 'especialistas', e então levar para casa o conhecimento e habilidades que lhes foram concedidos a fim de implementá-los. (2.8/C1)*

Wright (1990:95) corrobora esta posição afirmando que os educadores se sentem satisfeitos em ‘implantar’ novas idéias nos professores em programas em-serviço e sinceramente lhes desejam tudo de bom quando retornarem para suas salas de aula sem, contudo, lhes fornecerem os meios para que monitorem e explorem essas idéias quando de seu retorno.

Entretanto, conforme bem se retrata na literatura atual sobre a formação/educação do professor de línguas “a aplicação automática e não pensada de inovações é um convite ao desastre” (Wallace, 1991:54), pois que reflete as limitações e perigos da abordagem prescritiva, como por exemplo o fato do insumo ser irrelevante para o contexto imediato dos professores sendo, portanto, menor a possibilidade de ocorrer uma mudança a longo prazo (Bax, id.ibid.:263). Além disso, os professores podem se ressentir do fato de os educadores lhes dizerem o que e como ensinar, ao mesmo tempo que desenvolvem uma dependência em relação a eles, não assumindo, assim, a responsabilidade pelas decisões de ensino que permanecem com os educadores (cf. Gebhard et al, 1990:16).

Diante dessa abordagem prescritiva ou ‘top down’, definida por Nunan (1989:111) como aquela que se caracteriza por planejamento de currículo e de cursos bem como por procedimentos metodológicos criados por especialistas e entregues como um pacote aos professores, os professores são forçados a agirem de acordo com o que o educador (supervisor) pensa que eles devem fazer (Gebhard, 1990:158). Para Nunan (id.ibid.:111), os programas de formação de professores em-serviço seriam elaborados, principalmente, para treinar os professores no manejo destes planejamentos, materiais e métodos que são ‘exteriores’ a eles, ou seja, que lhes são impostos.

Tendo como pressuposto comum a crença de que há uma melhor maneira de aprender e ensinar línguas, os métodos prescritivos têm como tônica principal a ‘formatação’ do comportamento do professor o qual deve reproduzir com fidelidade os modelos indicados, adquirindo as habilidades adequadas sem que haja necessidade de refletir. O bom professor seria, portanto, aquele que desempenhasse bem esse papel, sendo sua eficiência vinculada aos ‘bons resultados’ dos alunos.

A marcante divisão de papéis, dentro dessa orientação, que confere primazia à voz do especialista, legitimada, inclusive, pelo professor se deve, conforme se atesta na literatura, à divisão entre teoria e prática, pois que aí se prevê que o pesquisador/educador seria o criador da teoria (produtor do conhecimento/detentor do saber) enquanto o professor seria o consumidor que a colocaria em prática, negando-se, assim, a sua capacidade de também criar conhecimento.

Intrigados diante da constatação recente de que as prescrições estão implícitas em virtualmente todas as discussões sobre a relação entre teoria e prática, e de que a nossa profissão aceita a noção de que há conselhos a serem seguidos que estariam embutidos em cada intravisão no

ensino-aprendizagem de línguas, Clark e Siberstein (1988:694-5) declaram que a subordinação dos professores a outros profissionais constitui o único problema mais deformante ('crippling') da profissão, e que o problema se agrava pelo fato de ele, geralmente, não ser absolutamente reconhecido como um problema, mas meramente como um fato da vida. Os autores complementam que há evidências por toda parte da aceitação inconsciente desse status/condição pelos professores: em artigos de periódicos e oficinas de trabalho em congressos, onde os professores desempenham o papel de ouvintes dos especialistas ou acadêmicos; nas escolas onde os administradores e outras pessoas investidas de poder para tomada de decisões estão em posição de maior autoridade; na esfera mais ampla da sociedade onde os legisladores, quadro de diretores e o público demonstram que os professores não são os 'especialistas', mas os instrumentos do sistema, que simplesmente colocarão em prática quaisquer decisões tomadas pelos grupos governantes e consideradas por eles necessárias depois de se consultarem com o 'especialista'.

Prabhu (1992), por sua vez, aponta para o fato de os especialistas da pedagogia de línguas serem encarados como pessoas capazes de desenvolver teorias de ensino-aprendizagem de línguas, de fundamentá-las em evidências relevantes e de explicitá-las para que outras pessoas as considerem, ao passo que os professores são vistos como sendo mal equipados ou pelo menos não engajados nesse modo de investigação racional 'científica', embora se espere que sejam capazes de usar os produtos de tal investigação. Diante disso, o autor argumenta que há um nível mais básico de atividade mental que é compartilhado por especialistas e professores (na verdade por todos os seres humanos) e afirma que todos nós temos perspectivas/visões de mundo baseadas no senso comum as quais constituem nossa resposta mínima a um um apelo humano de atribuir significado àquilo que experimentamos e àquilo que fazemos. Caso se possa usar a construção de uma teoria racional como metáfora ao se falar da construção desse conhecimento baseado no senso comum, continua Prabhu, pode-se dizer que a psiquê humana inclui um grande mecanismo de construção de teoria, operando subconscientemente. Ele absorve os dados da experiência contínua, como também as interpretações disponíveis/herdadas de tal experiência, e se esforça para chegar ao que considera a visão/perspectiva mais satisfatória através (do que pode ser entendido como) construção de teoria, revisão de teoria, substituição de teoria, e assim por diante. Prabhu acrescenta que nenhum de nós tem muita idéia das 'regras' dessa atividade, mas isso não justifica que ignoremos sua existência e diz que, na verdade, é possível que uma parte (ou muito) do nível-especialista, construção de teoria racional, representa uma articulação 'racionalizada' explícita dessa atividade subconsciente, ou pelo menos adquire força a partir de intuições vindas daí. Os professores possuem perspectivas com base no senso comum sobre o ensino-aprendizagem, do mesmo modo que outras pessoas as possuem em relação às atividades em que estão envolvidas. Prabhu diz não acreditar que os especialistas tenham alguma fonte melhor para suas teorias do que suas próprias noções e

intuições, embora certamente estejam mais habilitados para articulá-las e fundamentá-las de maneiras academicamente legitimadas.

Neste ponto, detemo-nos na questão que diz respeito a encararmos o ensino de línguas não mais como um ‘ofício’, mas como uma ‘profissão’. Esse argumento se fundamenta no pressuposto de que para que o ensino de línguas ascenda à/ao posição/status de profissão, os professores devem assumir a responsabilidade pela própria prática e pelas decisões a ela vinculadas, refletindo sobre ela e sendo capazes, portanto, de ser co-produtores de conhecimento ao modificarem as próprias concepções. Bartlett (1990:203) confirma essa orientação:

*Se quisermos melhorar nosso ensino através de uma investigação reflexiva, devemos aceitar que isso não envolve uma modificação de comportamento através de direcionamentos e exigências externamente impostas, mas exigem-se uma deliberação e análise de novas idéias sobre o ensino e um modo de ação sustentados em nossas concepções modificadas. (2.8/C2)*

Com efeito, com a falência das pesquisas sobre a possibilidade de se formatar o comportamento (cf. Gimenez,1995) , bem como com o fracasso da indicação do ‘melhor método’(cf. Prabhu,1990; Gebhard et al,1990; Jarvis,1977, entre outros) e apoiando-se em estudos da área da Educação e da Psicologia Cognitiva, uma nova orientação que advoga ser a ‘ reflexão’ requisito essencial para o desenvolvimento profissional do professor de línguas tem sido foco de atenção e incentivo mais aprofundados na presente década, como já discutido neste capítulo. Assim se pronuncia Kumaravadivelu (1994:27) a respeito:

*Depois de jurarmos diante de uma sucessão de métodos de ensino de línguas da moda e sacudi-los diante de um bloco confuso de seguidores, parece que de repente adentramos um período de reflexão robusta. (2.8/C3)*

Conceito básico que, segundo Gimenez (op.cit.), está entre nós para ficar, a reflexão surge quando se reconhece que o processo ensino-aprendizagem não abarca apenas a dimensão comportamental, uma simples e redutora questão de estímulo-resposta, mas em sua grande complexidade adentra outras dimensões tais como a cognitiva, afetiva e sócio-cultural. Isso, por sua vez, ocorre ao se iniciarem novas discussões sobre a própria natureza da língua que vão além de seu conceito de instrumento neutro, asséptico e harmônico de comunicação, passando-se a encará-la como uma construção social que, por isso mesmo, além de harmonia, também pode gerar conflitos e contradições na comunicação, de modo que os conteúdos para e os modos de ensiná-la passam a ser mais detida e minuciosamente debatidos, procurando-se examinar as filosofias, abordagens, perspectivas, teorias, crenças subjacentes a eles. Dentro da nova orientação, apregoa-se, portanto, que os próprios professores se apropriem dos modos de se examinarem essas questões seguindo na direção de uma reflexão crítica, sistemática e constante, assumindo, desta

forma, um novo papel: o de investigadores da própria prática e, a partir daí, construtores de conhecimento.

Como resposta a concepções desse tipo e com base em teorias de ensino-aprendizagem que apregoam, os educadores passam a assumir novas atitudes e conseqüentemente novos papéis ao adotarem o lema “Vamos praticar o que pregamos!” ( “Let’s practice what we preach!” ; Murdoch, 1990:15; Wallace, 1991:18; Golebiowska, 1985:276; Nunan, 1989:112), concedendo o ‘centro’ de programas e/ou propostas de formação aos professores.

Ao serem retirados da ‘periferia’, inicia-se o resgate da importância do professor de línguas dentro do processo de sua formação bem como do processo de ensino-aprendizagem uma vez que, segundo nos aponta Menezes de Souza (1995), as pesquisas de sala de aula vinham, até então, apresentando uma tendência de se concentrar mais sobre o conhecimento de conteúdos em detrimento do professor, ignorando-se a sua contribuição.

Diante deste novo fato, espera-se que o professor se emancipe, libertando-se dos velhos modelos de comportamento prescritivos que atrelam o ‘ bom’ ensino aos ‘ bons’ resultados dos alunos numa relação simplista de causa e efeito, ao mesmo tempo que se enfatiza a necessidade de uma educação continuada do professor de línguas para que se supere o mito, lembrado por alguns autores, do ‘professor formado, produto acabado’ que poderia levar a uma ‘fossilização profissional’:

*Um terceiro pressuposto da CBTE<sup>13</sup> é que a educação do professor é obtida durante um período de tempo isolado e quando de seu final, pronto! Atingiu-se um produto. (Blatchford.1977:192) (2.8/C4)*

*Alguns anos atrás, acreditávamos que as universidades podiam preparar os professores; uma vez graduados eles estariam/seriam completos. (Menezes de Souza,1995) (2.8/C5)*

A emancipação (empowerment) do professor, entretanto, não deve ocorrer apenas em um nível individual, mas num nível supra-individual, conforme argumenta Menezes de Souza (1995), pois isso levaria o professor de volta ao sistema. Segundo o autor, verifica-se um movimento dentro da educação do professor que indica um distanciamento do sistema, em que tinha suas raízes, em direção ao indivíduo, proporcionando-lhe uma abertura para que seja ‘ouvido’, tendo, portanto, direito à voz. O autor argumenta que essa voz não terá valor se não for reintegrada ao sistema, ou seja, se não tiver valor social ao interferir no próprio sistema e que ao desenvolver esse tipo de conhecimento (o ideológico) dentre os vários que pode e deve desenvolver, isso permitiria ao professor se reconhecer como um ‘ locus’ de contradição entre a instituição e o aluno, ora se identificando com os valores de uma, ora com os do outro. Desta

---

<sup>13</sup> CBTE: Competency-Based Teacher Education

forma, ao se reconhecer como elemento de contato entre a instituição e o público, com os conflitos que daí possam surgir, o professor passa a ser visto, de fato, como um importante elemento de transformação e/ou mudança da ideologia dominante.

Embora não aborde essa questão em termos ideológicos, esta interação do social e pessoal (público x privado) pode ser interpretada em Prabhu (1990:172) quando se propõe que o professor desenvolva um senso de plausibilidade, ou seja, um entendimento subjetivo de seu ensino [público] operando com conceitos pessoais (uma teoria pessoal<sup>14</sup>) de como seu ensino conduz a uma aprendizagem desejada — com uma noção de causalidade que tem uma medida de credibilidade para eles, ressaltando o autor que esta interpretação subjetiva pode surgir das próprias experiências dos professores enquanto aprendizes e enquanto professores, bem como através da educação formal e da colaboração entre os colegas; em uma palavra, da construção conjunta de conhecimentos em vários níveis. O autor advoga a necessidade de se manter o senso de plausibilidade ativo/vivo, evitando-se que seja congelado ou ossificado, para não se correr o risco de um ensino mecanizado. Uma fonte de influência externa (se contraposta à experiência contínua de sala de aula), que contribuiria para manter o senso de plausibilidade operante, seria a interação entre diferentes sentidos de plausibilidade. Tal interação poderia resultar de uma articulação e discussão entre professores de suas percepções pedagógicas, de leitura ou escrita profissional ou especializada, e de outros modos mais ou menos formais.

Aprimorando suas idéias em artigo posterior, Prabhu (1992:238-239) acrescenta que, quando a teoria do professor é envolvida<sup>15</sup>, ela age como uma forte influência adicional sobre a resolução de diferentes conflitos na sala de aula e é, por sua vez, influenciada por outras forças em ação (cf. também Almeida Filho, 1993; 1996a; 1996b) e pela confirmação ou desconfirmação que recebe, ocorrendo, portanto, uma interação ativa e contínua entre a teoria e a sua operacionalização na sala de aula — entre conceito e conduta.

Sendo assim e partindo-se do pressuposto de que, atualmente, a educação do professor não pode prescindir da reflexão que levaria ao desenvolvimento e/ou expansão de uma teoria pessoal, as questões que se levantam são as seguintes: Sobre o que refletir? Como fazê-lo?

---

<sup>14</sup> Estamos entendendo uma 'teoria pessoal' como os novos recortes ou configurações que o professor faz em sua 'teoria social', ou seja, o conhecimento que o professor traz para uma determinada situação e que foi construído socialmente em interlocução com vários outros; numa situação atual, porém, haveria colaboração com novos outros e o diálogo a ser estabelecido agora, como anteriormente revelará o social de cada um ao aceitar determinadas coisas e rejeitar outras, consciente ou não de que assim o faz por pertencer a uma comunidade com determinados valores e juízos do que se pode/deve ou não fazer/dizer. Mesmo que se rejeitem perspectivas apontadas sem que haja acréscimo a uma teoria anterior, poderíamos dizer que temos aí uma nova configuração, pois o simples fato de se rejeitar um ponto de vista caracterizaria um novo recorte uma vez que a própria rejeição poderia constituir o acréscimo que aparentemente não ocorrera. Resumindo, a 'teoria pessoal' poderia ser entendida como os 'novos arranjos' de idéias conhecidas ou de velhas idéias ou como os 'arranjos individuais' de uma construção social de perspectivas.

<sup>15</sup> O autor explica que o que chama de envolvimento da teoria do professor (algo com que ele se identifica) na sala de aula é o seu processo de teorização cuja teoria subconsciente está/é ativa e capaz de considerar os dados que estão em continuidade.

Para que? Quando? O que fazer com o resultado dela? Interessam-nos, no momento, particularmente as duas primeiras.

Em relação à primeira, diríamos que a maioria dos estudos parece indicar que a sala de aula em suas múltiplas configurações deve ser o foco de pesquisa e que isso pode ajudar a melhorar a preparação do professor, coisa que a orientação anterior em sua perspectiva linearizada e preocupada com a eficiência sustentada em técnicas e habilidades automaticamente adquiridas não permitia. Quanto à segunda, o como desenvolver isso compreende envolver o professor como investigador da própria prática no contexto imediato de sala de aula, divisando-se experiências que requeiram dele gerar teorias e hipóteses, refletindo criticamente sobre o ensino. Tendo isso por base, vários procedimentos e modelos são sugeridos dentro de uma orientação crítica: pesquisa-ação, ensino exploratório, análise de abordagem, ensino reflexivo, além de vários procedimentos de supervisão.

Entretanto, o questionamento que tem surgido daí é o seguinte: ao sugerirmos procedimentos, não estaríamos sendo prescritivos quando nosso objetivo seria justamente evitar essa situação?

Nossa posição é a de que estaríamos sim, de certa forma sendo prescritivos. Acreditamos, porém, que isso não se daria em termos da indicação/sugestão dos procedimentos, mas sim da própria orientação filosófica. E neste momento, voltamos ao ponto de partida, ou seja, a diferença de status entre pesquisador/educador e professor.

Na verdade, antes de sugerirmos meios de os professores desenvolverem uma competência crítica diante de seu trabalho, sugerimos que eles devem ter uma atitude crítica, que devem refletir, seguir ou adotar esta orientação. Somos nós que estamos lhes dizendo isso, não são eles. Aliás, muitos, ou a maioria, ainda resistem a ela, esperando pelas chamadas 'receitas' ou 'coisas que funcionem na prática'.

Com isto não queremos dizer que discordamos dessa nova postura. Julgamos que ela traz avanços significativos para essa questão. Nossa reflexão seria apenas uma tentativa de nos localizarmos melhor diante das questões que nós mesmos propomos.

Se resgatarmos os papéis e funções dentro das duas orientações apontadas aqui, veremos como a relação entre pesquisador e professor não mudou em definitivo. Houve uma mudança de papéis, de uma orientação para outra, que reduz a assimetria entre ambos, mas não a elimina, embora o objetivo não seja eliminá-la, mas encará-la a fim de aprendermos a lidar com ela e, assim, minimizá-la (cf. Menezes de Souza, 1994). Os quadros 2 e 3 nos permitem visualizar essa relação tanto em uma orientação quanto na outra. O quadro 4, em um nível mais prático, se relaciona mais diretamente à indicação dos procedimentos dentro da orientação investigativa.

<b>Papéis do especialista e do professor na orientação prescritiva:</b>	
<b>Pesquisador/Educador</b>	<b>Professor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- treinar os professores no manejo das técnicas e habilidades</li> <li>- modelar comportamentos</li> <li>- criar idéias</li> <li>- decidir direções e indicar caminhos</li> <li>- ajudar o professor/oferecer assistência</li> <li>- assumir responsabilidade pela educação do professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cumprir as orientações com fidelidade</li> <li>- seguir modelos</li> <li>- aplicar idéias</li> <li>- acatar decisões/seguir indicação</li> <li>- receber ajuda</li> <li>- aceitar responsabilidade do outro</li> </ul>

Quadro 2: Configuração da relação entre especialista e professor na orientação prescritiva

<b>Papéis do especialista e do professor na orientação investigativa/1:</b>	
<b>Pesquisador/Educador</b>	<b>Professor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- tornar o professor capaz de</li> <li>- desenvolver no professor</li> <li>- encorajar o professor a</li> <li>- ajudar o professor a</li> <li>- facilitar-lhe</li> <li>- potencializar/emancipar (empower) o professor para que</li> <li>- assessorar o professor para ele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analisar, discutir, avaliar e mudar a própria prática</li> <li>- avaliar questões morais e éticas implícitas nas práticas de sala de aula e suas crenças sobre o bom ensino</li> <li>- uma apreciação do contexto social e político em que trabalha</li> <li>- assumir maior responsabilidade pelo seu crescimento profissional e adquirir algum grau de autonomia profissional</li> <li>- reconhecer que o ensino é social e politicamente situado; analisar este contexto</li> <li>- o desenvolvimento de teorias pessoais sobre a prática educacional, entendendo e desenvolvendo uma base fundamentada para seu trabalho de sala de aula</li> <li>- possa influir melhor na direção futura da educação e assuma um papel mais ativo para tomar decisões educacionais</li> <li>- identificar e examinar as próprias atitudes e crenças sobre a língua e seu ensino e aprendizagem bem como para identificar áreas para investigação futura</li> </ul>

Quadro 3: Configuração da relação entre especialista e professor na orientação investigativa segundo pressupostos teóricos

Comparando-se os quadros, percebe-se que o espaço do professor dentro da orientação investigativa foi consideravelmente ampliado, concedendo-lhe autonomia para que tome decisões em relação ao seu trabalho, mas, diga-se de passagem, que devem ser decisões fundamentadas. Entretanto, parece que a idéia de que o pesquisador/educador tem algo a oferecer

e a de que o professor continuaria a ter algo a ganhar sem dar sua contraparte ainda permanece intacta.

Papéis do especialista e do professor na orientação investigativa/2:	
Pesquisador/Educador	Professor
- introduzir o professor às técnicas e procedimentos para ele	- investigar as práticas de sala de aula, adquirindo nova conscientização da interação que aí ocorre e a partir disso considerar, por exemplo, como abordaria uma lição de modo diferente.
- oferecer/fornecer o sistema de descrição e os meios de manejá-lo para o professor	- usá-lo, tomando as próprias decisões.
- equipar o professor com/oferecer as ferramentas úteis para ele	- estabelecer uma metodologia apropriada que pode se sustentar em objetivos locais realistas para sua formação e para realizar sua auto-avaliação e desenvolvimento contínuo na ausência do insumo do educador.
- explorar modos/meios possíveis que capacitem o professor a	- agir como 'teórico', 'especialista'.

Quadro 4: Configuração da relação entre especialista e professor na orientação investigativa segundo indicação de procedimentos.

Assumindo-se como básica na orientação investigativa uma colaboração ou parceria entre os sujeitos da situação de ensino-aprendizagem de línguas — professor x aluno, educador x professor — para a construção conjunta de conhecimento, será que o que estamos enfrentando seria uma dificuldade na escolha do léxico (ajudar, capacitar, desenvolver, etc o professor) ou será que, em um nível mais profundo, seria possível alterar os papéis mas não a relação entre educador e professor?

Vejamos, por exemplo, a crítica de Fanselow (1990) ao conceito de ajuda de uma pessoa mais experiente a outra menos experiente que estaria, segundo o autor, subjacente a todos os diferentes modelos (de supervisão) a que alude, sejam eles criativos, colaborativos ou de qualquer outro tipo. O autor aponta palavras e expressões que caracterizariam essa relação: *[os educadores] funcionam como árbitros, avaliam, oferecem/fornecem, dirigem/guiam, oferecem sugestões, modelam o ensino, aconselham os professores*. Entretanto, ao propor o seu modelo — o de que o professor observe o outro ou a si para que, assim o fazendo, ele veja seu ensino de modo diferente —, Fanselow não escapa das próprias palavras, deixando transparecer uma assimetria na própria orientação, mesmo usando recursos para mitigá-la como, por exemplo, o uso da voz passiva e a omissão do agente: “Os observadores *são lembrados* de desenvolver categorias referentes a pelo menos duas dimensões de qualquer item a fim de *se lembrarem do objetivo* de ver as dimensões múltiplas de qualquer comunicação.” (p.188). Perguntaríamos: Lembrados por quem? Objetivo de quem?

Quanto à questão da indicação de procedimentos a serem utilizados para se desenvolver uma prática dentro da orientação investigativa, a preocupação de parecerem prescritivos poderia ser, talvez, o motivo de alguns autores não se arrisarem a sugerir-los, embora julguem adequado fazê-lo, não atentando para o fato de que o problema já estaria inscrito na própria orientação, conforme visto acima.

*Certamente não está claro neste estágio que procedimentos poderiam ser úteis para capacitar os professores a funcionarem como teóricos, embora pareça claro que o treinamento de professores precisará buscar meios de ativar as teorias subjacentes dos professores e de permitir que elas interajam com as teorias disponíveis. (Prabhu, 1992:240) (ênfase acrescentada) (2.8/C6)*

Gostaríamos de acrescentar que a distinção entre as orientações discutidas aqui, revelando-nos a relação entre educador/pesquisador e professor, bem como os seus papéis diferenciados, não é tão tranqüila como possa parecer, ou seja, como se fossem apenas dois compartimentos estanques, distanciados um do outro. Entre as duas orientações podem-se reconhecer, como atestam muitos autores (Filgueiras dos Reis, 1992; Ellis, 1990; Widdowson, 1990; Freeman, 1989), configurações que mesclam, numa maior ou menor escala, elementos de cada uma delas.

Atestam este argumento Scott e Brown (1995) que, ao revisarem comparativamente quatro livros que tratam da formação do professor, afirmam:

*As abordagens atuais da educação do professor de línguas variam em termos da explicitação das recomendações dada em relação às abordagens e técnicas de ensino e ao envolvimento dos professores/aprendizes ao refletirem sobre suas próprias crenças e esforços em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas. (2.8/C7)*

Além disso, postular uma orientação investigativa como mais desejável não implica que o professor será transformado, automaticamente, num pesquisador, no sentido de divulgar e compartilhar amplamente o conhecimento construído e refletido em sua prática, como seria o caso de pesquisadores acadêmicos ou 'profissionais', por assim dizermos. Entendemos Almeida Filho neste sentido quando diz (comunicação pessoal) que "o professor desejoso de construir conhecimento sobre sua prática não estaria, necessariamente, interessado em produzir teoria". Este pensamento estaria consistente com o de Prabhu (1992:239) quando assevera que os professores precisam ser teóricos (theorists), não no sentido de serem capazes de usar o aparato da academia ou as habilidades do argumento acadêmico, mas no sentido de operarem com um

conceito ativo da relação de causa-efeito entre o ensino e a aprendizagem, e de desenvolverem e modificarem esse conceito à luz de sua experiência contínua de sala de aula<sup>16</sup>.

Professores dentro dessa configuração, portanto, podem estar desejosos de uma postura crítica que lhes permita interpretar sua prática sem necessariamente estarem dispostos a uma colaboração ‘mais direta e intensa’ com outros interlocutores. A eles bastariam a participação em eventos relacionados a seu campo de trabalho, leituras especializadas e discussões mais informais com seus pares, por exemplo. Utilizar-se de procedimentos mais sistemáticos para o exame da própria prática poderia ser algo que não os motivasse. De qualquer modo, o elemento reflexivo deveria estar ‘desejavelmente’ presente. As palavras de Kolf (1990:41) reiterariam algumas das possíveis configurações.

**Professores conscienciosos encontram meios de examinar seu trabalho. Alguns são muito sistemáticos; outros sentem que isso emperra seu estilo. Entretanto, a maioria acredita que algum esforço consciente seja necessário para que se evite cair em uma rotina complacente e medíocre. (ênfase acrescentada) (2.8/C8)**

À guisa de conclusão, diríamos que enquanto não se delineiam mais claramente as formas de relação entre pesquisador/educador e professor diante dos pressupostos correntes que se colocam para a educação do professor de línguas, acreditamos que podemos continuar trabalhando no espaço que conquistamos — o que é essencial para avançarmos os estudos — por considerá-lo plausível até o momento, transformando o conhecimento adquirido (as teorias que partem dos especialistas) em matéria prima que, conforme propõe Wallace (1991,op.cit.) pode ser trabalhada a partir de nosso conhecimento ‘experencial’, e crítico-reflexivo, acrescentaríamos.

---

<sup>16</sup> Não querendo parecer contraditórios ao afirmarmos, primeiro, que o professor pode e deve ser construtor de conhecimento e, portanto, de uma ‘teoria pessoal’ e agora dizermos que não estaria interessado em produzir teoria, gostaríamos de esclarecer que, a nosso ver, a teoria seria de 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.

## CITAÇÕES ORIGINAIS

*[...]. doing the same things with a different awareness seems to make a bigger difference than doing different things with the same awareness. 2/C1- p. 32*

*To prepare effective language teachers, it is necessary to have a theory of effective language teaching - a statement of the general principles that account for effective teaching, including a specification of the key variables in effective language teaching and how they are interrelated. Such theory is arrived at through the study of the teaching process itself. This theory should form the basis for the principles and content of second language teacher education. 2.1/C1 - p. 32*

*The more interest teachers have in gaining awareness of how they teach, and the more informed they become about what it is that they do in their classrooms and the impact this has on their students, the more freedom they will have to direct their own teaching toward successful student learning. 2.3.1/C1 - p. 37*

*Awareness is needed to bring back what is known and work on it to change it, make it more conscious, more precise, more useful and connected with other... knowledge. 2.4/C1 - p. 40*

*Results of recent research seem to indicate that reflection is a possible and feasible way of uncovering everyday practice. 2.6/C1 - p. 45*

*The action research process is generally initiated by the identification by the practitioner of something which they find puzzling or problematic. This puzzle or problem may, in fact, have emerged from a period of observation and reflection. The second step is the collection of baseline data through a preliminary investigation which is designed to identify what is currently happening in the classroom without trying to change anything. Based on a review of the data yielded by the preliminary investigation, an hypothesis is formed. The next step is the development of some form of intervention or change to existing practice, along with a way of evaluating the effects of this change. The final step is reporting on the outcomes of the interaction, and, if necessary, planning further interventions. 2.6/C2 - p. 52*

*[...] practical classroom decision making is always underpinned by theories of language and learning. 2.7/C1 - p. 54*

*[ The traditional model] tends to be one-directional: trainees come to receive wisdom from the lips of ' experts', then take their handed-down knowledge and skills home for implementation. 2.8/C1 - p. 59*

*... if we want to improve our teaching through reflective inquiry, we must accept that it does not involve some modification of behaviour by externally imposed directions or requirement, but that it requires deliberation and analysis of our ideas about teaching as a form of action based on our changed understandings. 2.8/C2 - p. 62*

*After swearing by a succession of fashionable language teaching methods and dangling them before a bewildered flock of believers, we seem to have suddenly slipped into a period of robust reflection. 2.8/C3 - p. 62*

*A third assumption of CBTE is that the education of teachers is attainable in a discrete period of time at the end of which, presto! A product has been achieved. 2.8/C4 - p. 63*

*Some years ago we believed that universities could prepare teachers; once they graduated they were complete. 2.8/C5 - p. 63*

*It is of course unclear at this stage what procedures might be useful in enabling teachers to function as theorists, though it does seem clear that teacher training will need to seek ways of activating teachers' subconscious theories and getting them to interact with available theories. 2.8/C6 - p. 68*

*Current approaches in language teacher education vary in terms of the explicitness of the recommendations given regarding teaching approaches and techniques and in the involvement of the teachers/learners in reflecting upon their own beliefs and efforts regarding language teaching and learning. 2.8/C7 - p. 68*

*Conscientious teachers find ways of examining their work. Some are very systematic; others feel this cramps their style. But most find that some conscious effort is needed to avoid falling into a complacent, mediocre routine. 2.8/C8 - p. 69*

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 - Introdução

A proximidade, seja ela realizada de uma forma física no contato face a face ou a distância, que tem se tornado possível entre os povos através de facilidades proporcionadas pelos meios de transporte e comunicação, paulatinamente mais viáveis economicamente para uma parcela maior da população, parece ter provocado algum efeito no ensino-aprendizagem da LE. Isso poderia ser percebido através de um demanda crescente por cursos de línguas cujos candidatos já parecem trazer embutida, se bem que mesclada com resquícios da antiga, uma nova concepção de linguagem e, atrelada a essa, o que seria ensinar e aprender uma LE. Embora isso não esteja claramente explicitado para esses candidatos, o que eles parecem geralmente querer ao se envolverem com o aprendizado de uma LE é saber usá-la para construir significados em parceria e, portanto, negociá-los. A possibilidade de se adquirir informação relâmpago para essas pessoas através do domínio de um LE traduz-se na possibilidade de negociarem direta e instantaneamente (um exemplo seria a utilização da rede Internet, via computador) os significados dos mais diferentes elementos que constituem uma outra cultura — a sua tecnologia, os sentimentos e opiniões de seu povo, a vida prática e intelectual, entre outros —, permitindo-lhes, com isso, a construção de um conhecimento muito mais abrangente por permitir que, na interlocução com e avaliação do outro, (re)avaliem-se a si mesmos, assegurando a sua identidade, ao invés de anulá-la (cf. Coracini, 1994:15).

Este sentido de aprender LE parece ser latente nos alunos que irão ter contato com ela pela primeira vez numa situação formal de ensino. Não constitui nenhuma novidade o fato de alunos de quinta série construírem uma expectativa de uso em relação a LE, provavelmente calcados na experiência com a língua materna (L1) que os predispõe a esperar uma relação negociada, ou seja, uma interlocução com um outro que ainda não passaria de uma fantasia para eles. Há, também, estudos como os de Moser (1989), por exemplo, que apontam para a quebra dessa expectativa positiva manifestada numa motivação espontânea quando os alunos ‘recebem’,

mesmo porque não lhes sobra espaço para interagirem, um ensino que lhes vai falar apenas sobre a língua sem que lhes facilite condições para usá-la. Ao continuar sua investigação nesse campo, Moser (1995) discute a possibilidade de se manter a motivação desses alunos quando tais condições são asseguradas através da qualidade do ensino e de procedimentos metodológicos diferenciados do professor de LE.

Nesse ponto, poderíamos novamente nos reportar às questões das condições precárias a que, genericamente, são expostos os professores de LE em nosso país, com sua formação precária e dificuldades para realizar seu trabalho categorizadas em vários níveis (cf. capítulo I ). Refêns de técnicas herdadas e despojados do hábito e condições de levantarem questionamentos mais sistemáticos e eficazes sobre o ensino que fazem, mesmo porque não despertaram para isso e não porque não sejam capazes, esses professores não estariam em condições de responder às exigências desse aprender LE que, se não é 'novo' em sua natureza, tem sido mais explicitamente delineado.

Por outro lado, paralelamente à ebulição decorrente da demanda por LE numa perspectiva diferenciada de seu ensino-aprendizagem, tem sido crescente, na discussão acadêmica, conforme visto no capítulo II, uma proposta de que todos nós profissionais do ensino de línguas podemos, e até mesmo devemos assumir a responsabilidade de nosso desenvolvimento profissional, refletindo sobre ele de uma maneira sistemática.

Dentro desse movimento, já é um fato nos depararmos com a reação positiva e otimista de vários profissionais do ensino de línguas desejosos de encarar essa responsabilidade. Reconhecemos que isso possa constituir uma tarefa complicada e assustadora devido a um longo período em que tradicionalmente se ditavam ou prescreviam ao professor as 'melhores técnicas' para se desenvolver o 'melhor método' numa perspectiva que via professores, alunos e salas de aula de um modo unidimensional. Entretanto, diante desse desejo despertado, preferiríamos inverter os dizeres de Wallace (1991:2) quando expõe que:

*Isto é sem dúvida um tremendo desafio profissional, mas também, para muitas pessoas, um desafio assustador. (3.1/C1)*

Diante disso não importaria muito, no início desse processo reflexivo, o quê o professor analisa ou o quão bem ele o faz, ou seja, se ele se aproxima ou não dos parâmetros dos pesquisadores acadêmicos, conforme nos coloca Prabhu (1992:239 ). O que importa é que ele começa a se dar posições, iniciando um processo de explicitação da própria prática que pode ser paulatinamente refinado (Almeida Filho, 1995: comunicação pessoal)

Se por um lado, o número de professores 'desassistidos' que teriam maiores dificuldades de se envolver num processo reflexivo sistemático da própria prática é bastante

significativo em nosso contexto, por outro lado, haveria muitos profissionais que, segundo Júdice (1995:4), possuem experiência, sensibilidade e formação adequada que os tornam aptos para realizar um tipo de prospecção fundamental para o êxito do processo ensino-aprendizagem da língua-alvo, ou seja conscientes da necessidade de se “refletir demoradamente, quanto em sala de aula, sobre as culturas e os agentes que interagem nesse espaço.. ao invés de planejar apressadamente ... objetivos, conteúdos, métodos, materiais de ensino, critérios de avaliação - todos ideais e dentro do último figurino.” (id ibid:4). A autora reconhece, entretanto, que resta muito chão a ser percorrido, uma vez que inúmeros outros [professores] ainda estão em busca dessa formação, freqüentando centros universitários que possam promovê-la, atualizando as leituras na área, participando de congressos, ciclos de palestras e seminários.

Os professores-sujeitos do presente estudo se aproximam, de certa forma, das três categorias de professores que podem ser identificadas no parágrafo anterior. Dispostos a ouvi-los para examinar a maneira como descrevem e interpretam o seu ensino, levando em conta a sua interpretação enquanto ‘atores’ envolvidos no processo (Erickson,1986:120), esperamos contribuir para com uma questão política premente, principalmente quanto aos professores ‘desassistidos teoricamente’, de modo geral, e dentre eles os que anseiam por aperfeiçoar-se de um modo especial<sup>1</sup> : a de favorecer condições para uma formação mais adequada e contemporânea do professor de LE em relação ao ensino de línguas que esteja em consonância com as exigências da época, examinando se os possíveis resultados da pesquisa indicarão a necessidade ou não de revermos a proposta e procedimentos dos quais partimos. O resultado do trabalho junto ao professor desassistido e aos professores com informação teórica recente em níveis diferenciados permitirá, portanto, uma reavaliação do processo desenvolvido, orientando-nos em um caminho que nos leve a desenvolver, manter ou incentivar ainda mais, nesses professores, o desejo de buscar uma formação constante e ininterrupta dirigida a partir deles mesmos.

### 3.2 Histórico da Pesquisa

Nosso interesse em investigar questões de ensino do professor de LE mais sistematicamente foi despertado quando de nossa volta a um curso formal de educação de professores de LE a nível de pós-graduação (*lato sensu*), dezesseis anos após a conclusão do curso

---

<sup>1</sup> Isso não deve ser entendido como uma preferência para trabalhar com professores desejosos de uma formação reflexiva continuada, uma vez que seria uma situação favorável se comparada com um trabalho realizado com professores resistentes. Pelo contrário, no que depende de nosso envolvimento com a questão, não poupamos esforços para sensibilizar esses últimos diante da necessidade do desenvolvimento profissional nesses termos. Pressupomos, porém, que é essencial que o professor queira esse envolvimento e aqueles que se mostram dispostos merecem uma resposta imediata.

de graduação. Nesse ínterim — sendo que exercemos a profissão por três anos, nos “divorciamos” por completo dela por outros oito, e a reassumimos depois desse afastamento — a nossa reflexão se deu em termos de discussão com colegas, participação em eventos acadêmicos da área bem como de leituras de revistas especializadas, materiais suplementares e as introduções dos manuais dos professores com a descrição do curso e dos princípios por trás dele, seção, aliás, ignorada pela maioria dos colegas. Com a oportunidade de se fazer um curso num período de tempo mais longo, surgiu também a oportunidade de reflexão mais demorada e sistemática sobre as questões de uso da linguagem. Entretanto, sentimos durante o curso que, embora também fossem tratadas questões de ensino, havia uma ênfase maior, tanto nas aulas quanto nas leituras indicadas, no processo de aprendizagem, provocando, por vezes, a sensação errônea de que os alunos deveriam ter mais direitos e os professores mais obrigações/deveres.

Em reação a esse aparente desnível de tratamento, decidimos que nosso foco de estudo deveria ser o professor. Como um aspecto marcante no processo de aprendizagem se relacionava às variáveis afetivas nele envolvidas, partimos para um estudo para examinar como tais variáveis estariam configuradas no professor de língua inglesa e qual o seu papel no desempenho desse professor, cuja conclusão demonstrou serem as variáveis afetivas significativas não só para a aprendizagem mas também para o ensino de línguas.

Com o aprimoramento das idéias relacionadas às questões de ensino-aprendizagem de línguas — referimo-nos, por exemplo, ao modelo de operação global de ensino proposto por Almeida Filho em seus cursos de 1991 e o mesmo modelo ampliado em Almeida Filho, 1993:22 - as questões ligadas ao professor de LE parecem reconquistar seu espaço, (intensificado a partir do início da presente década (Richards e Nunan, 1990:xi; Freitas, 1993:69; Editorial APLIESP, 1993:1), uma vez que se conclui que esse processo é uma via de mão dupla em que se ensina aprendendo e se aprende ensinando e que, portanto, professores e alunos têm direitos e deveres. A essa via de mão dupla acorreriam outras vias, permitindo que elementos vindos de outros lugares (das instituições, da sociedade mais ampla, dos livros didáticos, etc.) contribuíssem com a sua parcela benéfica ou problemática.

Descortina-se, assim, um campo de estudos ampliado com elementos diferenciados que se dispõem à investigação sob diferentes perspectivas.

É nesse momento que nos deparamos com a perspectiva de examinarmos uma questão ligada ao professor, mais precisamente a sua formação continuada, dentro de uma orientação que, embora já desenvolvida na área da Educação, vem tomando vulto dentro do ensino de línguas estrangeiras nestes últimos anos. Conforme apresentado no capítulo anterior, esta orientação a que temos denominado investigativa ou reflexiva, tem como pressuposto a reflexão

sistemática do professor sobre a própria prática o que o capacitaria a elaborar uma teoria pessoal<sup>2</sup> mais explicitada.

Isto nos dá, portanto, a oportunidade de continuarmos refinando nossas idéias a respeito de questões relativas ao professor de LE ao mesmo tempo que permitirá configurá-las de forma mais abrangente devido à interrelação de diversas dimensões.

Essa é a maneira como vemos a análise de abordagem, fulcro dessa pesquisa, a qual, embora se atenha mais à dimensão cognitiva, já que lida com o pensamento do professor (seu sistema de crenças ou teoria pessoal nos vários níveis de explicitação), permite que através desse pensamento aflorem as outras dimensões de que ele é constituído, tais como a afetiva, e a social.

Entendemos que a análise de abordagem com a indicação dos procedimentos considerados adequados para desenvolvê-la teria uma dupla função: uma que coloca o professor diante de seu movimento reflexivo no que tange à própria prática e outra que lhe permite reagir a um procedimento de pesquisa.

A partir do exposto, nosso argumento é que, embora reconheçamos que a análise de abordagem inicial do professor de LE não possa oferecer uma caracterização abrangente dos processos conceituais do ensino de línguas, ela seria, entretanto, um ponto de partida importante para se entender como os professores concebem/interpretam suas experiências de ensino e reagem a um procedimento de pesquisa. Consideramos, ainda, que o início do processo de análise de abordagem — quando o professor se ‘defronta’ consigo mesmo na primeira ou segunda aula que escolhe para ‘se ver’, utilizando-se de procedimentos que lhe permitem uma sistematização daquilo que vê — é de crucial importância, pois que dele dependeria a continuidade ou não do processo, já que o modo mais comum de reflexão entre professores é o de tentativa e erro: acertou, continua; errou, descontinua-se o uso. Essa foi também uma forte razão para termos delimitado nosso estudo, focalizando apenas o início do processo a fim de que, a partir de suas possíveis configurações, tivéssemos mais subsídios para embasarmos a própria análise de abordagem, mesmo porque é uma proposta bem recente sem que se tenha algum resultados cristalizados do processo de seu desenvolvimento.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma cidade do noroeste do Paraná e dela participaram três professores: duas professoras de escolas públicas estaduais e um professor de escola particular de línguas num sistema de terceirização, mas que até há pouco tempo trabalhava na rede pública. Esses professores serão melhor caracterizados na última seção deste capítulo. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 1995, sendo a última entrevista feita no início de janeiro de 1996.

---

<sup>2</sup> Continuamos a usar o termo pessoal com significado anteriormente exposto: o do arranjo individual que o sujeito faz de idéias construídas na interação social com diferentes interlocutores de diferentes modos.

### 3.3. A Natureza da Pesquisa

Em sua discussão sobre a pesquisa interpretativa em *Linguística Aplicada (LA)*, Moita Lopes (1994) assevera que além de uma forte tradição de pesquisa de base positivista que parece ou ignorar ou rejeitar outras formas de produzir conhecimento, há formas inovadoras de investigação em LA que, a partir de uma tradição epistemológica diferente, podem do mesmo modo ser reveladoras de conhecimento. Essas formas, segundo o autor, não estariam ao alcance da tradição positivista pelo fato delas terem como base princípios diferentes.

Para o autor, as duas tradições se assentam em bases gerais que se diferenciam do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico. Seguindo a sua discussão, os dois primeiros serão tratados a seguir, enquanto o último será contemplado na seção 3.6.

Do ponto de vista ontológico, a questão envolve a maneira de se pensar o mundo. Na tradição positivista o mundo social é visto como sendo independente do homem, ou seja, do conhecimento que temos do mundo. Devido à influência das Ciências Naturais, de tradição positivista, observa-se nas Ciências Sociais uma forte inclinação para essa posição devido, provavelmente, ao fato de ela ser considerada, pela maioria, como o modo legítimo de se produzir ciência, significando com isso que a tradição positivista teria a supremacia do saber científico, que crê numa verdade objetiva e única. Adeptos da tradição interpretativista como um modo mais adequado de produzir conhecimento nas Ciências Sociais, por outro lado, concebem o mundo social como um mundo específico em que os significados que o caracterizam são construídos pelo homem a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. “Os conhecimentos que interessam, portanto, são aqueles contextualizados, isto é, que dão conta da multiplicidade de realidades, estudando-as em suas especificidades” (Moita Lopes, 1995:15). Diante dessa realidade, argumenta-se que, devido à natureza do objeto de investigação em Ciências Sociais ser tão diferente do objeto das Ciências Naturais, meios mais adequados à produção científica nas primeiras se fazem necessários. O estudo das questões relacionadas à linguagem necessitariam, portanto, desses novos meios, uma vez que ela possibilita a construção do mundo social e é condição para que ele exista, não sendo o significado “o resultado da intenção individual mas de inteligibilidade inter-individual. Em outras palavras, o significado é construído socialmente...” (Aronowitz & Giroux, 1991:93, apud Moita Lopes, 1994:331).

Do ponto de vista epistemológico, seguindo ainda Moita Lopes (*id. ibid.*:331), a diferença entre as duas tradições referidas se assenta no fato de que, na positivista, só a experiência pessoal através da observação direta do fato a ser estudado é possível, ao passo que na tradição inovadora o acesso ao fato pode ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.

Tendo sido colocadas as diferenças relacionadas à natureza do objeto e da forma de produção do conhecimento dessas duas tradições, seria interessante considerarmos, nesse momento, alguns pontos discutidos por Lazaraton (1995) em seu relato sobre o status da pesquisa qualitativa [geralmente tomada na literatura como sinônimo da interpretativista ou interpretativa] na LA. A autora relata as tendências de pesquisa através de um exame informal de artigos publicados em periódicos, realçando estudos qualitativos relevantes bem como os textos sobre métodos de pesquisa publicados, além de relacionar os pontos de vista de 'metodologistas' da investigação que trabalham dentro e fora da tradição qualitativa. Algumas das questões persistentes levantadas são o progresso em direção a uma definição do que seja pesquisa qualitativa, o papel da quantificação e da generalização nesse tipo de pesquisa.

Quanto ao primeiro item, questiona-se que os objetivos, pressupostos, e métodos da pesquisa qualitativa ainda estão em debate, são mal compreendidos, e/ou ignorados por alguns membros da profissão, embora haja fatos que sugiram que a pesquisa qualitativa venha tendo ganhos significativos em termos de visibilidade e credibilidade nos últimos anos. Por outro lado, argumenta-se que esse tipo de pesquisa não seria uma de duas opções existentes (qualitativa e quantitativa), uma vez que não há apenas uma abordagem qualitativa, mas uma variedade de abordagens alternativas (cf. Lazaraton, op.cit.:459; Erickson, 1986:119). Segundo Erickson (id.ibid.:119), todas essas abordagens são levemente diferentes, mas cada uma delas possui fortes laços de parentesco com as demais. O autor destaca que a característica chave desses laços é o interesse central da pesquisa no significado humano da vida social e de sua elucidação e exposição pelo pesquisador e que o uso dos significados imediatos e locais das ações tomados do ponto de vista dos atores envolvidos é um critério de validade básico para esse tipo de pesquisa. Continuando sua explanação, o autor ainda coloca que o que faz uma pesquisa ser interpretativa ou qualitativa é "uma questão de foco ou intenção substancial, e não de procedimentos de coleta de dados, isto é, uma *técnica* de pesquisa não constitui um *método* de pesquisa." (id.ibid.:120)<sup>3</sup>

A discussão dos dois outros itens — as questões da quantificação e da generalização — nos levaria novamente a contrastar as duas tradições de pesquisa (com suas várias configurações), o que deixaremos para tratar quando discutirmos os procedimentos de coleta de dados com a validade e confiabilidade desses dados. Por ora, colocaríamos que a escolha de um ou outro método não seria uma questão da superioridade de um sobre o outro, mas a do qual seria mais apropriado para dar sustentação a uma determinada pergunta de pesquisa, de modo que os pesquisadores escolhessem uma abordagem orientados pelo objetivo do estudo. Essa idéia é

---

<sup>3</sup> Confira também a discussão sobre a distinção entre técnica e método em K.A. Davis, 1995.

expressa abundantemente na literatura da área, mas recuperamos aqui a citação de Nunan (1992:71) feita por Troudi (1995:602) ao resenhá-lo:

*O método ou métodos de pesquisa que são empregados devem ser determinados pelas perguntas que se desejam investigar, ao invés de serem determinados por qualquer adesão predeterminada a uma ou outra tradição. (3.3/C1)*

O presente estudo constitui uma pesquisa de cunho interpretativista por examinar registros nominais, partindo do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, localizados em seu ambiente natural ou falando sobre ele (hipótese naturalista-ecológica), permitindo-se, com isso, entender o quadro referencial dentro do qual eles interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações, o que, por sua vez permitiria entender o seu comportamento (hipótese qualitativo-fenomenológica).

Dada a natureza da pergunta de pesquisa desse estudo cujo objetivo é investigar o primeiro momento do processo de auto-observação do professor de LE em relação à própria prática a fim de descrevê-la e interpretá-la, portanto uma pesquisa descritivo-analítica, a tradição interpretativista, com as possibilidades dos procedimentos distintos que permitem olhar para além do observável, foi a metodologia que julgamos adequada para a realização dessa pesquisa.

### **3.4. A Entrada em Campo e a Questão Ética**

Conforme discutido no capítulo anterior, a análise de abordagem sugere que o professor de LE parta de uma experiência reveladora de seu 'habitus'<sup>4</sup>, de suas intuições ou crenças/teorias implícitas e se envolva com a experimentação, ou seja, que ele traga à tona esse 'habitus' e essas intuições, conscientize-se deles e reflita sobre eles, explicitando-os para si e para seus interlocutores. Para tanto, sugere-se como procedimentos que o professor grave suas aulas (nesse caso sugeriu-se a gravação em áudio), transcreva-as, descreva-as e as analise.

Para que os professores que pretendíamos contactar aceitassem a colaborar conosco, já que teriam de desenvolver uma boa parte da tarefa 'sozinhos' (a análise de abordagem através dos procedimentos mencionados no parágrafo anterior), preparamo-nos com um certo cuidado para os contatos iniciais por julgarmos serem esses os momentos mais propícios para estabelecermos uma empatia entre pesquisador e pesquisado e assim aumentarem as chances de se conseguir a desejada colaboração.

---

<sup>4</sup> 'Habitus' usado aqui na concepção de Bourdieu (1991), significando um conjunto de disposições, percepções e atitudes que são regulares, mas não coordenadas conscientemente, nem visivelmente governadas por regras, que o professor teria e que o predisporia a realizar seu ensino de determinadas maneiras. Confira também Gimenez (1994) em sua discussão sobre a socialização do professor como um elemento interligado a seu sistema de crenças.

O primeiro contato com todos os professores foi feito via telefone, quando nos identificamos como mestrandos do curso de LA da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), explicando-lhes que estávamos iniciando uma pesquisa que tratava da formação do professor de LE, no caso de língua inglesa (LI) e gostaríamos de saber se haveria alguma possibilidade de o colega de profissão vir a colaborar conosco. Quando solicitavam maiores esclarecimentos, sugeríamos que marcássemos um encontro quando todos os esclarecimentos seriam dados e as dúvidas levantadas poderiam, então, ser mais facilmente sanadas. A conversa, geralmente, prosseguia com o professor fornecendo-nos algumas informações pessoais (e.g., uma professora diz ter vindo para esta cidade porque ela oferecia maiores oportunidades de trabalho para a outra atividade que desenvolve com o marido), informações relacionadas a sua prática e/ou formação profissional (e.g. a mesma professora conta que iniciou a graduação numa instituição cujo nível era considerado bom, mas depois mudou-se para outra para fazer o curso só nos finais de semana, mas o nível da faculdade era péssimo). No final da conversa, deixávamos agendado o dia para o primeiro encontro face a face.

Para esse primeiro encontro, já se levantavam as preocupações com as questões éticas de uma pesquisa que envolve outras pessoas. Segundo Erickson (1986:141), nesses casos aplicam-se dois princípios éticos básicos que seriam: (i) os sujeitos de pesquisa, principalmente os focais, precisam ser informados o máximo possível sobre os objetivos da pesquisa e das atividades que serão desenvolvidas, bem como do acúmulo de trabalho provocado por uma carga extra por conta da pesquisa, além dos riscos que poderiam estar correndo; (ii) os sujeitos de pesquisa, principalmente os mais vulneráveis, devem ser protegidos contra riscos o máximo possível. Esses riscos não seriam de ordem física, mas psicológica e social como embaraços ou a probabilidade de serem punidos administrativamente, por exemplo.

Durante o encontro, colocava-se primeiro o objetivo da pesquisadora: “investigar a perspectiva do professor de LE/LI sobre a própria prática”, ou seja, como ele descreveria e analisaria sua prática, utilizando-se de procedimentos específicos (gravação, transcrição, descrição e análise de aulas) sobre os quais falávamos individualmente e depois oferecíamos em forma de dois roteiros (anexos II e III). Explicávamos que um era mais elaborado e outro mais simplificado e que poderiam optar em ficar com um deles ou com ambos. Com exceção de um (que imediatamente solicitou o mais simplificado), os outros seis professores<sup>5</sup> decidiram pelos dois roteiros (confira a razão da existência de dois roteiros na seção 3.6 sobre os instrumentos de pesquisa).

---

<sup>5</sup> Os professores contactados pela primeira vez via telefone foram nove. Dois declinaram da colaboração logo nessa oportunidade, alegando desenvolverem outra atividade além do ensino.

Na seqüência, comprometíamo-nos a manter absoluto sigilo sobre a proveniência dos dados para que eles permanecessem anônimos para, em seguida, conscientizá-los do acúmulo de trabalho que a participação na pesquisa implicaria. Propúnhamos, então, algum tipo de ajuda em forma de reciprocidade ou serviços para aliviar-lhes essa sobrecarga.

Conforme registrado em Davis (1995:443), ligada à negociação para acesso ao campo, tínhamos a questão da troca de serviços ou reciprocidade.

*Os participantes merecem algum tipo de retorno pelo tempo e esforço que dispõem no estudo. Os tipos de serviços que os pesquisadores oferecem podem incluir ajuda nas salas de aula, assessoramento, materiais e relatos curtos sobre as descobertas, bem como contribuições comunitárias, tais como, prestar serviços de babá, dirigir, ajudar no preparo das refeições, ou seja, ajudar naquilo que seja culturalmente apropriado. (3.A/C1)*

Cientes das condições adversas em que se dá o ensino de línguas em nosso contexto, sendo a falta de tempo uma das principais dificuldades apontadas pelos professores, estávamos sempre insistindo em algum tipo de ajuda, tais como, assumir algumas de suas aulas (não necessariamente na turma pesquisada) para que o tempo liberado pudesse ser utilizado para a tarefa de pesquisa; colocar à disposição materiais de ensino que pudéssemos ter em casa, ou alguma outra coisa desse tipo.

Apesar da insistência<sup>6</sup> de PE em colaborar de alguma forma, o que os professores aceitaram como colaboração foi mínimo no nosso entender. Um deles aceitou que lêssemos sua monografia de final de curso de Especialização, com o objetivo de indicar pontos que pudessem ser questionados pela banca examinadora. Feito isso, o professor teve oportunidade de se preparar para antecipar ou discutir alguns deles. Para uma outra professora conseguimos algumas letras de música, bem como gravações em áudio das mesmas. Como último exemplo, discutimos algumas estratégias de leitura com a professora que encerrou primeiro sua tarefa de pesquisa, logo após a entrevista que realizamos com ela.

Vale a pena ressaltar que se deixou claro que não poderíamos, durante a coleta de dados, proceder a discussões para troca de idéias sobre os modos deles (e nosso) verem suas aulas, devido ao foco da pesquisa que propunha um exame da perspectiva do professor sobre sua prática no início de um movimento reflexivo sem a interferência de um interlocutor. Aliás, uma preocupação constante da pesquisadora nos contatos com os professores foi o cuidado em não revelar sua perspectiva para influenciá-los o mínimo possível. Uma discussão ficou prometida para uma etapa posterior em que uma possível influência nossa não prejudicasse a validade da pesquisa, quando, então, poderíamos debater as questões que fossem levantadas para a construção conjunta

<sup>6</sup> As negociações devem ser constantes durante todo o estudo (Davis, op. cit.:443)

de conhecimento. Ficou também prometido que seriam colocados a par dos resultados da pesquisa quando ela estivesse concluída.

Porém, surgiram diversos momentos em que tínhamos que desconversar ou responder de forma a não deixar o professor sem resposta sem, contudo, confirmar ou desconfirmar o que perguntavam ou diziam. Muitas vezes eles pareciam ansiar pelo aval da palavra legitimada da pesquisadora: “ Não sei se é isso mesmo que você quer”. “ Você dá uma olhadinha e depois você me diz”.

Para finalizar esta seção, entendemos que é necessário (re)ênfatizar que a análise de abordagem prevê a interlocução constante dos professores que estão examinando a sua prática com outros juízos teóricos, podendo isso ser feito através de contatos face a face ou a distância, via correspondência ou telefone, ou mesmo através da leitura da literatura da área.

A decisão de não termos realizado discussões nesse sentido se deve, portanto, ao foco da pesquisa que objetiva ver como o professor constrói esse ‘início’ de observação da própria prática, colocando à mostra a sua perspectiva pessoal antes que se estabeleçam interações que poderiam contribuir, de algum modo, para uma nova configuração dessa perspectiva. Estudos que examinam essa questão, entretanto, já estão sendo desenvolvidos, conforme mencionado anteriormente .

### **3.5. A Pergunta de Pesquisa**

Aproximando-nos da configuração de pesquisa em LA cuja primeira fase seria identificar uma questão de uso da linguagem (Cavalcanti,1986), nossa escolha recaiu num dos elementos diretamente envolvidos com a linguagem num contexto formal de sala de aula, qual seja, o seu ensino.

Considerando-se, por outro lado, que essa questão pode estar relacionada a um problema ou a um processo, nossa pergunta fundamental centra atenção no como o professor de LE realiza a tarefa de se descrever e analisar ao se envolver em um processo de reflexão em relação à própria prática ao iniciar uma análise de abordagem de ensino sistemática através de determinados procedimentos de pesquisa sugeridos (gravação, transcrição, descrição e análise das próprias aulas).

Pretende-se que o resultado do estudo permita intravisiões nesse processo de construção inicial de análise de abordagem de ensino, no sentido de nos possibilitar antecipações/projeções de como poderia ser sua movimentação subsequente, ou seja, a interlocução com outros juízos, o rever-se, o discutir novamente e assim por diante. De posse

desses dados, poderíamos vislumbrar estratégias mais apropriadas de como orientar nosso trabalho naquilo que envolve a formação do professor, uma das atividades profissionais que desenvolvemos.

Vinculadas à questão fundamental do estudo — Como os professores de LE iniciam um processo de explicitação da própria prática ao tentarem investigar como ensinam e o porquê ensinam como ensinam? —, outras foram antecipadas com a finalidade de orientar dados a se observar sem que se bloqueasse, contudo, a possibilidade de emergência de outros dados. São elas:

- De onde eles partem?
- Que aspectos ou pontos escolhem para discutir/registrar?
- Que aspectos deixam de escolher?
- Que tipo de explicações dão para o que fazem?
- Quais são as suas potencialidades?
- Com que limitações se deparam?

Inicialmente, pretendia-se buscar essas e possivelmente outras respostas em/através de professores de duas categorias diferentes: o professor em-serviço desassistido teoricamente e o professor em-serviço que adquiriu subsídios teórico-práticos recentes em um curso de educação formal a nível de pós-graduação *lato sensu*. No desenrolar dos primeiros contatos com os professores, entretanto, surgiu a possibilidade de examinarmos uma terceira categoria: a do professor que se situaria em algum ponto entre os outros dois. Descreveremos melhor essas três categorias — o desassistido teoricamente, o atualizado e o especialista — na seção 3.7 sobre os sujeitos de pesquisa. Por ora, apresentamos mais resumidamente algumas de suas características conforme dados levantados através do questionário inicial, da entrevista e dos memos bem como o contexto em que atuam, considerando o ano de 1995 como referência.

**P1** - professora sem maior acesso à teoria explícita

habilitada em português-inglês em 1976; em exercício regular nos últimos 5 anos

- escola pública de bairro/periferia

**P2** - professora atualizada (com certificado de cursos de atualização)

habilitada em português-inglês em 1981; há 9 anos em exercício

- escola pública central

**P3** - professor especialista (com certificado de Curso de Especialização *lato sensu*)

habilitado em inglês em 1990; há 5 anos em exercício

- escola de línguas em regime de terceirização

A possibilidade de examinarmos sujeitos diferentes, levantando-se suas semelhanças e diferenças, nos proporcionaria a oportunidade de perceber como a análise de abordagem poderia se configurar em cada uma dessas categorias e, assim, ampliarmos a visão que podemos ter dela.

Uma das preocupações com a validade da pesquisa nos levou a pensar em procedimentos de coleta e análise de dados que oferecessem espaço para que as próprias vozes dos professores fossem ouvidas, isto é, os significados imediatos e locais dos sujeitos/atores envolvidos sobre as suas ações o que, segundo Erickson (1986:119), é um critério básico de validade.

Poderíamos reforçar esta posição com a idéia de Bourdieu conforme capturada e citada por van Lier (1994):

*A sociologia talvez não valesse a pena nem por uma hora se apenas tivesse como finalidade a intenção de expor os fios que comandam os indivíduos que ela observa - se ela esquecesse que tem algo a ver com as pessoas, mesmo aquelas que, como marionetes, participam de um jogo do qual não conhecem as regras - se, enfim, ela não se desse ao trabalho de devolver às pessoas o significado de suas ações. (Bourdieu, 1962:5-6, apud van Lier, 1994:9) (3.5/C1)*

O presente estudo visa, portanto, buscar as respostas para suas perguntas, trabalhando os registros nominais que se percebam impregnados desses e/ou sensíveis a esses significados.

### **3.6. Os Instrumentos de Pesquisa**

Uma questão freqüente dentro dos estudos de natureza interpretativa diz respeito ao rigor científico desse tipo de pesquisa expresso através da validade e confiabilidade dos dados. Argumenta-se, dentro de uma perspectiva mais positivista, que uma vez não quantificáveis, os dados não poderiam ser generalizados e, portanto, não seriam confiáveis.

Henning (1986:702, apud Lazaraton:1995:462) defende fortemente a quantificação, assegurando que “sem recorrer-se aos métodos quantitativos, alguma união entre palavras e números, é inconcebível que a investigação sobre a aquisição de línguas venha algum dia pertencer ao reino da investigação científica” (3.6/C1), pois que os métodos quantitativos permitiriam ao pesquisador extrapolar os próprios dados, generalizando a outros contextos não estudados.

Discorrendo sobre o ponto de vista metodológico, Moita Lopes (1994:333) contra-argumenta a questão da discutida ‘não-cientificidade’ da pesquisa interpretativa por não ser objetiva e generalizável segundo os critérios positivistas (grande amostragem dos sujeitos, seleção randômica dos mesmos) e coloca, como um dos pontos para o pesquisador em LA ter claros, que “o paradigma positivista não tem nenhum monopólio sobre a verdade científica, embora haja marcado de tal modo a produção científica nas Ciências Sociais que é impossível ignorá-lo.”

Lazaraton (op.cit.:465), por sua vez, se apóia na literatura da área que assevera que mesmo as descobertas estatisticamente significativas de estudos com uma amostragem enorme,

randomicamente selecionada não podem ser aplicadas diretamente a determinados indivíduos em determinadas situações; sempre será necessário que uma pessoa qualificada/habilitada determine se a generalização da pesquisa se aplica a um determinado indivíduo, se ela precisa ser ajustada para acomodar idiossincrasias individuais, ou se ela precisa ser totalmente abandonada com certos indivíduos em certas situações. A autora finaliza a discussão sobre a quantificação, reconhecendo a contribuição da teoria crítica que permitiu que se iniciasse um questionamento de significados tomados como verdadeiros e coloca a questão da quantificação e generalização na mira dos questionamentos, dizendo que as questões de pesquisa não são apenas questões abstratas e epistemológicas sobre o modo como encaramos o mundo: elas também são questões de legitimidade e poder. Desse modo, a autora conclui que devemos ser lembrados e nos lembrar de que os argumentos sobre as características de uma pesquisa rigorosa não podem vir dissociados das realidades políticas e das tendências ('biases') ideológicas presentes no campo da investigação científica.

Um dos procedimentos essenciais para contornar essa questão e assegurar a confiabilidade da pesquisa é através da triangulação<sup>7</sup> de fontes, métodos e investigadores múltiplos (Davis, 1995:446).

Neste estudo, para a triangulação dos instrumentos de pesquisa foram utilizados: um questionário inicial, dois roteiros para análise de abordagem, um roteiro suplementar, uma entrevista, um questionário final e memos de PE. Como instrumentos de apoio foram utilizados documentos fornecidos por um dos núcleos regionais de educação do Estado do Paraná (NRE), bem como pelo Projeto 'O Ensino da Língua Inglesa no 1o. e 2o. Graus' (PELI) de uma universidade do noroeste do referido Estado.

O pressuposto comum desses instrumentos era o de que seriam potencialmente mais compensadores que outros, uma vez que os professores poderiam se 'revelar' mais completamente através das próprias palavras do que através de questionários de múltipla escolha, por exemplo, em que teriam que equacionar suas idéias com categorias pré-determinadas.

Embora a perspectiva da triangulação dos dados através de múltiplos instrumentos tenha sido prevista, o mesmo não ocorreu com a triangulação de diversos pontos de vista, ou seja, outros pesquisadores olhando os mesmos dados e encontrando as mesmas categorias. Diante dessa impossibilidade restou-nos o dever de revisitarmos os dados em momentos diferentes, um outro modo de se assegurar a sua confiabilidade que, por sua vez, é definida por Hammerley e Silverman (1993:3, apud Gimenez, 1994:271) como o grau de consistência com que as ocorrências são

---

<sup>7</sup> Por 'triangulação', termo já sedimentado na literatura sobre pesquisa interpretativa, entende-se a combinação e/ou uso de vários procedimentos de pesquisa (métodos e/ou instrumentos) ou a combinação de pontos de vista no estudo do mesmo fenômeno.

atribuídas à mesma categoria por observadores diferentes ou pelo mesmo observador em ocasiões diferentes. Outros requisitos para a credibilidade seriam a riqueza de detalhes, a generalização das descobertas dentro do estudo, além da análise do significado das ações do ponto de vista dos atores do evento. Essas questões deverão ser contempladas na análise dos dados.

### 3.6.1. O Questionário Inicial

Composto de vinte questões, abertas na sua grande maioria, o questionário inicial (anexo I) visava confirmar a caracterização dos professores através de registros escritos para que pudessemos traçar um perfil mais adequado dos mesmos. Esse instrumento era entregue aos professores no primeiro contato face a face, depois que se predispunham a colaborar com o estudo. Coletávamos assim informações sobre idade, escolaridade, tipo de habilitação e de formação profissionais, locais de trabalho, carga horária, entre outras. Acreditávamos que um maior número de informações poderia ser importante no sentido de situar o professor num contexto maior que o contexto imediato da sala de aula, como também apontar para alguma variável que viesse a se revelar como significativa em relação ao modo do professor se descrever e analisar.

Mais estreitamente ligadas a esse último quesito, as demais perguntas que envolviam valores e/ou crenças objetivavam antecipar dados que poderiam ser posteriormente triangulados com os levantados pelos outros instrumentos.

Uma das vantagens que se advoga possuírem os questionários é que eles nos permitem acesso aos “ dados sobre fenômenos que não são facilmente observáveis, tais como atitudes, motivação e auto-conceitos” (Seliger e Shohamy, 1989:172). Um questionário aberto nos permitiria um acesso ainda maior a esses fenômenos pelo fato de registrarem as palavras dos próprios sujeitos de pesquisa. Entretanto, devemos estar alertas aos vieses que podem perpassar esse tipo de instrumento, pois os sujeitos podem inferir o que se espera deles e responder de acordo com essa expectativa e não como realmente pensam. Uma das professoras ao nos devolver o questionário respondido diz: “ Não sei se era bem isso o que você queria” e fez questão de explicar algumas respostas oralmente, dizendo se sair melhor explicando do que escrevendo.

Esse não foi o único caso. Quando solicitamos a duas colegas que testassem esse questionário para calcularmos o tempo necessário para respondê-lo e checarmos a compreensibilidade das questões, as duas sentiram a necessidade de explicar uma ou outra questão. Poderíamos argumentar que nesse caso era uma atitude normal de se esperar, já que elas foram incumbidas de testá-lo. Houve, porém, outros momentos semelhantes com outros professores.

Um outro aspecto que devemos considerar é que, por mais que tentemos escolher os termos, estruturas e tipos de questões apropriadas para que não induzam os sujeitos a uma

determinada resposta, eles ainda são nossos termos (Faça suas as minhas palavras), estruturas e perguntas a serviço que estão de uma perspectiva teórica com a qual já entramos em campo. De qualquer forma, um questionário aberto seria mais seguro uma vez que, por mais que tentemos nos esconder atrás das palavras, elas sempre estão a traírem quem delas se utiliza.

Descontados os possíveis vieses que possam transparecer através desse instrumento, ele tem, geralmente, demonstrado ser um instrumento válido.

### 3.6.2. Os Roteiros

A proposta de análise de abordagem conforme concebida por Almeida Filho (1993; 1995a; 1995b, 1996b) focaliza “ a idéia fundamental de procedimentos de explicitação da abordagem de ensinar para a tomada de consciência por parte do professor-sujeito acerca da sua abordagem subjacente de ensinar para a partir daí seguir uma rota de possíveis mudanças”. A utilização desses procedimentos de explicitação — gravação, transcrição, descrição e análise de aulas típicas — permitiria interpretá-las segundo pressupostos teóricos e/ou crenças do próprio professor a respeito dos conceitos de linguagem humana, língua estrangeira, aprender e ensinar LE. Para o autor, o movimento reflexivo que se constrói através desses procedimentos e que permite aperfeiçoar a competência provavelmente implícita/intuitiva do professor precisará sempre de um outro olhar que não o primeiro, de leituras especializadas (teóricas) e de interação compreensiva contínua.

Ao elegermos essa proposta para concretizar nosso estudo a respeito da perspectiva do professor de LE em-serviço sobre a própria prática, julgamos necessária a elaboração de um roteiro para que esse professor<sup>8</sup> pudesse ter mais claro como realizar um trabalho sobre seu ensino, seguindo a proposta indicada.

O início de tal tarefa, a nosso ver, é extremamente importante, pois que pode incentivar ou desestimular o professor para que mantenha essa prática. Sabendo apenas, e muitas vezes de forma superficial, que deve gravar, transcrever, descrever e analisar suas aulas, o professor pode vir a realizar experiências negativas que o fazem desistir logo de início.

Uma das três professoras que testaram o primeiro roteiro nos relata, em entrevista posterior gravada informalmente, sua experiência com a gravação de duas aulas, feitas por iniciativa própria há algum tempo, em que o saldo foi negativo devido ao seu despreparo e conseqüente expectativa a qual a realidade não correspondeu. Os trechos seguintes nos revelam essa experiência:

---

<sup>8</sup> A proposta visa, primordialmente, pelo menos por enquanto, os professores em-serviço, geralmente distanciados de centros de estudos atualizados e carentes de condições de várias naturezas para realizar uma formação continuada.

*“ Não gostei... Pus pra gravar... não sei o que aconteceu. Ficou horrível a gravação. Ficou toda cheia de ruídos. É, ficou barulhenta. Era arrastado de cadeiras. Era gente falando perto. Não ficou bem nítida. Ficou bem ‘mumbled’, assim, tudo junto, gente falando, tal... Porque o fio era pequeno, não vinha. O gravador era ruim. Não ficou legal. Não gostei. Fiz duas vezes só... Fiquei constrangida, inclusive, também... no começo... Na segunda vez já não fiquei, mas daí a fita não ficou tão boa como eu pensava que ia ficar... O gravador ficou na minha mesa, não ficou lá no fundo da sala... Você sabe que não pensei nisso [testar um lugar mais adequado para o gravador]. Eu fiz mais devido à tomada. Talvez se eu tivesse levado já com antecedência uma extensão e tivesse me programado, posto em vários lugares da sala, experimentado em outro, meu timbre de voz... Gravei só um lado [da fita]. Depois eu ouvi um pouco dela ali ( ) na aula ou levei... depois da aula eu tentei ouvir, não gostei, larguei.”*

Já a avaliação que essa e as outras duas professoras<sup>9</sup> fizeram do roteiro foi positiva, indicando que era um instrumento nítido e de fácil assimilação. A professora que estava cursando especialização o considerou bom, tendo condições de compará-lo a uma experiência anterior em que gravou e analisou a aula de uma colega, concluindo que se tivesse adotado certas orientações que o atual roteiro trazia, teria evitado alguns resultados insatisfatórios. A professora também considerou interessante a liberdade dos professores criarem suas próprias convenções, contribuindo com as existentes, bem como enfatizou a necessidade de fidelidade às informações para que um trabalho seja válido. A professora da escola pública parece ter se sentido lisonjeada ao “ser escolhida” para avaliar o roteiro e diante da possibilidade do professor de se examinar do modo ali indicado ela reage positivamente, dizendo ter gostado da idéia, embora nunca tivesse pensado nela.

Entretanto, quando a terceira professora nos aponta problemas com algumas das convenções (“a pausa indicaria minutos?”; = “essa convenção é difícil de entender”), e quanto ao lugar de se colocar a descrição e a análise (“era para especificar ao lado?”), julgamos interessante elaborarmos um segundo roteiro mais simplificado (anexo III) na tentativa de minimizarmos a possibilidade de intimidação daqueles professores que podem se sentir assustados diante de propostas que diferem de sua prática cotidiana.

*[ ... ] ao serem expostos às idéias sobre a dinâmica e as técnicas de sala de aula envolvidas nas modernas abordagens do ensino da língua inglesa, os professores mais experientes irão encará-las não como positivas, mas como uma ameaça de dois gumes: uma ameaça a sua pessoa de sala de aula e uma ameaça as suas técnicas herdadas. (Murdoch, 1990:16) (3.6.2/C1)*

Diante da existência dos dois roteiros, defrontamo-nos com um impasse. Deveríamos adotar o modelo mais simplificado com a intenção de evitarmos uma possível intimidação do professor desassistido teoricamente? E se não ocorresse essa intimidação, mas o

<sup>9</sup> As professoras possuíam perfis semelhantes aos dos sujeitos que se pretendiam para esse estudo, ou seja, um professor-sujeito distanciado das discussões teóricas e os que tiveram contato recente/atual com essas discussões em níveis diferenciados.

seu contrário, e o professor se sentisse estimulado? Deveríamos oferecer um modelo simplificado para o professor que em sua exposição recente a um debate teórico mais intenso teria, provavelmente, visto mais do que isso? Não seria minimizar a sua capacidade? Deveríamos discriminar entre eles, oferecendo o mais elaborado a um professor e a versão simplificada ao outro? A solução que encontramos foi deixar a escolha a critério do professor. Oferecíamos os dois, explicando suas diferenças e semelhanças para eles fazerem sua opção. Dos sete professores inicialmente contactados apenas um optou pela versão simplificada, enquanto os demais quiseram ficar com as outras duas.

Considerados instrumentos cruciais para a coleta de dados para esse estudo, por propiciarem condições de uma reflexão mais sistemática, a expectativa em relação aos roteiros era de que eles possibilitariam um mapeamento mais real das perspectivas dos professores sobre seu ensino, uma vez que, além de utilizarem as próprias palavras para se explicitarem, os próprios professores tinham a incumbência de coletar esses dados ao mesmo tempo em que estariam manuseando instrumentos de pesquisa comumente utilizados pelos pesquisadores. Esse instrumento permite ao professor ser realmente, pelo menos nessa parte, um sujeito de pesquisa e não o objeto de pesquisa disfarçado de sujeito.

Ao utilizar instrumentos desse tipo o pesquisador deve, entretanto, exercitar sua disposição para conviver com a incerteza e com o risco próprios dessa orientação de pesquisa. Celani (1995), por exemplo, alude à disposição diante de uma “incerteza alerta, ativa, participativa e perquiridora” e não uma “incerteza paralisante” como um dos pré-requisitos ao se lidar com pesquisa transdisciplinar, mesmo que ela cause dificuldades e tensões.

Por outro lado, o fato de os professores se responsabilizarem pela coleta dos dados, orientando-se pelos roteiros, parece predispô-los a uma condição mais favorável do que se estivessem sendo “escrutinados ou inspecionados” (sensações comuns dos professores observados e uma das causas da não permissão de entrada de um pesquisador em sala de aula), levando-os a uma reação positiva. Esse tipo de reação parece, também, resultar do fato da colaboração do professor poder ser tratada diretamente com ele, em outros locais que não a escola, e, portanto, sem a necessidade da permissão de diretores o/ou supervisores com os quais a pesquisadora pudesse estar “compactuando”.

De fato, foram bastante marcantes a disposição e o interesse demonstrados pelos professores contactados em relação ao desenvolvimento da pesquisa, contrariando as expectativas da pesquisadora que supunha que eles se mostrariam um tanto relutantes em colaborar, diante das dificuldades que enfrentam e da quase inexistente disponibilidade de tempo.

Para finalizar esta seção, gostaríamos de enfatizar a vantagem que a análise de abordagem traz, principalmente, através dos procedimentos de gravação e transcrição das aulas no sentido de se permitir uma volta aos dados sempre que se julgar necessário.

Segundo Erickson (1986:144) as gravações em áudio ou vídeo de eventos freqüentes de um determinado contexto e dos contextos ao seu redor oferece ao pesquisador a oportunidade de revisitar os eventos indiretamente através das ‘voltas/retornos’ (playback) a eles em momentos posteriores. Para o autor, sujeitas a uma análise sistemática, tais gravações oferecem uma valiosa fonte de dados adicionais à pesquisa de campo. No nosso caso, tais dados não seriam apenas adicionais, mas fundamentais. Além das gravações, entendemos que as transcrições, tentativas de registrar esse eventos por escrito, também permitem que se revisitem os dados.

A professora que nos deu a entrevista informal quando da sua avaliação do primeiro roteiro parece ter posição semelhante.

*Porque não tem outro jeito do professor se auto-avaliar [sem ser se gravando em áudio ou vídeo]. A gente sempre acha que está fazendo um trabalho bem feito, mas muitas vezes, do ponto de vista do aluno não está. Então, se você tem um fita, pode voltar: “Ichi! aqui podia ter feito tal coisa”, “Ai!, acho que essa palavra não é adequada pra isso”, “Ai! mas eu falo demais!”... Eu acho que é válido. Se o professor fizer com alguns preparativos antes, não que nem eu fiz.*

### **3.6.2.1. Roteiro Suplementar**

Considerando que uma das características da pesquisa interpretativa é a constante redefinição de perguntas, estratégias e categorias constituídas durante o desenvolvimento do estudo ou mesmo anteriormente à entrada em campo, o mesmo ocorrendo com a utilização dos instrumentos, podendo alguns ser descartados enquanto outros são acrescentados, decidimos criar um novo instrumento que denominamos roteiro suplementar (anexo IV).

A sua inclusão teve como objetivo oferecer orientações suplementares que elaborassem as idéias dos dois roteiros anteriores que poderiam estar um pouco restritas. Essa medida foi adotada depois que recebemos o trabalho referente à primeira aula gravada de duas dos três professores que participaram do estudo até o final. A descrição e análise de uma delas parecia um trabalho quase em código diante da expectativa que havíamos formado em relação a ele — a de uma narrativa mais elaborada.

Com o roteiro suplementar e mais algumas orientações técnicas dadas diretamente à professora, esperava-se uma narrativa mais fluente para uma segunda e última etapa, ao mesmo tempo que pensava contribuir para que os outros dois professores também elaborassem suas idéias.

### 3.6.3. A Entrevista

Os professores-sujeitos desse estudo coletaram diretamente os dados através dos procedimentos indicados nos roteiros em duas ocasiões diferentes a que chamaremos de primeira (1a) e segunda (2a) etapas.

Ao final de cada etapa de cada professor quando nos entregavam as gravações de suas aulas com as respectivas transcrições, descrições e análises, iniciávamos um trabalho de escuta dessas gravações e as transcrevíamos novamente, para o estabelecimento de futuros parâmetros, antes de examinarmos o trabalho que eles nos entregavam para que pudéssemos registrar nossas próprias reações e suposições em relação as suas aulas<sup>10</sup>. Depois disso comparávamos as transcrições e levantávamos alguns questionamentos que pudessem ser colocados durante a entrevista.

A entrevista não é, portanto, realizada antes que esse procedimento fosse feito com as duas etapas de cada professor.

A entrevista (anexo V) foi, a exemplo do roteiro suplementar, um instrumento elaborado durante o desenvolvimento do estudo. Diferentemente desse último, porém, ela já havia sido prevista desde o início. Entretanto, foi no decorrer da pesquisa, com base nos contatos eventuais entre pesquisadora e os professores-sujeitos e alguns dados antecipados pelos Ps (cf. quadro 6, seção 4.1), que a sua estrutura foi sendo delineada.

Devido às limitações do tempo previsto para a elaboração e encerramento desse estudo, pensamos primeiramente em elaborar um instrumento mais estruturado que propiciaria um maior controle para a categorização e análise dos dados. Sucumbimos, porém, diante da possibilidade de deixarmos um espaço maior para questões emergentes e nossa opção foi, portanto, por uma entrevista semi-estruturada que atenderia, de certa forma, os dois quesitos.

No primeiro momento da entrevista fazíamos um aquecimento, visando a criar uma atmosfera mais favorável para a sua realização. Reafirmávamos, nesse momento, que o presente estudo não tinha a intenção de proceder a juízos de valor determinando o que seria certo ou errado. O que se pretendia era o exame de como se constituía a interpretação de certos aspectos relacionados a questões do ensino da LE em sala de aula. Diríamos que a relação entre pesquisadora e professores-sujeitos, salvo alguns casos mínimos, foi altamente empática, nesse e em outros momentos do presente estudo. Isso permitiu uma maior segurança e disposição para que os professores fossem mais fiéis e reais em relação ao que apresentavam de si mesmos.

---

<sup>10</sup> Junto à transcrição anotávamos, por exemplo: "P [o/a professor(a)] deve estar mostrando alguma figura para os alunos".

Num segundo momento discutem-se os aspectos referentes a experiência pela qual os professores passaram e o restante da entrevista retoma aspectos já desenvolvidos através dos outros instrumentos, bem como abre espaço para questões emergentes. Pretende-se, assim, que os professores tenham a oportunidade de colocar suas idéias em momentos diferentes, através de instrumentos diferentes, isso possibilitando uma posterior triangulação dos dados.

#### **3.6.4. O Questionário Final**

Destacamos para esse instrumento (anexo VI) as questões centrais do estudo que já teriam sido discutidas através dos procedimentos indicados nos roteiros e retomados na entrevista quais sejam, a descrição, a análise e a avaliação do ensino pelo próprio professor.

Aqui, como na entrevista, os professores poderiam discuti-las de uma maneira mais genérica enquanto no trabalho que realizaram através dos procedimentos a discussão seria mais pontual. Dessa forma, os dados poderiam ser confrontados nessa duas dimensões.

#### **3.6.5. Os Memos**

Narrativas curtas e objetivas realizadas pelo pesquisador enquanto está lendo ou ouvindo os dados, ou logo após um evento (cf Miles & Huberman, 1984), os memos são úteis por permitirem análises conceituais sobre dados que não precisam ser detalhadamente esquadrihados. Os memos, a rigor, permitem capturar uma idéia relevante que poderia ser perdida.

Inicialmente, não se pretendia fazer uso de tal instrumento. Contudo, ao iniciarmos contatos pessoais ou telefônicos com os professores-sujeitos, percebemos que muito do que diziam estava ou poderia vir a estar relacionado aos demais dados; decidimos, então adotá-los.

Os memos também permitem capturar as idéias e/ou opiniões dos professores, de uma forma mais espontânea, uma vez que os registros são feitos após eventos mais informais.

Uma ilustração seria a opinião de uma professora, que chegou a responder o questionário, mas que depois se desvinculou do estudo, sobre seu curso de formação. Tanto por telefone quanto pessoalmente ela chegou a dizer que o nível do curso foi 'péssimo' e que se dependesse dele 'estaria perdida'. Ao responder sobre isso no questionário, todavia, ela já é bem mais cuidadosa. Então diz:

*A preparação que tive na faculdade foi bastante simples. A metodologia usada era a que a gramática era a parte mais importante.*

Os instrumentos de pesquisa que permitem a utilização da escrita, como no caso do questionário (citação acima), dão mais oportunidade para que os sujeitos pensem e repensem o que dirão, possibilitando-lhes eventuais correções, o que poderia 'maquiar' de certa forma os dados. A favor das pesquisas conta o fato de que, mesmo assim, não dá para fugir das armadilhas que a linguagem nos prepara, capturando-nos nos momentos que menos esperamos, mesmo quando conscientemente tomamos o cuidado de nos 'proteger'. Os memos de PE ajudaram a captar dados em momentos mais 'desprotegidos' ainda.

### 3.6.6. Os Documentos

Prática comum na pesquisa de natureza interpretativa é a combinação de vários instrumentos visando a validade e a confiabilidade dos dados através de sua triangulação. Segundo Davis (1995:446), os instrumentos mais freqüentemente combinados pelos pesquisadores adeptos desse tipo de pesquisa em uma investigação incluem as observações, entrevistas e coleta de documentos (tais como: políticas educacionais, guias curriculares, amostras de registros escritos).

Não foi diferente nessa pesquisa no que diz respeito aos documentos utilizados. Deles constam: i) as propostas curriculares para o ensino-aprendizagem da LE dos Estados de São Paulo através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado da Educação, e do Paraná, também através de sua Secretaria de Estado da Educação (SEED). Estes dois Estados são considerados privilegiados em relação a muitos outros e são representativos da situação do ensino de LE no país; ii) relatórios e projetos de cursos de formação para professores de LE fornecidos pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) local; iii) questionários elaborados pelo projeto PELI e respondidos por professores de LE, bem como iv) os relatórios das atividades do referido projeto.

Esses documentos nos permitiram uma visão em termos do macro-contexto local, regional, estadual, interestadual (espelhando, por sua vez, o nacional) do professor de LE no que diz respeito às políticas educacionais, às dificuldades enfrentadas pelos professores, à sua formação, precária em grande parte, bem como nos colocam a par de suas sugestões e algumas de suas idéias. Em um dos questionários elaborados pelo PELI, por exemplo, encontramos a seguinte pergunta: "Por que o professor de inglês ensina assim?" As respostas são bastante reveladoras.

### 3.7. Sujeitos da Pesquisa

Decidindo por um tipo de pesquisa que não visa, necessariamente uma quantificação resultante de uma grande amostragem, segundo critérios da tradição positivista em que

determinadas questões são numericamente generalizáveis de modo expressivo a outros contextos, mas uma pesquisa que visa uma generalização de padrões dentro do mesmo corpus de dados (cf. Erickson, 1986:130; Davis,1995:441,447), julgávamos que para examinar a questão que propúnhamos, um sujeito de cada uma das categorias inicialmente visadas (o professor desassistido e o assistido teoricamente) seria suficiente. O resultado daí procedente iria de encontro a uma das potencialidades dos estudos qualitativos que é permitir que a compreensão daquilo que é específico de um determinado grupo, possa ser posteriormente transferida para outras situações sociais, ficando a critério do leitor (um co-analista) determinar se a teoria descrita em um estudo se aplica ou não a outra situação. Essa determinação seria possível através do acúmulo de evidência empírica sobre a similaridade contextual entre a situação descrita e a situação para a qual a teoria seria transferida (cf. Davis, 1995; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Lüdke e André, 1986).

Cientes, todavia, dos vieses que podem afetar negativamente uma pesquisa, como o denominado ‘attrition’ por Seliger e Shohamy (1989:101) e traduzido por Moll da Cunha (1992:116) como ‘desgaste’, decidimos contactar um número maior de professores do que aquele que pensávamos necessário. Por desgaste entende-se que a composição dos sujeitos de pesquisa pode ser alterada no decorrer do estudo. Os sujeitos podem perder o interesse e desistir dele ou podem adoecer na época em que dados periódicos são coletados. Além disso, devemos também considerar a questão ética que diz respeito à liberdade dos sujeitos de decidirem não mais colaborar com o pesquisador (Seliger e Shohamy, op.cit.:196).

Considerando que professores expostos a uma teorização recente — como a que um curso de especialização proporciona — são mais dificilmente localizáveis devido às limitações que o nosso contexto educacional impõe, a nossa primeira preocupação foi localizá-los, para localizarmos depois os professores sem essa característica os quais constituem o grande contingente nacional, segundo diversas discussões expostas em eventos ou registradas nos textos da área.

Dessa forma, procuramos a coordenadora do curso de especialização em língua inglesa da universidade local que, gentilmente, nos encaminhou para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação onde adquirimos uma lista com o nome e endereço dos pós-graduandos. Em encontro posterior com a coordenadora, ela nos revelou quais os alunos que permaneciam no curso (estavam então em fase de monografia de final de curso) e onde cada um deles trabalhava.

Do total, apenas uma professora trabalhava em escola pública — tipo de escola em que pretendíamos localizar os professores — de modo que optamos por contactá-la em primeiro lugar. Contactamos, ainda, um segundo professor dessa categoria, levando em conta a questão do ‘desgaste’ discutida acima. Embora trabalhando numa escola de línguas terceirizada, o professor

era, no momento, professor-colaborador na universidade pública local e tinha tido experiência em escola pública a nível de 1o. e 2o. graus (1991-1992).

O contato com outros cinco professores da rede pública foi através do acesso a que tive a um questionário (através do PELI) que o NRE local, que abrange 24 municípios, enviou para seus respectivos professores de inglês. O questionário solicitava o nome e endereço do professor e da escola (anexo VII), fornecendo-nos, portanto, seus telefones para o primeiro contato.

Nossa intenção era de iniciarmos com os professores da nossa cidade o que facilitaria a coleta de dados, caso aceitassem participar da pesquisa. No entanto, consideramos a possibilidade de termos de buscá-los em outras localidades caso isso não ocorresse.

Desses cinco professores, lembrávamos bem de um, ao passo que dois deles só os seus nomes nos eram familiares, não sendo possível identificá-los e/ou localizá-los antes de encontrá-los (chegamos até a imaginar que fossem outras pessoas), e dois outros eram totalmente desconhecidos.<sup>11</sup>

O primeiro encontro com cada um dos sete professores surpreendeu, como já dito, no sentido do interesse e disposição em colaborar com a pesquisa a despeito das limitações e dificuldades com que se deparam no dia-a-dia da profissão. Entretanto, com o passar do tempo, quatro deles declinaram do estudo, por motivos vários que não cabem ser discutidos no momento.

Os três professores que permaneceram são descritos a seguir. Nós os denominamos P1, P2 e P3 (Ps) conforme a ordem da entrega dos registros da primeira etapa, isto é, o professor que os entregou primeiro será o P1 e assim sucessivamente. A descrição desses Ps, confirmadas através do questionário que responderam, contemplam dados biográficos, dados relacionados a sua escolaridade e local de trabalho atual. Dados que levantam crenças e valores serão discutidos na análise dos dados quando o momento for apropriado.

P1 é professora de uma escola pública de bairro, o primeiro contexto descrito na seção seguinte, trabalhando aí em regime celetista de 1993 a 1995 quando, juntamente com todos os professores do Estado sob esse regime de trabalho, teve seu contrato cancelado devido à realização de um concurso para provimento de cargos de professores do Estado, ocorrido em dezembro deste ano. A professora, habilitada em português-inglês em 1976, não exerceu a profissão regularmente, desligando-se dela em alguns períodos, reassumindo-a em outros. Diz, entretanto, ter trabalhado regularmente nos últimos cinco anos. Na referida escola, lecionou só inglês, adotando livro didático. Sua carga horária semanal em 1995 foi de 10 horas/aula. Diz não ter contato com a literatura especializada, bem como não participar de eventos. Cita como cursos

---

<sup>11</sup> Convém lembrar que, como membro do PELI, assessoramos professores desse NRE em 1992 e 1993; assessoramos também professores da Rede Municipal de Ensino, bem como assumimos várias aulas num curso de atualização de dois anos em parceria com outros departamentos da universidade local, para professores de inglês da cidade e da região.

feitos depois da graduação os cursos de capacitação (um ou dois) promovidos pela SEED/NRE com 40 horas/aula de duração concentradas em uma semana. Os professores são praticamente obrigados a fazer esses cursos já que são dispensados de outras atividades para essa finalidade. As características descritas nos permitem classificar a professora como ‘desassistida teoricamente’ conforme se tem concebido neste estudo.

P2, professora de uma escola pública central, leciona nesse contexto (seção 3.8) desde o início de 1995, quando conseguiu transferir um de seus padrões para lá. Possui outro padrão em uma escola pública de bairro, mas seu objetivo é também transferi-lo para a escola central, onde diz ter gostado de trabalhar. Formada em 1981, com dupla habilitação (português-inglês), a professora tem lecionado inglês regularmente desde 1986 conforme nos informa no questionário respondido. Como a professora anterior, esta também adota um livro didático. A carga horária dedicada ao inglês em 1995 foi de 40 horas/aula. Quanto à literatura especializada, diz ter acesso a revistas e livros, mas quando responde como lê esse material, numa pergunta posterior, explica que ouve a fita, vê o vocabulário antes de ler e usa dicionário para palavras desconhecidas. A leitura se dá nos finais de semana e sempre que precisa de algo para preparar uma aula. Por ocasião da entrevista, entretanto, revela assinar e ler a revista *Speak Up*. Acreditamos que mesmo tendo sido testado o questionário, precisaríamos especificar melhor o que seria a literatura especializada na área. No que tange aos cursos feitos depois da graduação, P2 registra dois cursos de fonética, um promovido pela Instituto de Línguas e outro pelo Departamento de Letras, dois setores distintos da universidade local; um curso de atualização desenvolvido em dois anos, promovido pela universidade em parceria com o NRE local; e os cursos de capacitação promovidos pela SEED através do referido NRE (1991 a 1993). A política educacional do governo no que diz respeito à formação dos professores, implementada através desses cursos, teve início em 1991. Percebe-se a participação regular de P2 e esclarecemos que em 1994 e 1995 esse NRE não os ofereceu devido a cortes de verbas. Com o novo governo eleito em 1994, empossado em 1995, foram mantidos os cursos de capacitação nesse último ano nos NREs que tinham verbas e instituiu-se, além disso, o programa Vale Saber que paga cem reais por mês ao professor nele inscrito. O professor decide se quer utilizar esta verba para se instrumentalizar linguisticamente, matriculando-se, por exemplo, em um curso de línguas ou se deseja desenvolver um projeto de pesquisa em que as áreas de conhecimento priorizadas pela SEED são a “avaliação da aprendizagem, a educação de jovens e adultos e a metodologia para a construção de êxito educacional” (fonte: NRE local). P2 inscreveu-se no programa e optou por um projeto em que se preocupa em investigar a si mesma. Isso pode ter estimulado a professora ainda mais quando solicitamos a sua participação em nosso estudo. Diante dessas características percebemos ter emergido uma terceira categoria de professores, além das duas que tínhamos previsto inicialmente :

um professor que não era “desassistido teoricamente”, mas também não havia tido oportunidade de aprofundar sua leitura como aquele tipo que descrevemos a seguir. Decidimos, assim, incorporá-la às outras duas categorias.

P3 graduou-se em 1990 sendo sua habilitação única em língua inglesa. Tem exercido a profissão regularmente desde então. Sua experiência inicial ocorreu na escola pública onde trabalhou no período de 1991 a 1992. Em 1993 deixa a escola pública para iniciar o trabalho em uma escola de línguas terceirizada em que trabalha até hoje. Em 1995 assume a função de professor colaborador na área de língua inglesa na universidade local. Sua carga horária semanal em 1995 foi de 48 horas-aula, além de também estar em fase de monografia de final de curso de especialização à época em que os dados foram coletados. Para desenvolver as suas aulas, P3 revela usar livros didáticos: uma série para turmas de adolescentes e outra para o curso de adultos. Segundo P3, a literatura especializada a que tem acesso consta de revistas, “newsletters” ou boletins ( diz que mais ou menos), livros e trabalhos científicos como teses, dissertações, etc e a frequência com que os lê é quinzenal (mais ou menos também). Quanto aos cursos de que participou depois da graduação menciona apenas o da especialização que estava concluindo (1993-1995). Entretanto, lembramo-nos de sua presença em encontros que tivemos através do PELI com os professores da prefeitura quando desenvolvíamos atividades semelhantes àquelas dos cursos de capacitação (NRE/SEED) que ministrávamos. Como a coordenadora da área de língua inglesa da secretaria municipal de educação organizava estes encontros como parte do programa que desenvolvia, eles podem não ter sido caracterizados como cursos, mesmo porque não temos conhecimento se os professores recebiam algum tipo de certificado por isso. Por outro lado, P3 registra sua participação em eventos de cunho mais acadêmico promovidos pela universidade local: Semana de Letras (1995); Ciclo de Palestras(1994). P3 participou em Janeiro de 1996 de um curso de verão na Universidade Estadual de Campinas, objetivando a obtenção de créditos para um futuro curso de mestrado.

Para melhor visualização, veja abaixo o quadro de categorização dos três sujeitos envolvidos neste estudo, conforme dados coletados no segundo semestre de 1995, através do questionário inicial.

	P1	P2	P3
idade	43	36	34
sexo	F	F	M
data habilitação	7/1976	1/1981	1/1990
tipo habilitação	port/inglês	port/inglês	inglês
disciplina/leciona	inglês	inglês	inglês
carga horária semanal	10 h/a	40 h/a	48 h/a
tempo de serviço	(+-) 5 anos	9 anos	5 anos
adota livro didático	sim	sim	sim
acesso à literatura especializada	nenhum	revistas (?) livros (?)	revistas, newsletters ou boletins (+-), livros, trabalhos científicos
Quando lê	-	finais de semana	uma vez a cada quinzena (+-)
participação eventos	não	de vez em quando	de vez em quando
cursos depois graduação	capacitação (NRE/SEED)	fonética (1982) fonética (1983) atualização (1991-1993) capacitação (1991,1992, 1993)	especialização
local trabalho atual	escola pública (1993-1995)	escola pública I (1992- 1995) escola pública II (1995)	escola de línguas terceirizada (1992- 1995) Universidade (prof. colaborador 1995)

Quadro 5: Caracterização dos professores-sujeitos conforme dados coletados no segundo semestre de 1995 através do Q1.

### 3.8. O Contexto

Para realizar uma análise de abordagem, o contexto em que o professor atua não seria importante em si mesmo. O mais importante porém, seria o como o professor se vê em atuação nesse contexto.

Pensávamos, entretanto, em contactar, na medida do possível, professores de escolas públicas, como já mencionamos, pelo fato de esse ser um contexto que merece ser investigado, contribuindo-se de algum modo para a sua transformação.

Os contextos, no caso o tipo de escola em que trabalhavam os professores-sujeitos, foram, no entanto, uma decorrência da seleção dos mesmos. A partir do momento que aceitaram colaborar com o estudo, os professores foram, por sua vez, responsáveis pela escolha dos contextos específicos, ou seja, das salas de aula (turmas/séries) em que se observariam.

A descrição das escolas se sustenta em uma investigação nossa junto aos professores-sujeitos e/ou às próprias escolas. A informação sobre as turmas, por outro lado, é de autoria exclusiva dos professores.

Uma das três escolas envolvidas é uma escola pública de bairro/periferia, situada a uma distância considerável do centro da cidade se comparada a escolas de bairros mais próximos e o número de alunos é de aproximadamente um mil e quatrocentos (1.400). Oferece cursos de 1o. e 2o. graus com um número mínimo por sala de 30 alunos no 1o. grau de 1a. a 4a. séries, 35 das 5as. às 8as. e 40 no 2o. grau. As aulas de inglês de 5a. a 8a. e nas três séries do 2o. grau somam duas na semana e sua duração é de 50 minutos cada uma. A mobília da sala é composta de mesinhas e cadeiras não fixas dispostas em fileiras e os recursos disponíveis são um vídeo que por ora funciona na biblioteca (com o término da construção de novas salas, há uma possibilidade de se reservar uma só para o vídeo). A estrutura administrativa é composta de um(a) diretor(a) eleito(a), um(a) vice-diretor(a) e três supervisores(as): um(a) de 1a. a 4a. série, um(a) de 5a. a 8a. e outro(a) para o segundo grau. Estes(as) supervisores(as) dão assessoramento pedagógico geral aos professores (questões sobre planejamento, materiais, relacionamento entre professor e aluno, disciplina). Os alunos pertencem a uma classe econômica de baixa renda e são, geralmente, filhos de empregadas domésticas, diaristas, pedreiros, alguns de desempregados, e raros de comerciantes (profissões mencionadas pelo secretário da escola). Alguns deles, principalmente a partir da 7a. série, já trabalham meio período ou período integral para ajudar na renda familiar.

A turma selecionada para a primeira etapa, segundo a professora-sujeito deste contexto (P1), foi uma das duas 7as. séries que ela tinha e a justificativa para a escolha foi o número menor de alunos e o fato da gravação ter ficado mais nítida, com pouco barulho, quando fez o teste do gravador em todas as séries. As informações sobre a turma da segunda etapa, entretanto, só se conseguem na entrevista, uma vez que a professora deixou de fornecê-las nos registros escritos que nos entregou. Ai, então, ficamos sabendo que na turma da primeira etapa havia 23 alunos e na turma da segunda havia 41, sendo ela uma 6a. Série.

A segunda escola, instituição pública local de grande porte, tem um número de alunos próximo dos quatro mil e trezentos (4.300). O número de alunos em sala de 5a. a 8a. séries é de aproximadamente 35 alunos. É uma escola central, situada em local altamente privilegiado, oferecendo cursos de primeiro e segundo graus. Este último se divide nos cursos de educação geral, magistério, contabilidade e administração. Além desses, conta ainda com cursos de educação especial para deficientes visuais (DV), e auditivos (DA) e portadores de alguma anomalia mental (DM) além de oferecer o último ano da pré-escola. As aulas alocadas ao ensino da língua inglesa são duas semanais da 5a. a 8a. séries, sendo duas também nas 2a. e 3a. séries do segundo grau. A duração de cada aula é de 50 minutos. As salas de aulas contêm mesinhas e cadeiras dispostas em fileiras, mas que não são fixadas no chão. Os recursos disponíveis são: um gravador (parece que para todos os professores; a professora-sujeito dessa escola usa o próprio aparelho quando precisa), duas salas de vídeo que devem ser reservadas com antecedência e o salão nobre à

disposição para apresentações diversas. A estrutura administrativa se sustenta em um quadro composto por um(a) diretor(a) eleito(a) que nomeia dois/duas vice diretores(as), além de supervisores(as), coordenadores(as) e inspetores(as) de alunos. Os alunos dessa escola são de classe média-baixa, filhos de engenheiros, médicos (profissões mencionadas pela professora) e alguns vêm para a escola, dirigindo os próprios carros os quais deixam estacionados defronte o colégio, conforme pesquisa elaborada pela escola para saber quem eram os proprietários de 'tantos' carros estacionados ali: seriam dos professores?

A professora-sujeito desse contexto (P2) diz ter tentado várias vezes transferir seu padrão<sup>12</sup> para essa escola, conseguindo, finalmente, em 1995. Num de seus depoimentos, ela diz estar muito satisfeita de trabalhar ali/aí.

A professora nos informa que a turma selecionada para ser gravada na 1a. etapa foi sua melhor 5a. série em que metade dos alunos sabe bem o inglês e a maioria adora a disciplina, conclusão a que chega devido ao espírito de participação voluntária que possuem.

Quanto à turma da segunda etapa, alterações no calendário escolar e outros imprevistos de fim de período, bem como imprevistos de ordem pessoal impediram que a professora se gravasse na mesma escola. Propôs gravar-se na outra escola em que leciona, mas também não conseguiu e assim encerrou-se o período letivo. A solução que a professora encontrou foi preparar e fazer uma aula em sua casa com quatro crianças. Os alunos foram seus filhos de 8 (a filha) e 5 (o filho) anos e os sobrinhos de 7 (ele) e 4 (ela) anos que nunca tinham tido uma aula de inglês.

Apesar de ficarmos na dúvida sobre o quanto esta aula poderia ser considerada típica ou não, uma vez que não fazia parte do cotidiano da professora dar aulas em contexto semelhante, julgamos sensato aceitarmos a sua contribuição com essa aula, mesmo porque, como já vimos no início dessa seção o contexto em si não seria tão importante. A decisão final quanto a integrar essa aula ou descartá-la ficou para a fase da análise, onde ela se mostraria mais visível, para que se determinasse sua 'tipicidade' ou não.

O terceiro contexto (o de P3) se caracteriza por ser uma escola que funciona segundo o sistema de terceirização, vinculada ao SESC local (Serviço Social do Comércio). A taxa paga pela escola para manter tal vinculação corresponde a 30% do montante arrecadado com as mensalidades. O número total de alunos matriculados é de aproximadamente trezentos e cinquenta (350), sendo que o número máximo admitido em cada turma é de 20 e o mínimo de 8. Entretanto, em cursos mais adiantados, devido ao afunilamento resultante de reprovações e desistências, pode-se tocar uma turma abaixo do número mínimo. Os alunos são de classe média-

<sup>12</sup> Quando aprovados em concurso público, os professores escolhem a escola em que terão o seu 'padrão', ou seja, onde serão lotados. Esse padrão poderá ser transferido para outra escola, respeitando-se os devidos critérios.

baixa, sendo os adolescentes filhos de professores, pequenos empresários, filhos de bancários e os adultos bancários e acadêmicos da universidade local, estes sendo a grande maioria, devido à proximidade da escola à universidade o que, na opinião do professor desse contexto, favorece o acesso dos acadêmicos residentes na vizinhança. A clientela é classificada em comerciários (ou seus filhos) e usuários (público em geral). Os primeiros por incentivo/critério do SESC, acatado pela escola, gozam de 50% de desconto. Entretanto, eles constituem 30% do número total de alunos, enquanto 70% são de usuários. Segundo o professor informante, isso se deve a um maior interesse desses últimos que vêem utilidade em aprender línguas por serem filhos de professores e outros profissionais que valorizam mais a sua aprendizagem. Em relação à carga horária semanal, tanto os cursos de adolescentes quanto o de adultos têm a duração de 2 ½ horas-aula, que podem ser divididas em três encontros de 50 minutos ou de dois encontros de 1:15 hora cada um. No que diz respeito às carteiras escolares, elas são do tipo universitário e são, geralmente, dispostas em círculo, podendo esse arranjo ser modificado, dependendo da natureza das atividades desenvolvidas como, por exemplo, trabalho em grupo. A escola conta com gravadores nas duas salas do prédio que ocupa, além de TV e vídeo que devem ser transportados para as salas de aula quando se pretende utilizá-los. Três professores constituem o quadro docente, sendo que o professor que iniciou o empreendimento e que conta com um número maior de turmas exerce, também, a função de “coordenador”. Esta função consiste na organização do cronograma semestral, na distribuição de turmas e horários, especificando-se o professor de cada turma e o número de alunos das mesmas por exigência do SESC. O coordenador conta aí com uma certa ajuda dos outros dois professores que, por sua vez, têm a liberdade de estabelecer o próprio horário. O número de alunos deve ser atualizado mensalmente para detectar as desistências, uma outra exigência do SESC, e no final de cada semestre deve-se apresentar o percentual de alunos matriculados, dos desistentes e o dos alunos que voltam a frequentar os cursos. Quanto a algum assessoramento pedagógico, ele é, praticamente, inexistente. Segundo o professor-sujeito, cada um procura melhorar sozinho, detectando as próprias falhas. Tentou-se introduzir uma reunião mensal para discutir idéias sobre o ensino e outras questões pertinentes, mas a idéia não vingou.

Quanto às informações sobre a turma escolhida para a realização da análise de abordagem — manteve-se a mesma turma nas duas etapas —, o professor-sujeito nos fornece por escrito o número total dos alunos na turma (11 alunos), os alunos presentes, identificados pelos nomes, em cada etapa (9 na primeira e 9 na segunda) e o estágio que cursavam (*teenager IV* - o curso de adolescentes tem a duração de três anos e é dividido em estágios semestrais, totalizando seis). Outras informações sobre a turma são conseguidas através de outros instrumentos como, por exemplo, a razão da escolha, registrada pela pesquisadora através dos memos e da entrevista. Essas e outras informações serão tratadas quando da análise dos dados.

## CITAÇÕES ORIGINAIS

*This is without doubt a tremendous professional challenge, but also, to many people, a daunting one. 3.1/C1 - p. 73*

*The research method or methods one employs should be determined by the questions which one wishes to investigate, rather than by any predetermined adherence to one tradition rather than another. 3.3/C1 - p. 79*

*Participants are entitled to some kind of return for the time and effort they contribute to the study. The types of services researchers offer can include at-school help in the classroom, tutoring, materials, and short reports of findings and community contributions such as babysitting, driving, and helping with food preparation, that is, whatever is culturally appropriate. 3.4/C1 - p. 81*

*Sociology would perhaps not be worth an hour's trouble if it solely had as its end the intention of exposing the wires which activate the individuals it observes - if it forgot that it has to do with people, even those who, like puppets, play a game of which they do not know the rules - if, in short, it did not give itself the task of restoring to people the meaning of their actions. 3.5/C1 - p. 84*

*Without some recourse to quantitative methods, some marriage of words and numbers, it is inconceivable that the investigation of language acquisition will ever be said to belong to the realm of scientific inquiry. 3.6/C1 - p. 84*

*When exposed to the ideas about classroom dynamics and techniques that the modern approaches to ELT involve, most experienced teachers will view these ideas not as positive developments, but as a double-edged threat to their inherited techniques. 3.6.2/C1 - p. 88*

## CAPÍTULO IV

### O EXAME DO INÍCIO DE UMA AUTO-OBSERVAÇÃO DE PROFESSORES DE LE DESENVOLVENDO PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE ABORDAGEM

#### 4.1. Introdução

Nosso propósito neste capítulo é examinar como professores secundaristas de LE com uma bagagem teórico-prática em níveis diferenciados (num movimento ascendente de P1 a P3 quanto a uma maior atualização) ‘iniciam’ um processo de explicitação/explicação da própria prática ao tentarem investigar o como ensinam e o porquê ensinam assim, sem a presença, nesse momento, de um interlocutor para interações face a face e sem que se indiquem leituras específicas que caracterizariam interações com outros interlocutores mediadas pelo texto.

Ao ser orientado para desenvolver procedimentos de análise de abordagem (vide capítulo III, seção 3.6.2 e anexos II e III) para se auto-observar, concordamos com Almeida Filho (1996a) ser legítimo que o professor venha a ‘iniciar’ esse processo ‘sozinho’, caso assim o deseje. Teria então, uma primeira oportunidade de expor-se a si mesmo e tentar se explicar, antes de se expor ao outro, o que poderia levá-lo a ‘perder a face’. Pressupomos, contudo, que uma preparação do professor quanto à importância de uma formação continuada acrescida da devida orientação são peças fundamentais para que ele queira iniciar uma investigação de seu ensino e sintá-se à vontade para e desejoso de discuti-lo posteriormente com um ‘outro’ (colaborador, educador, supervisor, colega, coordenador de área, etc...), a partir dos pontos que ele mesmo escolhe e não dos que escolhem para ele.

Somado ao reconhecimento dessa legitimidade, contamos com o fato de que ‘estar sozinho’ é uma realidade na vida profissional de muitos professores que não têm oportunidade de interagir, mesmo os que querem, a respeito de questões do próprio ensino nem nas esferas mais próximas de si, ou seja, com os próprios colegas, o que viria reforçar a justificativa para o foco deste estudo. Vejamos o que P1 teria a nos dizer a esse respeito.

*Ai nós comentamos: podia fazer [grupinhos da mesma área] pra trocar idéias. [...] Mas isso ai já batemos na mesma tecla o ano passado, mas esse ano não funcionou. E pro ano que vem nós pedimos novamente. [...] Ela [a supervisora] fala que não dá tempo assim de ver esse lado [...]. E a gente pede assim só pra interno mesmo [...] É pra gente só trocar umas idéias com outro professor de outro período. Que dificilmente a gente se encontra [...] quase não tem assim contato. Se tivesse a gente trocaria idéia, falava: " ah, eu estou dando isso, está dando certo, a criançada gostou." Então é nesse lado assim que a gente acha que falta, sabe? (ent)*

Pretendemos desenvolver o capítulo procedendo a uma descrição analítica da realização dos procedimentos de análise de abordagem sugeridos nos roteiros (gravação, transcrição, descrição e análise) e utilizados pelos professores para executar a tarefa de investigar sua prática, a partir dos dados oriundos do trabalho resultante dessa auto-investigação (CJDs)<sup>1</sup>, bastante significativos na medida que representam o trabalho 'solitário' diante da observação de si mesmos, acrescidos dos dados provenientes dos demais instrumentos utilizados, como base de sustentação para PE fundamentar suas interpretações acerca do movimento reflexivo então observado. Seguindo uma ordem sequencial descreveremos e discutiremos a realização dos procedimentos de gravação, transcrição, descrição e análise. Em um segundo momento, retomaremos as subperguntas de pesquisa individualmente para 'arrematarmos' a discussão. Das considerações finais, constarão uma avaliação global da proposta de um trabalho inicial de auto-observação através dos procedimentos da análise de abordagem em termos de sua viabilidade, e as ponderações sobre os resultados do estudo bem como suas implicações.

Antes de iniciarmos a apresentação e discussão dos dados propriamente ditas, consideramos relevante fornecer algumas datas significativas relacionadas à coleta de dados (quadro 6), bem como ao período de tempo transcorrido entre diversos momentos (quadro 7) para que o leitor se oriente por eles para julgar a pertinência de análises em que as datas e os períodos apontados possam ser elementos intervenientes.

Diante do cronograma desenvolvido pelos professores-sujeitos (veja quadros abaixo), devemos nos lembrar que P1 tinha uma carga horária semanal de 10 h/a; P2 de 40 h/a, além de estar envolvida em um projeto vinculado ao Núcleo Regional de Educação<sup>2</sup>, focalizando a própria prática com o objetivo de se auto-avaliar. Teve ainda alguns contratempos na família, o que lhe demandou mais tempo para assumir tarefas extraordinárias. Quanto a P3, sua carga horária era de 48 h/a semanais, horas essas que devem ser somadas ao tempo dedicado ao desenvolvimento de

<sup>1</sup> Os dados resultantes do trabalho 'solitário' dos Ps, aqueles que nos entregam serão denominados no geral como 'conjuntos de dados' (CJDs) e serão distinguidos enquanto Registros de análise de abordagem (AAs), aqueles que se referem a comentários, descrição ou análise e Registros concomitantes à transcrição (RTs) aqueles que acompanham a transcrição, como o próprio nome sugere. Salientamos ainda que as transcrições são parte dos CJDs.

<sup>2</sup> Estamos falando aqui do Programa 'Vale Saber' instituído pelo Governo do Estado do Paraná em 1995 como um incentivo à formação do professor. Os professores que se envolvem no programa recebem R\$100,00 mensais para elaborarem um projeto de pesquisa relacionado a questões de ensino-aprendizagem para ser desenvolvido durante o ano. Os temas sugeridos pela SEED como prioritários são: Avaliação da Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, Metodologia para Construção do Êxito Educacional.

sua monografia de final de Curso de Especialização. Devemos nos lembrar também que a coleta de dados se deu no segundo semestre de 1995 e como sabemos, o desgaste de professores e alunos aumenta à medida que se aproxima o final do período letivo, devido a vários fatores estressantes. Dessa forma, completamos, juntamente com a descrição dos sujeitos e contextos de pesquisa (capítulo III), o cenário em que se desenvolve este estudo.

DATAS	P1	P2	P3
- 1º contato face a face - entrega questionário inicial e roteiros 1 e 2	29/08/95	05/08/95	09/08/95
- devolução do questionário inicial (Q1)	entre (est) 11 e 15/09/95	?	22/08/95
- gravação aula etapa 1 <sup>3</sup>	20/09/95	26/09/95 (est)	25/10/95
- entrega dados etapa 1	29//09/95	06/10/95	17/11/95
- gravação aula etapa 2	17/10/95 (est)	entre (est) 11 e 19/12/95	01/12/95
- entrega dados etapa 2	27/10/95	07/01/96	07/12/95
- entrevista - entrega questionário final (Q2)	20/11/95	08/01/96	20/12/95
- devolução questionário final	28/11/95	12/01/96	04/01/96

Quadro 6: Cronograma de atividades da pesquisa referentes à coleta de dados.

Período (em dias) transcorrido entre:	P1	P2	P3
- 1º contato face a face e devolução Q1	15 (aprox)	—	13
- 1º contato face a face e gravação aula 1	22	50 (aprox)	77
- gravação aula 1 e entrega dados 1a. etapa	09	11	23
- entrega dados 1a. etapa e gravação aula 2	18	de 66 a 72	14
- gravação aula 2 e entrega dados 2a. etapa	10	de 20 a 27	06
- gravação aula 1 e gravação aula 2	27	de 75 a 90	36
- entrega dados 1a. etapa e entrega dados 2a. etapa	28	90	20
- 1º contato face a face e entrega dados 1a. etapa	30 (1 mês)	60 (2 meses)	90 (3 meses)
- 1º contato face a face e entrega dados 2a. etapa	60 (2 meses)	150 (5 meses)	120 (4 meses)

Quadro 7 : Período de tempo transcorrido entre as atividades da pesquisa referentes à coleta de dados.

#### 4.2. O Desenvolvimento do Procedimento de Gravação por P1

Considerando as orientações sobre os procedimentos de análise de abordagem sugeridos nos dois primeiros roteiros (Anexos II e III), iniciamos com os dados referentes a P1, no que diz respeito à realização do procedimento da gravação.

<sup>3</sup> A data da gravação das aulas dependia da informação dos professores. Quando não fornecidas elas eram estimadas (est) através dos memos da pesquisadora.

Como P1 desenvolve esse procedimento?

P1 realiza essa tarefa de modo bastante fiel, isto é, seguindo de perto as orientações dos roteiros. Primeiramente, como ela bem registra no CJD da primeira aula que nos entrega, ela faz, no dia 12/09/1995, a familiarização dos alunos com o gravador em todas as séries, gravando trechos da aula e tocando depois a fita para os alunos ouvirem. No dia seguinte (13/09) é o momento de testar lugares diferentes para decidir sobre o mais apropriado para o gravador e definir em que sala (turma) se faria a gravação da aula a ser investigada. A próxima informação que nos dá é o dia em que se fez a gravação dessa aula (20/09), a turma escolhida (7a. série), juntamente com a justificativa da escolha.

*Foi escolhida a turma da 7a. série por ser uma turma de poucos alunos e a gravação (teste) ficou mais nítida com pouco barulho. (AA)*

A breve descrição do procedimento de gravação dessa primeira aula desenvolvido por P1 deixa transparecer que o critério para a escolha da turma parece ter sido um critério mais técnico, ou seja, em uma turma com poucos alunos (23), teríamos uma melhor qualidade de som. Além disso, a familiarização de todas as turmas com o gravador e a testagem do seu melhor posicionamento ocorreram antes de se definir a turma e não o contrário. P1 confirma esse dado na entrevista quando diz:

*Eu fiz em todas as salas. Então, eu peguei a 7a. série, a turma menor que eu achei ficou assim, mais nítido, pouca gente, poucos alunos e não tanta bagunça. (ent)*

Entretanto, a escolha da turma parece também vincular-se a um outro critério para a gravação que emerge durante a entrevista o qual estaria, a nosso ver, ligado a uma interpretação que P1 deve ter feito do tipo de aula mais indicada para que se permitisse um exame de sua prática. Parece que essa aula seria a que oferecesse as condições mais favoráveis para um bom desempenho do professor, o que implicaria a consideração de algumas variáveis: que turma escolher, que conteúdo trabalhar, que tipo de atividade desenvolver. Vejamos alguns dados referentes a essas variáveis.

*A pior turma essa 7a. C que eu gravei. A pior turma assim em relação à disciplina. Eu falei [pensei] assim: "Acho que eu não vou conseguir, eu vou pegar a 7a. B, que é bem melhor, em disciplina, mas o conteúdo a 7a. C é melhor. [...] uma turma que [...] deu trabalho [...] mas de conteúdo eles são bons. E a 7a. B, disciplina 100% mas conteúdo é bem mais fraco. (ent)*

Uma turma boa de conteúdo, ou seja, que apresenta bons resultados, portanto, poderia ser concebida como ideal para espelhar um desempenho mais satisfatório do professor (cf. Freitas, 1992).

*[...] esse texto inclusive é um texto que nós ganhamos do curso de capacitação; aí então como nós entramos nessa estação, é a estação que mais é comemorada apesar de termos quatro, mas sempre é a primavera que é sempre bem vinda. [...] E foi isso sim, depois eu falei assim: “pra quebrar um pouquinho da..., pra sair do livro didático.” (ent)*

Um conteúdo diferente, prevendo-se um insumo relevante, apresentado através de um material diferente do livro didático (o texto sobre datas comemorativas/especiais fornecido no curso de capacitação) também constitui uma interpretação de que tipo de aula seria melhor para demonstrar o desempenho do professor. Na verdade, a escolha do conteúdo parece ser decidida no primeiro encontro face a face, quando PE convida P1 a colaborar com a pesquisa, ficando para depois a decisão em que turma trabalhá-lo, já que era um texto extra livro didático.

*Pensava numa aula sobre as estações (trabalharia um texto sobre isso) para comemorar a chegada da primavera e então aproveitaria para gravá-la. Explico-lhe sobre a aula típica. (memo 29/8/1995)*

A tentativa de tornar a aula atípica através de um conteúdo diferenciado, entretanto, é frustrada pela força de uma abordagem que impõe seu estilo, fazendo com que a prática de P1 permaneça inalterada, apesar do material diferenciado ou seja, embora a atividade proposta para o trabalho com o texto tenha sido elaborada dentro de uma abordagem de leitura contemporânea que prevê um maior estímulo cognitivo através de uso de estratégias apropriadas, P1 mantém a prática antiga ao orientar a compreensão do mesmo através de sua tradução literal.

Uma hipótese para explicar porque o professor não consegue modificar sua prática seria o desconhecimento dos princípios/da teoria abstraída por trás da concretização do material utilizado. Isso parece ser típico dos resultados de cursos que se preocupam apenas em treinar professores em novas técnicas, às vezes, ‘prescrevendo’ apenas algumas ‘receitas’ sem ao menos treiná-los no seu ‘preparo’ ou, pelo contrário, cursos que abordam a teoria sem vinculá-la à prática. A dificuldade pode, por outro lado, resultar de um contato inicial com novas propostas em que teoria e prática são tratadas, mas que o tempo de exposição a elas é curto demais para que sejam ‘metabolizadas’ mais intensamente, ou seja, apropriadas em um nível mais próximo daquilo que está sendo proposto. De qualquer forma, o depoimento de P1 abaixo parece indicar que já possui algum conhecimento sobre idéias diferentes, uma vez que tenta, sem sucesso no entanto, modificar a sua prática através de um material diferenciado.

*[...] eu falei assim: “Não, eu tenho que dar uma aula bem feita porque vai ser gravada” [...] “Se você está pedindo pra gravar, então vai me avaliar também.” Eu pensei assim: “Eu vou caprichar mais na minha aula”. Mas eu não consegui; eu dei minha aula normal. Eu achei que eu podia melhorar, mas eu não consegui nesse momento da gravação. (ent)*

Essa tentativa de P1 pode ter decorrido da difusão de teorias de ensino contemporâneas que apontam para a necessidade de práticas diferenciadas das tradicionais, acentuando-se a perspectiva de mudança que se acha presente em alguns professores.

Se nos voltarmos agora para a expectativa de P1 diante da gravação, diríamos que ela se configuraria mais positiva do que negativamente. Na verdade, a oportunidade de gravar-se para examinar-se veio de encontro a uma necessidade consciente de P1 de que precisaria fazer mais alguma coisa para melhorar, pois reconhece que está “parada no tempo mesmo”.

*É como eu já te disse, que sou muito paradona. Quer dizer, uma oportunidade que você veio me procurar, não eu fui procurar você [...] Comodismo meu. Se eu quisesse melhorar, eu tinha que procurar, mas você que veio me procurar eu falei assim: “ Não, essa é uma oportunidade pra eu ver se consigo fazer alguma coisa, se eu sou capaz. [...] Como você que veio eu falei: “Não, eu tenho que pegar essa” . (ent)*

Creemos que um outro fator que predispõe P1 favoravelmente a gravar-se diz respeito à reação positiva dos alunos diante de sua familiarização com o gravador, contrariando a sua expectativa de que ficariam mais acanhados. O modo como P1 aborda o assunto com os alunos para prepará-los (‘ela’ estaria desenvolvendo um trabalho com uma professora da universidade que queria fazer uma avaliação dos alunos do Estado e particular e ela teria sido sorteada [fala isso com uma certa satisfação]) e o modo como conduz a familiarização devem ter contribuído para sua boa receptividade.

*P1 conta das primeiras experiências. [...] Os alunos ficaram entusiasmados com a novidade e reagem positivamente, participando mais, o que contraria a expectativa da professora que julgava que ficariam mais acanhados. No final pedem para ouvir e se divertem muito ao se reconhecerem e reconhecerem os colegas na gravação. (memo 13//09//1995)*

*7a. C: curiosidade dos alunos como ficaria uma aula gravada e no final queriam ouvir a própria voz e foi uma novidade. (AA)*

*“Ah, agora deixa eu ver, a voz da gente, né?” A gente ligava e ria, sabe? Eles também nunca tinham ouvido as vozes deles. (ent)*

A gravação, por outro lado, provoca em P1 uma certa preocupação que, entretanto, não parece ser debilitativa. Isto acontece mais pela expectativa diante de um possível juízo de valor da pesquisadora sobre suas limitações e atitudes em sala de aula do que pela auto-exposição.

*Oh, no começo eu fiquei assim até com medo, fiquei assim meio inibida; falei: “[...] será que eu vou pronunciar certo?” A professora lá vai falar: “Nossa! Professora de inglês fala tudo errado!” Ai no fim, sabe?, eu falei: “se eu me preocupar com isso, eu nunca vou dar aquela aula que ela está pedindo.” Falei assim: “Vou gravar, e vou ver o que vai dar”. (ent)*

A reação de P1 diante do que ouve na gravação parece, portanto, ser mais

tranqüila, sem maiores transtornos.

*"Minhas aulas são assim mesmo" ao se referir ao fato de estar me entregando a gravação da segunda etapa. Daí me diz que gostaria de discuti-las comigo, já que estou trabalhando em cima delas, para ajudá-la e dizer-lhe em que pode melhorar.*<sup>4</sup> (memo de 2710/1995)

Pensamos que a reação de P1 ocorre dessa maneira, pois não deve ser grande a distância entre a imagem que fazia de seu ensino e o ensino com que se defronta na realidade, concretizado e aprisionado através da gravação de suas aulas. Isto se justificaria, em nossa opinião, pelo fato de P1 manter uma prática mais consistente com uma determinada teoria, uma vez que não teve oportunidade de se atualizar teoricamente de um modo mais intenso o que, certamente, a colocaria diante de uma multiplicidade de novas idéias que parecem caracterizar as linhas de pensamento contemporâneas, podendo levá-la a idealizar um ensino e realizar outro, fato muito comum que desponta em vários estudos sobre o assunto. Segundo Almeida Filho (1996), além das forças intervenientes em uma sala de aula que provocam rachaduras na abordagem de uma professor, quando os professores aprendem teoria eles ficam mais 'rachados' ainda.

A gravação, por outro lado, parece ter sobrecarregado a professora, acarretando preocupações de ordem técnica que parecem ter interferido em seu gerenciamento de sala de aula.

*Bem, como eu não estou acostumada a dar aula com o gravador, a dificuldade que eu encontrei foi...no início... a minha preocupação de não esquecer de ligar o gravador. A segunda preocupação é de estar gravando nitidamente para que você pudesse entender a minha aula, apesar das bagunças dos alunos. (ent)*

Na primeira aula essa preocupação não deixa marcas visíveis mesmo porque, segundo P1 a aula foi mais fácil do que a segunda. Cumpre-nos lembrar que a primeira aula foi gravada em uma turma com 23 alunos, bons de conteúdo, no dizer de P1. Recorrendo à transcrição (tanto a de PE quanto a de P1) não encontramos nenhuma solicitação por parte de P1 para que os alunos prestem atenção, façam silêncio ou algum outro indício que indicasse sua preocupação com a qualidade da gravação. Já na transcrição da segunda aula, em uma turma de 6a. Série com 41 alunos, esses indícios são encontrados.

Transcrição de PE / Aula 2 (TR-PE/A2)<sup>5</sup>. Trechos não sequenciados.

P: Presta atenção aqui (.) Oh! Sh...EV!<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Lembramos ao leitor que o foco da pesquisa não permitia que se discutisse qualquer aspecto relacionado às aulas a não ser esclarecimentos sobre aspectos técnicos referentes ao desenvolvimento dos procedimentos da análise de abordagem sugeridos até que se encerrasse a coleta dos dados. Embora legítima a solicitação de um retorno de PE, ele teria, portanto, que ser programado para outro momento.

<sup>5</sup> Gostaríamos de salientar que, de um modo geral, as falas dos professores-sujeitos não trarão algumas marcas da oralidade nem alterações de pronúncia ou acentuação, na medida em que não precisarem ser destacadas. Colocamos ainda, que alguns comentários de PE que aparecem entre colchetes são inferências baseadas apenas na gravação, uma vez que as aulas não foram por ela assistidas. Essa e as demais convenções para a transcrição das aulas utilizadas tanto por PE quanto pelos Ps são indicadas no Anexo VIII.

- A: Vai apanhá p'fessora.  
 P: Se você não sabe nada é porque você não quer aprender
- P: É com voz alta, senão não dá pra ouvir [pode estar pensando na gravação]
- P: Ähn? Eu não estou ouvindo. Tira a mão da boca. Mão na boca não consegue falar nada.
- AA: ( can she )  
 (A): Mais alto
- P: Eu não estou ouvindo que ( )
- P: Atenção gente, oh! Não está dando pra (.) , tá, tá saindo a bagunça aqui na gravação. Vocês estão pensando o quê? Que é brincadeira?
- A: Tá gravando?  
 P: Tá gravando sim!

Quanto à segunda gravação, salientamos que um dos critérios de escolha da aula se sustenta em uma hipótese que P1 parece levantar de modo implícito: a de que o trabalho oral individual com todos os alunos poderia levá-los a uma melhor aprendizagem, mas que depois a vê desconfirmada. Por trabalho oral individual, P1 está entendendo um trabalho em duplas com todos os alunos mediado e/ou direcionado por ela. Enquanto uma dupla está em atividade, os demais alunos ficam esperando sua vez.

TR - PE/A2 <sup>7</sup>	TR-P1 / A2
P: G pergunta pró (..) -prô, como que chama ele?	T- G pergunta para o AD.
A: (ah professora)	<i>Can she go out with my friends</i>
A: AD.	Não vai falar? É prova não vai responder aquela perguntinha - a resposta? Não?
AA: AD.	S pergunta pro AN.
P: AD (..) Você vai perguntar <i>with my friends</i> . <i>Can ...</i>	<i>Can she drive a car.</i>
A: <i>Sh</i>	A1- <i>Can she drive a car?</i>
A: <i>He</i>	
A: <i>go</i>	
AA: <i>go</i>	
A: <i>with my friends</i>	
P: Não vai falar? (É prova) (..) Não vai nem responder aquela perguntinha? (Com a resposta?) Não? Você pergunte ehh, como chama? S pergunte para o AN.	
A: Aah! [Como que reclamando]	
P: <i>Can she drive a car.</i>	
A: <i>Can she drive a car?</i> [Voz abafada]	

<sup>6</sup> Os alunos serão representados por alguma(s) letra(s) de seus nomes que virão em maiúscula, assegurando-se o caráter confidencial da pesquisa.

<sup>7</sup> Sempre que possível, as citações de trechos de transcrição serão duplas, ou seja, as de PE à esquerda e as dos Ps à direita para que o próprio leitor possa compará-las. As diferenças sobre elas serão discutidas na seção sobre o desenvolvimento do procedimento de transcrição pelos Ps segundo interpretação de PE.

Os demais critérios estabelecidos por P1 para escolha da segunda turma se interrelacionam com a sua hipótese, pois que permitiriam levá-la a cabo. Além de P1 querer gravar uma outra turma para ver a diferença entre ela e a primeira, a turma escolhida era uma turma maior, mais participativa e os alunos gostavam de aparecer na gravação, o que favoreceria o tipo de atividade que P1 almejava desenvolver. Considera também o fato dessa turma ser fácil de controlar se comparada a alunos de 5a. série que por serem mais imaturos, são mais ‘bagunceiros’, andam pela sala, pois se cansam facilmente, tornando-se difícil mantê-los sentados.

*Eles têm interesse assim de querer aparecer na gravação. Falei: “ah, então acho que vai dar certo”. E eu acho que fui infeliz de ter feito a gramática e eles cansavam, sabe?: “Ai professora, ( ) ainda? Vai terminar até lá?” Eu falei: “Mas é porque é revisão, a gente tem que fazer, todo mundo vai ter que falar, pra aprender mesmo.” E tem alguma [que] fala assim: “Ah, eu não vou falar não.” Eu falo assim: “Mas fala, baixinho, mas você tem que falar, porque aí você já está aprendendo. Mas eu achei que não aprenderam não. Assim, oralmente, pra cada um que eu fiz, não deu muito certo. (ent)*

A gravação da segunda aula nessa turma permitiria, portanto, que P1 testasse logo sua hipótese uma vez que o objetivo nela embutido era de proceder a uma revisão para a prova da semana seguinte. Um outro fator a considerar é que, além da preocupação com a gravação, havia uma carga extra de preocupação em desenvolver uma atividade que, diante do depoimento de P1, chamaríamos de atípica, mas somente enquanto duração e/ou quantidade — todos os alunos teriam de desenvolvê-la uma vez que o típico era fazer a mesma coisa só com alguns deles. Assim, como aconteceu com a tentativa de tornar a primeira aula atípica através do conteúdo de um texto ‘diferente’, verificamos agora a mesma tentativa em relação ao procedimento de realização da atividade. E, como da outra vez, a aula permanece a mesma em termos da prática de P1.

*O primeiro trabalho daquele texto eu achei que foi mais fácil do que na hora da gramática que os alunos ( ), eles cansavam, começavam a fazer bagunça. Então, não está acostumado, porque quando eu faço, eu faço assim puladinho. Eu não faço pra todo mundo. Mas como eu vi que na prova eles não iam bem, eu peguei falei: “Eu vou fazer agora individualmente”, mas no fim você vê que só começou a fazer bagunça. Então, não sei se sou eu que não consigo controlar eles assim na aula ou porque eles não estão acostumados. (ent)*

*Eu faço assim: Por exemplo, uns dez ou quinze alunos eu faço oral. Acho que já deve ter pego. Assim, pego o jeito de fazer. Mas essa vez eu falei: “Não, eu quero fazer tudo individualmente, pra ver se...”. Como na próxima aula era uma provinha, um teste, então eu fiz [com todos]. Mas assim mesmo tem gente que Não aprendeu. (ent)*

*P1: Então aí eu fiz a revisão pra prova, mas mesmo assim, tem aluno que não foi muito bem, eu achei que não consegui o meu objetivo com essa aula mesmo de revisão.*

*PE: Sei. E você pensou em alguma outra maneira daí? Se você achou que não alcançou o objetivo, você imaginou alguma outra forma de abordar isso?*

*P1: Não, porque esse meu objetivo era mais pra prova. Como não deu certo, aí então já passou. Aí eu voltei a dar revisão novamente, mas do mesmo processo, mas tudo na*

*escrita. [...] Então, como na hora da oral, eu achei assim que eles falam assim: “ ah, eu vou decorar, eu só sei que tem que jogar lá [inverter o auxiliar ‘can’], depois eles esqueceram. Então, talvez na escrita a gente ... , vai gravar melhor. (ent)*

Os dados acima revelam que, tendo desconfirmada a sua hipótese, P1 retorna ao modo que conhece e está habituada a trabalhar — o de concentrar-se nos exercícios escritos, mantendo a quantidade do trabalho oral em nível habitual. Entretanto, parece já despontar um elemento novo indicado pelo uso do vocábulo ‘talvez’ da citação acima que indicaria outra possível hipótese que P1 testaria: Os exercícios escritos seriam melhores do que os orais para uma melhor aprendizagem?

Uma outra decisão que os professores deveriam tomar diz respeito ao momento de iniciar e finalizar a gravação. Isso estaria, também, vinculado à interpretação que eles fazem do que seria examinar sua prática em sala de aula. O que constituiria essa prática a ser examinada?

O início da gravação das aulas de P1, com o apoio das transcrições, parece indicar que a prática para ela se constituiria mais das interações do professor com os alunos ou das instruções das atividades para eles, envolvendo a lição<sup>8</sup>. Não há registros na gravação ou transcrição de P1 que indique, por exemplo, o que houve antes do início da gravação, que faria em nossa opinião, parte da aula mas que não parece ter sido considerado como apropriado para revelar a prática da professora. Vejamos o início da gravação/transcrição da aula 2.

TR-PE/A2	TR-P1 / A2
P: ... pessoal! Vamos ver aqui, REvisão para a prova	T- Nós temos aqui o verbo <i>can</i>
AA: ( [burburinho durante todas as falas] )	A1- Poder
A: Que que ele falô	T- Nós vamos fazer oral, hoje ninguém vai fazer nada.
A: ( ) professora!	
A: Quê	
A: Ah (é), revisão [zumbido na gravação para desligar o gravador][ volta do som com a professora falando agora com menos barulho dos alunos]	
P: Nós temos aqui ( . )	
A: ( )	
P: Verbo <i>can</i> ( . )	
A: Poder!	
P: Nós vamos fazer ... ( . ) oral. Hoje ninguém vai escrever nada ...	

Na descrição posterior à transcrição dessa aula, no entanto, há um registro sobre um procedimento ocorrido, certamente, logo de início: “Passei o ‘Practice the Substitutions’

<sup>8</sup> Estamos distinguindo entre aula e lição. Aula seria o contato entre professores e alunos englobando todos os momentos e atividades envolvidos nessa interação institucional/formal, ou seja, desde que o professor entra em sala, cumprimenta os alunos, desenvolve atividades linguísticas com eles, encerra as atividades e se despede deles para deixar a sala (ou para que eles a deixem). Lição seria o desenvolvimento das atividades linguísticas propriamente ditas, envolvendo o conteúdo a ser trabalhado.

(drill) no quadro.” (AA). O registro seguinte confirmaria o argumento colocado acima de que isso não faria ‘ parte da prática’ a ser observada, pois P1 diz:

*Quando comecei a aula, fui interrompida por um senhor, que estava acompanhado da supervisora, que queria fazer a propaganda do seu curso de informática, dando bolsa de estudo para alguns alunos. (AA)*

A interrupção da gravação inferida por PE no trecho da transcrição acima, não presente na de P1, seria, certamente, uma indicação do momento dessa interrupção da aula ‘começada’ sem que haja nenhum indício do referido quadro do ‘Practice the Substitutions’. Ele aparece, no entanto, pronto e sendo trabalhado mais à frente conforme também inferido por PE e registrado por P1.

<p>TR-PE / A2</p> <p>P: Então a primeira, pro primeiro exercício nós vamos usar a forma interrogativa, aqui nós temos: <i>She, he/ can/ go out/ at night/ with my friends</i> [as palavras são lidas uma a uma/entrecortadas]</p> <p>AA: ( )</p> <p>P: <i>Drive a car, ride a motorcycle, play piano, guitar, drums, soccer, basketball, tennis, volleyball e cards.</i> [parece estar lendo do quadro porque os alunos não têm livro] e <i>sleep in my bed, in my room, at seven o'clock, under the trees.</i></p>	<p>TR-P1 / A2</p> <p>T- Então ... o primeiro exercício nós vamos usar a forma interrogativa. Aqui nós temos:</p> <p><i>She (he) can go out at night with my friend</i></p> <p><i>drive a car</i></p> <p><i>She (he) can ride a motorcycle</i></p> <p><i>play the piano</i></p> <p><i>the guitar</i></p> <p><i>the drums</i></p> <p><i>soccer</i></p> <p><i>basketball</i></p> <p><i>volleyball</i></p> <p><i>tennis</i></p> <p><i>cards</i></p> <p><i>sleep in my bed</i></p> <p><i>in my room</i></p> <p><i>at eleven o'clock</i></p> <p><i>under the tree</i></p>
---	---

Explicações mais demoradas sobre o conteúdo parecem, também, não ser consideradas dignas de gravação, conforme texto da própria P1:

*E geralmente quando a gente dá uma gramática nova, eu tenho que passar todinha no quadro. Então ia ficar muito tempo assim ... , só ouvindo a conversa dos alunos e eu lá no quadro escrevendo, depois a minha explicação. Então, essa gravação de revisão eu achei que seria melhor pra gravar porque daí todos os alunos participavam também. (ent)*

Com efeito, nessa mesma aula, P1 registra tanto na transcrição da aula — “(desligado)”(AT) — quanto na sua descrição posterior que o aparelho fora desligado e que “nesse momento expliquei a forma negativa que era o exercício seguinte” (AA).

Esses dados reforçariam o porquê do quadro do ‘Practice the Substitutions’ não ter aparecido no início da gravação. Além disso, baseando-nos nessas evidências, teríamos uma

justificativa do porquê os 50 ou 45 minutos de aula se transformaram em 24 minutos de gravação na primeira aula e em 25 na segunda. Outros “apagamentos” de trechos da aula localizados por PE coincidem com registros de P1 na transcrição, sem que ela diga claramente que a gravação tenha sido interrompida. Comparemos:

TR-PE / A1	TR-P1 / A1
P: ... texto novo aqui. Todos já estão com a folha?	P- Texto novo aqui, todos já pegaram a folha?
A: Já ; :	A- “jáa”...
(?): ( ) [pausa-barulhos/desliga o gravador]	(chega o irmão de uma aluna e interrompe o início da aula)
P: Ó! Texto novo. Vocabulários fáceis. Tem palavras trANSPARENTES. P! AP! Vamos parar.	P- Ó! Texto novo, vocabulários fáceis, tem paLavras transparentes.
A: ( ) [ desliga o gravador ]	(uma aluna conversa no fundo da sala)

A finalização da gravação, por outro lado, parece se relacionar mais com a aproximação do término da atividade do que da aula propriamente dita, se bem que na segunda aula interrompe-se a gravação para finalizá-la em plena atividade devido, talvez, ao intenso burburinho entre os alunos que se pode observar na transcrição de PE, que teria sido acentuado possivelmente pela aproximação do final da aula ou mesmo porque já tinham cansado da atividade que se caracterizava pela repetição, o que pode ter levado P1 a decidir encerrar a gravação. Vejamos o final das duas aulas conforme transcrição de PE.

TR-PE / A1(P1)	TR-PE / A2 (P1)
P: (Daí) vocês vão guardar [o texto] porque isso eu vou pe[dir]... vou dar.	P: L. ( ) Áhn [como que escolhen- do uma frase] <i>He can go out at night.</i>
A: [dar também (prova ou teste) p'ssora vamos cantar a música Vamos cantar! Isso aqui é uma música?	AA: ( [burburinho] )
A: Vamos cantar essa música professora!	P: ( ) Áhn?! Eu não ouvi. Ele 'tá falando certo. <i>She can go out at night.</i>
A: Vamos cantar “ <i>Spring is the time ...</i> ”	AA: ( [burburinho] )
A: E se for cantar ( ) [desliga-se o gravador]	P: É a primeira ( )
	A: ( <i>She cannot</i> ) <i>go out (at night)</i>
	P: <i>L! She can play volleyball.</i>
	A: L ( C ) !
	A: <i>She can't not play volleyball</i>
	AA: ( [burburinho] ) [interrompe-se a gravação]

Reforçamos, portanto, o argumento de que a interpretação do que seria um ‘ensino para ser examinado’ determinou o que gravar ou não.

*PE: E essa gravação que você fez, você localizou ela num certo início, num certo ponto ou fez da aula toda? Ocupou todo o tempo da aula gravando?*

*P1: Quase todo, né? Quase todo. Não foi assim a aula: termina um pouquinho mais cedo; a gente já desligou. Inclusive tem um pedaço que eu até esqueci de gravar. Parece que chegou uma, não sei teve um ... (ent)*

Esses resultados nos remeteram de volta às orientações dos roteiros para confirmarmos se tínhamos especificado que a gravação era da aula toda. Diante da confirmação disso, embora tenha sido colocado de uma maneira mais difusa no primeiro roteiro e bem mais explicitamente no segundo, pensamos em uma possível modificação dos mesmos no sentido de esclarecer melhor o que deveria ser entendido por uma ‘aula inteira’. Chegamos, entretanto, à conclusão de que isso dependeria mais da natureza e/ou foco de futuros trabalhos a serem desenvolvidos junto aos professores. No presente estudo, por exemplo, a não determinação de um sentido mais preciso permitiu aflorarem interpretações dos próprios professores, trazendo com elas suas concepções subjacentes de uma forma menos ‘contaminada’, permitindo-nos observar a atividade mental por detrás das ações. Tal fato resultou positivo no sentido de revelar parte do processo de se auto-observar já que se tratava de uma situação de pesquisa. Todavia, em uma situação diferente em que a interação entre professores e educadores/pesquisadores seja mais restrita ou mesmo ausente, às orientações dos roteiros deveriam ser melhor esclarecidas.

Considerando o desenvolvimento do procedimento de gravação por P1 de modo geral, percebemos, então, que várias são as decisões que o professor tem de tomar, decisões essas que apontam para uma atividade intelectual que, no caso de P1, parece não se manifestar tão conscientemente, ou seja, P1 faria tudo isso sem perceber que assim o faz. Para a escolha das turmas, por exemplo, P1 considerou alternativas, sustentou-se em sua concepção de uma aula apropriada para a gravação, levantou hipóteses, experimentou-as, avaliou-as posteriormente e parece ter chegado a algumas conclusões, como, por exemplo, a de que a ‘atividade oral individual’ não leva o aluno a aprender melhor e que, portanto, voltaria para a atividade escrita; ou a de que o uso de um material /conteúdo diferente para melhorar ou caprichar na aula não garante essa melhoria. P1 parece, portanto, nos colocar tudo isso sem nos dar sinais verbais ou de outra natureza de estar consciente de ter realizado toda uma atividade mental própria de um pensamento analítico/reflexivo.

#### **4.3. O Desenvolvimento do Procedimento de Gravação por P2**

O modo como P2 realiza esse procedimento se diferencia em parte do indicado nos roteiros. Quanto à testagem do local mais apropriado para se colocar o gravador para uma melhor qualidade do som, por exemplo, isso não foi feito. Pode ser que a sala de aula não oferecesse

condições para tanto no sentido de não possuir tomadas de energia elétrica localizadas em pontos diferentes ou talvez de inexistir um fio de extensão que permitisse deslocar o gravador de um local para outro, ou mesmo pela carga horária máxima de P2, limitando-lhe o tempo disponível, ou simplesmente pelo fato de P2 não ter julgado isso necessário. Embora P2 comente sobre o fato de não ter realizado a testagem, ela não nos diz diretamente onde o aparelho foi colocado.

*Isso que eu devia ter feito antes. Você falou, não é?: “Leva, vai em alguns lugares da sala pra gravar bem”, e eu não fiz isso. Já fui direto na aula. (ent)*

Entretanto, ao comentar depois sobre sua preocupação quanto a questões técnicas no sentido de garantir a gravação, inferimos que a frente da sala foi o local escolhido.

*Aí eu fiquei preocupada que quem está ... dali da frente saísse bem o som. Então, de repente eu abandonei o fundo. [...] Então me dispersei, fiquei só com aquela turminha da frente. Então seriam dez [alunos]. Porque eu estava preocupada com a gravação, entendeu? (ent)*

A primeira citação acima já deixa transparecer que a familiarização dos alunos com esse procedimento foi uma adaptação do que se sugeria, pois que ela foi realizada durante a gravação da própria aula a ser investigada. P2 provavelmente não deve ter julgado necessário realizá-la em um momento anterior por duas razões: primeiramente porque diz estar acostumada a levar para a sala o [próprio] gravador porque trabalha muita música, usa lições gravadas e que por isso os alunos não tiveram nenhuma apreensão quanto ao aparelho. Em segundo lugar, pela sua projeção da reação positiva da turma escolhida, uma quinta série. A facilidade de se lidar com as quintas séries, segundo P2, reside no fato de os alunos adorarem o inglês, de terem sede de aprender as coisas, de conferirem validade ao que lhes é proposto, de serem curiosos e de aceitarem ‘numa boa’ tudo o que se fala ou propõe.

*Falei com os alunos que eu ia trazer um gravador; que a gente não ia ouvir música, mas ia ouvir a própria voz da gente. Daí, a maioria se empolgou e queria ouvir a voz. Até na primeira gravação que eu fiz, eu parei várias vezes e pedi ... e voltei a fita pra eles ouvirem. Eles ficaram empolgados. [...] E a turma ouviu e tudo. Aí eu já deixei gravado. (ent)*

P2 se diferencia dos outros dois sujeitos envolvidos nesse estudo quanto ao modo de abordar a experiência de gravação com os alunos, posto que parece se aproximar mais do objetivo proposto na pesquisa que consiste em examinar a perspectiva dos professores ao examinar a própria prática. Entretanto, além de P2 se colocar como elemento de observação, ela inclui também os alunos. Esse dado pode estar indicando que não seria possível, na concepção de P2, observar um dos elementos sem examinar o outro. Poderia estar refletindo também seu envolvimento com a pesquisa que desenvolve dentro do programa Vale Saber, objetivando sua auto-avaliação.

*No dia eu falei, antes de apertar ... antes de começar essa gravação, eu falei pra eles que hoje eu ia ouvir a voz deles. Que a gente ia gravar uma aula pra ver como que estava o meu trabalho, como que estava a voz deles, se sai bem, se eles estão entendendo. [ ... ] Eles queriam ouvir. Porque em inglês quando um fala uma frase o outro dá risada porque é uma coisa diferente. Quinta série eu gravei, né? E como eles nunca tinham ouvido a voz, então eles ficaram curiosos pra ouvir a voz deles não no português, na língua inglesa. [ ... ] Ai então eu acho que a expectativa era de ... positiva, não negativa. (ent)*

P1 e P3, por outro lado, não se incluem a priori como elementos de pesquisa diante dos alunos, colocando-lhes que apenas os últimos seriam observados. O efeito resultante disso teria maiores chances de intimidar os alunos, ainda que a intenção fosse exatamente o oposto, como foi o caso dos alunos de P3 que mesmo com a proposta apresentada em forma de brincadeira se intimidaram, como veremos mais adiante. P1, como já vimos, foi mais feliz ao abordar a questão, mesmo não se incluindo como elemento de observação, pois, embora não explicitamente, os alunos estariam sendo convidados a colaborar com um trabalho para a universidade local (coletar dados para uma pesquisa). Em se tratando de alunos de uma escola pública de bairro de famílias de baixa renda, isso, provavelmente os elevava a um patamar de maior status, além da novidade que o fato representava nesse contexto.

Tomando por base os dados coletados, a nossa percepção é que muitas das decisões de P2 estão vinculadas a um forte elemento afetivo que se salienta na configuração de seu ensino. É exatamente esse elemento que subjaz à decisão pela escolha da turma em que gravar a primeira aula, a saber, a simpatia que sentia por uma de suas quintas séries.

*Olha, quando a gente começa a dar aula, a gente tem uma simpatia por uma determinada turma e essa turma foi a de que eu gostei desde o primeiro dia de aula. Não sei, uns menininhos tão bonitinhos, as meninas tão educadinhas, sentadinhas. (ent)*

Implícita em critérios desse tipo está uma concepção sobre que condições seriam as mais apropriadas em que/para examinar o próprio ensino. P2 parece escolher as condições favoráveis tanto para si quanto para os alunos, ou seja, quando à sua expectativa corresponde o [bom] desempenho dos alunos. O motivo da escolha da turma da oitava série para observação para a outra pesquisa que realizava, parece confirmar essa afirmação.

*Ai eu peguei a 8a. D que é uma turma muito boa; não tive problema com disciplina, nada. É uma turma que gosta de estudar e gosta de questionar e aprender. Do jeito que eu gosto.*

A relação que se estabelece entre a expectativa do professor e o desempenho do aluno pode estar evidenciando a vinculação direta entre ensino-aprendizagem, concepção comumente aceita ainda hoje, conforme amplamente discutido na literatura. Com efeito, os professores podem encarar os bons resultados dos alunos como uma avaliação de seu desempenho

(cf. Freitas, 1992). Escolher uma turma boa, portanto, seria uma garantia maior de demonstrar uma prática docente de correspondente qualidade.

Depois de escolhida a turma, havia outra decisão a tomar: o dia da gravação. Esta decisão, por sua vez, também se liga à concepção de que aula (conteúdo) seria apropriada para revelar a prática de P2, embutindo-se aí a própria concepção que P2 estaria fazendo de prática.

*Então eu estava ensaiando: “Não, hoje acho que eu não vou gravar porque a matéria não vai ficar bem”, sabe? Então eu ficava falando: “hoje não, hoje não”. Eu ficava adiando. Eu sabia que tinha um prazo pra entregar a gravação. Daí no fim deu certo. Aquela tarde ... , aquela turma. [ ... ] Eu já antes tinha pensado em qual turma ia gravar, mas o dia não tinha ainda. [ ... ] Não planejei assim de caprichar, como diz o outro: “você vai gravar, então você vai procurar dar ...”. Não, tem que ser do jeito que eu dou aula. [ ... ] Não modifiquei nada. (ent)*

*Eu estava levando umas figuras de por na parede, tal. Eu falei assim: “Não, eu não vou gravar no dia porque demora demais, porque um quer por no quadro, outro vem, daí fica aquela coisa. Não vai ter muita gravação e vai ter muita ação. Então não podia já gravar uma aula desse jeito. Daí no fim deu certo. Eu estava começando uma matéria sobre guloseimas; eu tinha todos os desenhos em sulfite. Então eu já falei: “Não, eu vou ... deixa eu mesma colocar as coisas. Daí foi mais proveitosa a gravação. senão gravava pouco. (ent)*

Os dados da última citação demonstram que, da mesma forma que P1 se posiciona a respeito das explicações sobre um conteúdo novo, P2 não julga significativo gravar momentos em que não haja uma maior interação verbal entre professor e alunos, pois talvez eles não estariam a mostrar a ‘prática’ da professora.

Em relação aos adiamentos da gravação por P2 na citação anterior a essa, um motivo menos aparente poderia estar ligado à expectativa que ela cria diante dessa experiência que parece tê-la debilitado de um modo mais intenso. Antes mesmo de entregar o seu CJD da primeira fase, P2 já comenta sobre sua expectativa em um contato telefônico que tivemos, conforme memo de PE de 26/9/1995, quando revela que se perturbou com o fato de que iria gravar-se e quase não dormira à noite. Registrada também, primeiramente no CJD da análise de abordagem que efetuou em relação à primeira aula e posteriormente na entrevista, a expectativa parece ter sido gerada por uma preocupação de P2 de não estar desenvolvendo um ensino ‘correto’. O pensamento permeando essa preocupação foi semelhante ao de P1, também diante de sua primeira gravação, porém com um efeito mais intenso em P2.

*Eu comecei a passar algumas noites sem sono, tudo. [Por]que eu nunca tinha ... Nunca ninguém me observou. Daí eu falei: “Meu Deus, e se eu fizer alguma coisa errada, e se eu estiver fazendo alguma coisa errada”. Mas se eu não der oportunidade pra alguém como é que eu vou saber? Ninguém vai chegar pra mim: “Não!” Não sabe como eu estou dando aula. Como que vai fazer eu mudar alguma coisa? Falei: “Só alguém me assistindo”. Ai eu topei, aceitei. Você e a S que me pediram pra observar. Eu falei: “É, deixa. É um caminho pra Eu mudar também meu trabalho”. (ent)*

Além de demonstrar a expectativa de P2, esses dados revelam também um dos elementos de uma situação híbrida que encontramos nos três sujeitos que é a de legitimarem uma orientação ou análise de uma pessoa externa ao mesmo tempo que reconhecem a possibilidade das próprias descobertas serem facilitadas pela experiência de pesquisa ao desenvolverem os procedimentos sugeridos, conforme podemos detectar em outros momentos, tomando-se os dados como um todo.

A preocupação de P2 colocada acima, responsável pela expectativa que a perturba, parece concretizar-se quando ela se ouve em exercício e localiza algumas falhas das quais não tinha consciência anteriormente. A expectativa transforma-se, então, em impacto que parece ter sido não menos intenso do que ela.

*Esta é a primeira vez que eu gravo uma aula minha e a experiência foi muito gratificante e frustrante ao mesmo tempo pois fiquei ansiosa para gravar. levei vários dias o gravador na escola, mas não conseguia apertar a tecla do gravador até que um dia dei um ultimato a mim mesma, fiquei algumas horas sem dormir, tive até pesadelo e daí chegou a hora e me frustrrei pois quando comecei a ouvir percebi que falo muito alto, às vezes minha voz afina e dá até vontade de rir e acho que os alunos também têm essa vontade e riem (o que é pior).[ ] decepcionei-me com minha aula porque me achei muito repetitiva e isso cansa os alunos que entendem com facilidade e se distraem. (AA)*

*Eu fiquei irritada ouvindo a minha voz. Daí eu fiquei pensando: “ Nossa, meus alunos devem ... Que você fala ali. Eu tenho a voz fina, sei lá! Eu achei horrível no gravador. Daí eu falei: “ Não, isso aí eu tenho que ... cuidar com a minha voz [ ...] mas pra mim foi um choque ter me ouvido. (ent)*

Em decorrência do contato recente de P2 em um determinado nível de profundidade com teorias e práticas situadas em perspectivas contemporâneas do processo de ensino-aprendizagem de línguas, o impacto sofrido por ela pode ter sido provocado por uma possível quebra de sua expectativa do que considera um ensino ideal ou da imagem idealizada de sua atuação em sala de aula confrontada com a realidade.

Conforme propagado na literatura (cf. Gebhard, 1992:4), a ansiedade diante de uma trabalho inicial de auto-observação é bastante comum uma vez que ela constitui uma árdua tarefa por ameaçar a imagem do professor diante de si mesmo. Entretanto, esse tipo de expectativa e impacto tende a desaparecer com a continuidade de procedimentos sistemáticos de (auto-) observação (Tilio, 1995, comunicação pessoal). A própria P2 reconhece esse efeito ao comentar sobre isso depois de já ter realizado uma segunda experiência.

*Bom, já não tive tanta ansiedade pra gravar a aula, sabe? Então, já fiz isso. Não é mais a primeira vez, não é? Então eu achei mais fácil gravar a segunda vez. (ent)*

O contexto atípico<sup>9</sup> da segunda aula provavelmente tenha colaborado para diminuir a ansiedade de P2 já que era constituído pelos seus dois filhos de oito (a filha) e cinco anos (o filho) e pelos dois sobrinhos de sete (ele) e quatro (ela). Em dúvida inicialmente se considerariamos os dados da segunda etapa por causa da atipicidade do contexto, resolvemos aceitar os dados de P2 e examiná-los, primeiramente, antes de decidir. A partir da posição de Almeida Filho (1995, comunicação pessoal) de que o contexto de atuação do professor não era variável crucial para este tipo de estudo, comparamos as aulas das duas etapas e constatamos que a prática de P2 mantinha-se nas duas, obviamente, com diferenças determinadas pela situação como o desenvolvimento da segunda aula que contemplava apenas a oralidade pelo fato de dois dos alunos não serem alfabetizados ainda. O tipo e a apresentação do insumo, por outro lado, eram semelhantes. Aliás, essas foram variáveis consideradas por P2 para a gravação da segunda aula ao decidir questões de conteúdo e metodologia determinadas por duas outras variáveis que eram a idade dos alunos e o fato desta ser a primeira experiência deles desenvolverem uma aula de LE. P2 considerou ainda a sua falta de preparo para trabalhar com alunos dessa faixa etária, levantando a hipótese de que isso poderia prejudicá-los se a experiência não fosse bem-sucedida.

*Ai uma coisa eu pensei: "Nossa, eu me precipitei!" Porque eu nunca fui preparada pra dar aula pra turminha de 5, 6 anos. A gente tem que tomar cuidado pra eles não terem sei lá, uma aversão ... alguma coisa assim ... se você passa alguma coisa errada, quer dizer, que eles tenham raiva da matéria, alguma coisa. Mas eles estavam tão curiosos pra aprender, que eu falei que iam aprender sobre animais e eles adoram, não é? Criança nessa idade? Então eu falei: "(Eu) tenho que, sabe?" É matéria de 5a. série. Turminha de 12 anos, não é? Mas animais todo mundo gosta. Ai eu fiquei apreensiva. Eu falei assim: "Olha, no fim eu estou fazendo uma coisa que eu não devia. Eu vou gravar, mas de repente eu estou prejudicando ali os quatro. No fim, que nada! Olha eu fiquei admirada do jeito que eles pronunciaram. Você ouviu?" (ent)*

Se nos detivermos um pouco mais atentamente nestes dados, podemos certamente inferir algumas crenças que entrariam na concepção de ensino-aprendizagem de P2 as quais estariam permeando toda a sua atividade mental ao se envolver com a investigação da própria prática: o aluno aprende melhor aquilo de que gosta e o professor deve, portanto, eleger insumos significativos e criar as condições favoráveis para a aprendizagem, cuidando para não desmotivá-lo. Estaremos falando mais detalhadamente dessas crenças, entretanto, em seções posteriores. No momento, antecipamos apenas que as crenças, constituídas que são por um amálgama de

---

<sup>9</sup> Relembramos aqui que desenvolver a segunda aula nesse contexto foi a solução que P2 encontrou para nos fornecer os dados da segunda etapa por causa de alguns contratempos familiares que a forçaram a ir deixando a gravação mais para o final do período letivo que, por sua vez, fora antecipado para 24/11/95 na escola em que pretendia gravar a segunda aula. Encerrado o período nessa escola, P2 promete gravá-la na escola de bairro onde tem seu outro padrão. Entretanto, surgem imprevistos como festinhas, aula em que desenvolveram atividades como confecção de cartões, consideradas inapropriadas para a gravação, segundo P2. Diante disso e para não faltar ao compromisso assumido, promete gravar uma aula de recuperação na primeira escola. Frustrada essa última opção, P2 soluciona o problema, criando o contexto atípico.

experiências, funcionam como lentes através das quais se associam experiências posteriores (cf. Gimenez, 1994).

Quanto aos procedimentos técnicos envolvendo a gravação, P2 nos revela ter havido uma certa interferência na aula, acarretando-lhe uma sobrecarga em termos de gerenciamento: teria de gerenciar a aula e a gravação, fato que diz ter interferido na normalidade da aula.

*Sim, porque eu não ia nem me preocupar se está gravando; se está saindo o som. Eu tinha que ficar atenta ao gravador e atenta à turma. Então são duas coisas que eu tinha que fazer ao mesmo tempo. Ai, se você estivesse [presente para gravar a aula] eu ia dar minha aula tranqüila e nem ia lembrar que tinha gravação pra cuidar. (ent)*

*Só que é diferente, não é? Você não está preparada para aquilo. Então, já ... tua aula muda tudo em torno da gravação. (ent)*

P2 ainda atribui uma certa inabilidade de envolver os alunos do fundo da sala ou de perceber desentendimentos entre alunos à sua preocupação em garantir uma boa gravação

*Depois que eu gravei que eu percebi que eu tinha abandonado a turma. Que eu fiquei ali, sabe? Parecia que eu estava dando aula pra dez alunos. Eu me senti ali com dez alunos só. Cadê os [outros] 25? Então eu acho que foi isso a minha falha porque eu me preocupei [com a gravação]. Se tivesse mais prática de gravar tudo, aí eu ia já ... Não tinha deixado ... (ent)*

*Fiquei tão envolvida durante a aula com a gravação que não percebi um aluno xingando o outro, pois na fita eu ouvi e até bolinha de gude um tacou no rosto do outro. (AA)*

Sem desconsiderar essa preocupação procedente, temos dois contrapontos aos argumentos de P2. Primeiro que, mesmo em situações mais privilegiadas quanto a um menor número de alunos, por exemplo, e mesmo quando a aula não está sendo gravada é quase impossível mantermos o controle total de sala ou percebermos todos os movimentos dos alunos, conforme a nossa própria prática como professora revela, além dos inúmeros estudos que trazem transcrições de aula que nos permitem observar isso. Quanto à questão do desentendimento entre os alunos, P2 pode ter imaginado que este seria uma aspecto que ela deveria ter detectado, o que de certa forma significaria também manter controle total sobre a turma. Lembremos, porém, que os alunos geralmente escolhem um momento em que o professor esteja atendendo solicitações de outros alunos ou se ocupando de outras atribuições durante a aula para que ‘aprontem as suas’. Em segundo lugar, ao verificarmos com uma outra pesquisadora que também tem P2 como sujeito em sua pesquisa interventiva se já havia ocorrido e quando ocorrera alguma intervenção que pudesse invalidar os dados da nossa pesquisa, ela nos diz que um dos pontos que indicara a P2 dizia respeito ao fato de ela ficar mais na frente da sala não atendendo muito os alunos de trás. Devemos lembrar que as gravações das aulas para essa segunda pesquisadora não eram da

responsabilidade de P2 e que esse comentário foi feito depois de várias aulas observadas. De qualquer forma, a sobrecarga real que a gravação acarreta a P2 em nosso estudo, tirando a sua aula 'do normal', não a descaracteriza como uma aula típica no que diz respeito ao modo de realizá-la, consistente que está com o que ela mesma revela. A transcrição abaixo demonstra a preocupação de P2 em assegurar uma boa gravação.

TR - PE / A1		TR - P2 / A1
P: <i>Yes, I do.</i> Eu gostaria que vocês respondessem com a voz mais alta <i>A Loud voice, Ok!</i>	Δ	<i>Yes, I do</i> (o aluno respondeu só 'yes' e com a voz muito baixa, então eu pedi para eles falarem mais alto (a minha extrapola, e quase grito, entendeu), talvez por medo ou insegurança eles falam tão baixo que eu estando bem perto não consigo ouvir às vezes.
AA: <i>A loud voice</i>		
P: Eu 'tô falando baixo ou alto?		
AA: Alto.		
P: Então é prá você, o Último lá da fila ouvir. Então vocês também devem, como se vocês tivessem falando lá pro último da fila ( ) gritando, né? Falar ( ) [alunos riem]	Δ *	<i>Do you like pop corn?</i> <i>Yes, I do</i>
P: Então, <i>do you like popCORN?</i>	Δ	<i>Very good.</i> (eles ficam contentes quando a gente elogia e dá mais confiança para eles)
A: <i>Yes, I do.</i>	Δ	<i>You, do you like lollipops?</i> (Engoli o 's' novamente)
P: <i>Very good. Do you like lollipop?</i> [deve estar se movimentando na sala perguntando a vários alunos]	Δ	<i>Yes, I do; do you like lollipops?</i>
A: <i>Yes, I do.</i>		
Mais adiante:		
P: <i>Yes, I do. A LOU : D voice.</i> Vocês estão respondendo em voz baixa. ( ) voz alta. <i>LOU : D voice, a LOU : d, OK?</i>		

A solução para conciliar o gerenciamento da aula com o da gravação, entretanto, é indicada pela própria P2 que, provavelmente, sem saber faz coincidi-la com aquela apontada na literatura. A experiência com a gravação da segunda etapa realizada de forma mais tranqüila, certamente, contribui para isso.

*P2: Eu acho que tinha que levar [o gravador] todas as aulas. Todas pra gravar. Daí quando eu vejo mesmo que é uma coisa que faz parte do meu dia-a-dia eu não ia mais me preocupar. Como era a primeira vez que eu levei pra gravar eu acho que eu fiquei meio preocupada.*

No que tange ao início da gravação das aulas, P2 tem um procedimento parecido ao de P1 por compartilhar talvez da mesma concepção do momento adequado de iniciá-la, ou seja, quando a lição está sendo iniciada com o professor introduzindo a atividade para logo em seguida iniciar a interação com os alunos.

*E: E você gravou a aula toda? Desde o início, tal?*

P2: *Eu gravei a aula toda. Só a chamada, né? Que a gente faz, depois eu ... até fazer a turma ficar em silêncio e aí falar que ia gravar. então demorou uns 5 minutos [ ... ] Então são 45 minutos de aula.*

PE: *E você ainda nessa aula interrompeu, né? Para eles ouvirem ...*

P2: *Isso. Na verdade acho que foi uma meia hora de gravação.*

Vejamos as transcrições de PE e P2 do momento inicial da gravação de sua primeira aula.

TR-PE / A1	TR-P2 / A1
P: ... a matéria que a gente viu dos, dos ,dos animais? <i>Do you like ... ( . ) tiger?</i> [barulho de carteiras e conversa dos alunos] <i>Yes? Yes, I do.</i> Lembra que a gente respondia assim? Você gosta de ( . ) pirulito?	Δ <i>Vocês lembram da matéria que vimos sobre os animais ... Do you like tiger?</i> <i>Yes.</i> * <i>Yes, I do</i> o ...
A: Agora eu lembrei. Eu adoro ( )	Δ <i>Do you like lollipop?</i>
P: Eu gosto. Eu gosto de algodão DOce. Então a gente vai ver essa matéria hoje.	<i>Você gosta de pirulito?</i> <i>Eu gosto.</i> <i>Eu gosto de algodão doce.</i>
A: ([burburinho])	<i>(Eu estava colocando no quadro os desenhos e falando depois comecei falar frases em inglês e perguntar aos alunos)</i>
A: É sorvete	Δ <i>Do you like</i>
A: <i>icecream</i>	* <i>O</i>
P: Então, <i>do you like ... ( .. )</i> <i>Popsicle, popsicle, ok? Do you like popsicle?</i>	Δ <i>Do you like popsicles?</i>
AA: ([muitos falam ao mesmo tempo e não dá para entender, mas parece que não é 'Yes, I do'])	* <i>Professora não é icecream.</i> (Ela pergunta quando eu mostro um picolé e a figura já estava no quadro do sorvete de massa. Aí eu percebi que ele estava distraído e não viu no quadro. Ele pensou que <i>icecream</i> era picolé também.
A: Professora, não é <i>icecream</i> ?	Δ <i>icecream</i>
(P): Chiiii ! [pedindo silêncio]	
P: <i>Icecream</i> é sorvete de massa, não é?	
A: Ah !	

Um outro elemento comum que P2 teria em relação a P1 são as interrupções da gravação em atividades que não estariam demonstrando essa interação entre professor e alunos que as duas concebem como as mais apropriadas para revelar sua prática. P2, entretanto, não registra as interrupções que são inferidas por PE através de estalidos na gravação, por exemplo. A partir daí, procura-se confrontar os indícios de interrupção com algum comentário na transcrição de P2 que possa dar maior sustentação às inferências de PE<sup>10</sup>.

TR-PE / A1	TR-P2 / A1
P: <i>Yes, I do. Very good, EM!</i> Então agora, vocês vão trabalhar em duplas. Cada uma vai ( . ) virar a carteira. Cada um (em seu) lugar. Então fala pro professor M (se tiver muito ) [a fala da P é encoberta pela dos alunos que parecem agitados para se organizarem e talvez escolherem os pares]	Δ <i>Yes, I do. Very good EM.</i> <i>Pedi para os alunos trabalharem esse diálogo em duplas mas começam a conversar então tive que conduzir o exercício.</i>

<sup>10</sup> Seria bom lembrar o leitor que PE não assistiu as aulas.

AA: (vozes misturadas)

A: AR

A: ML

P: Então vamos ! A ML

[alguns alunos parecem começar, enquanto outros ainda não se ajeitaram ]

[parece que desliga o gravador]

Em um momento posterior:

P: Então vocês terão de escrever aqui o que vocês pediram e a pessoa que agradeceu ok? [Orientando o exercício do livro]  
[será que desligou o gravador? Dois barulhinhos diferentes, talvez um para desligar, outro para ligar]

Δ Dou um tempo para eles escreverem e nesse tempo o PL joga uma bola de gude no rosto do colega. Ele não fez a parte escrita.

A finalização da gravação da primeira aula coincide com uma das interrupções inferidas por PE, consistentes com a referida concepção de P2 do que gravar ou não.

TR-PE / A1

P: Vamos escrever agora o que nós fizemos oralmente. Agora eu quero que vocês escrevam o que a gente fez, ô fez ( ) oralmente.  
[Fim da gravação]

TR-P2 / A1

Agora eles escrevem no livro o que foi trabalhado oralmente; fizeram um pouco e ficou o resto de tarefa, estudar os diálogos e terminar em casa.

Quanto à segunda gravação no contexto atípico, não há nenhum registro de como ela foi abordada. Na verdade, a maior novidade aí já era a própria aula em si, e ela já viria acrescida de uma gravação que pode ter sido encarada como parte do processo. P2 a inicia, contudo, seguindo o mesmo padrão da primeira, isto é, quando começa a desenvolver a atividade da lição em plena interação com os alunos depois de uma introdução ‘relâmpago’, sem que tenhamos idéia do que ocorreu no momento anterior.

TR-PE / A2

P: ( ) como nós falamos animais, em alguns nomes de animais em inglês. Vocês gostam de animais?

AA: [Ah, há  
(não)]

P: Gosta?

A: Gosto

P: Gosta de gato? ( ) Gosta de cachorro?

A: Eu odeio

P: Você tem cachorro, B, Em casa?

B: Tenho.

P: Tem? Então. Como √ cachorro em inglês a gente fala *dog*. Sabiam?

TR-P2 / A2

\* Vocês gostam de animais? Hoje vamos aprender como falar o nome de animais em inglês.

\* Você gosta de cachorro? Tem cachorro em casa B?

Δ Tenho

\* Tem, então cachorro em inglês é *dog* sabiam

A finalização dessa etapa parece-nos significativa no sentido de expressar um certo posicionamento de P2 diante do término do compromisso assumido com PE para realizar a tarefa

de análise de abordagem proposta a qual, devido a contratempos de ordem diversa, revelou-se mais trabalhosa do que PE poderia esperar. Na verdade, depois das dificuldades que impedem P2 de gravar a aula da segunda etapa em contexto típico, levando-a a solucionar o problema, criando um contexto atípico, chegara o momento final do compromisso. Através do tom demonstrando um certo desapontamento que se percebe em sua fala e do modo com que termina sua aula, ao falar diretamente com PE, P2 parece estar indicando que dá por encerrada sua tarefa, mesmo que a aula gravada possa eventualmente ter saído a contento. Os comentários de PE em sua transcrição nos dão conta disso.

TR-PE / A2 Trecho não transcrito por P2.

P: [tosse, a voz já soa cansada, parece estar com gripe]

Aqui *you have snake, tur:tle.*

A: *turtle* [repetição espontânea do aluno e retomada de P solicitando repetição]

P: *Repeat, B, tiger.*

A: *tiger*

P: *Very good!* A aula de hoje então é isso aí.

[Deve estar se dirigindo à pesquisadora (?)]

[demonstra um pouco de cansaço/desapontamento: será da gripe ou do resultado da aula diante de suas expectativas?]

A tempo salientamos que a duração da gravação da primeira aula de P2 registrada por PE é de 21 minutos contra os 50 que diz durar uma aula comum. Isso confirma as interrupções ocorridas. A gravação da segunda aula durou 16 minutos.

Tomando a realização do procedimento da gravação por P2 como um todo, podemos constatar que tanto nas decisões relacionadas mais diretamente ao procedimento de gravação (quando iniciar/finalizá-la, quando interrompê-la, que partes da aula gravar, etc) quanto nas decisões vinculadas à aula em si permeia uma atividade intelectual significativa. Quanto a sua segunda aula, por exemplo, P2 considera vários fatores tais como a idade dos alunos, o fato de ser a primeira experiência deles com a LE e a primeira de P2 ao efetuá-la, além do fato dela não ter preparo adequado para a faixa etária em questão, aventando a hipótese de que isso poderia vir a prejudicar os alunos. Entretanto, embora P2 pareça dar mostras de uma maior conscientização da ligação dos elementos que destaca com os seus conceitos de ensinar e aprender língua, marcados que estão por forte afetividade, a própria atividade mental parece estar menos visível para ela. Podemos, portanto, observar o processo do pensamento (atividade mental) de P2 ligado ao próprio pensamento (concepções) se desenvolvendo de um modo fecundo e pronto para ser descoberto e explicitado para e por ela mesma. Se tiver as condições, isso certamente aflorará.

#### 4.4. O Desenvolvimento do Procedimento de Gravação por P3

Ao desenvolver o procedimento de gravação, P3 nos dá a impressão de ter tentado conciliar as sugestões dos roteiros e certas condições com que se defrontava. Quanto à testagem do local mais adequado para posicionar o gravador, por exemplo, isso parece não ter sido considerado necessário uma vez que a própria disposição e tamanho da sala de aula pareciam defini-lo. Numa sala pequena com poucos alunos (onze no total, nove presentes) o professor tinha condições de ajeitá-los em círculo, indicando que o centro seria o local mais indicado para se deixar o gravador, cujo ‘fio comprido’ permitiria que ele assim procedesse. Entretanto, segundo o professor, os que ficaram mais próximos tiveram suas vozes mais nítidas, além da sua, também nítida, por falar mais alto. Quanto à familiarização dos alunos com a gravação, ela ocorreu um pouco antes da aula gravada. P3 abordou essa experiência em forma de brincadeira, provavelmente para não intimidar os alunos, não lhes explicando o verdadeiro motivo da gravação — coletar dados para uma pesquisa que visava examinar o como o professor se via a partir de suas aulas gravadas e transcritas. Em vez disso, diz que gravaria para ver quem falava mais “bobagem”, mais “besteira”. Mesmo alegando ser uma brincadeira, e apesar de ter voltado a fita várias vezes para que ouvissem, há mostras de que alguns alunos parecem ter se intimidado um pouco, provavelmente com receio de perder a face diante dos colegas ao falarem as “besteiras” que seriam identificadas ou talvez por imaginar que essas “besteiras” pudessem esconder algum tipo de avaliação de seu desempenho pelo professor.

*[ ... ] agora o problema é que tem alguns alunos que com o gravador eles não falam. [ ... ] Eu falei que ia gravar a aula pra depois a gente ouvir o que eles tinham falado. tal. [ ... ] pra ver quem tinha falado mais bobagem, mais besteira. . E aí, mas tem alguns alunos que já por natureza não falam mesmo. É difícil a gente arrancar alguma coisa. E com o gravador ... depois ‘tava gravando ali [por]que mesmo de você ter falado que: “ah, eu vou gravar aqui, mas o ...”. E eu gravei e voltei antes de começar (a aula), eu gravei pra eles ouvirem. Uns imitavam, outros ... (ent)*

*A aula começou calma como é sempre mas por causa do gravador alguns alunos ficaram irriquietos e outros não falaram nada. (AA)*

Uma das razões que pensamos para a não familiarização<sup>11</sup> em outro momento aponta para a restrição de tempo e acúmulo de atividades de P3, responsáveis também pelo adiamento da execução da tarefa de pesquisa com a qual tinha se comprometido.

*Conversamos por telefone para tentarmos agendar uma data para entrega de dados da 1a. etapa, adiada devido ao acúmulo de atribuições do professor: carga horária de trabalho*

<sup>11</sup> Não há registro do como P3 abordou a gravação na segunda aula.

*'exorbitante', mais final da elaboração de sua monografia para conclusão do Curso de Especialização. Fica prometida para final de outubro. (memo 11/10/95)*

A contribuir com a falta de tempo, soma-se um contratempo provocado pela necessidade de levar o próprio aparelho para efetuar as gravações já que o da escola não era apropriado para esse fim — necessitava de microfones e isso gerava microfonia. Habitado a usar o aparelho da escola para atividades gravadas, P3 se esquecia de levar o seu gravador mesmo quando decidia que aquele dia gravaria a sua aula.

Que aula seria essa, entretanto, parecia não ser o mais importante. A P3 interessava mais a turma do que a aula propriamente dita. Na verdade, duas foram as razões que, segundo P3, o levaram a colaborar com esse estudo. Em primeiro lugar porque em sua concepção “o professor devia ser mais aberto mesmo, colaborar com os colegas [ ... ] [pois] contribuir não é nenhuma glória. É uma coisa assim: obrigação dentro do nosso campo” (ent). A segunda razão teria por fim uma auto-avaliação que aliada às contribuições da PE em seu estudo permitiria que P3 fosse se lapidando.

Com efeito, P3 já tinha, de antemão, uma determinada pergunta para a qual gostaria de encontrar respostas e a auto-observação através do desenvolvimento dos procedimentos de análise de abordagem poderia, provavelmente, auxiliá-lo nessa busca.

*[ ... ] e outro [motivo para colaborar] também, eu tinha um interesse em saber alguns pontos, tal. Eu quero ver, não é? (ent)*

Notamos, então, que P3 já parte de um critério mais filosófico em busca de conhecimento para iniciar a tarefa que lhe foi proposta, deixando transparecer indícios de seus estudos teóricos dos quais constavam situações de pesquisa tanto em um nível teórico quanto prático<sup>12</sup>. De fato, desde o primeiro contato face a face com P3 já sentimos esse seu espírito investigativo despertado através de um discurso marcado por uma metalinguagem mais próxima da pesquisa aplicada na área da linguagem.

*Quanto à colaboração que propusemos a ele, o professor já começa a se questionar qual seria o contexto em que atua que teria mais validade para a pesquisa: um contexto em que interage com adultos e parece não encontrar tantos problemas, ou um contexto em que trabalha com adolescentes— situação mais difícil de lidar e que parece para o professor mais válido de ser observado pois a avaliação que teria de fazer de si mesmo levaria em conta sua atuação em um contexto adverso e poderia, portanto, ter mais coisas a revelar do que um bom desempenho com adultos. [ ... ] Enquanto outros professores fazem comentários sobre sua prática dizendo “não sei se estou certo/a”, ele já tendo se envolvido com pesquisa diz: “não sei se é válido”. (memo 9/9/95)*

<sup>12</sup> Uma das pesquisas realizadas pelos alunos do Curso de Especialização do qual participou envolvia a gravação de aulas para se examinar a abordagem utilizada pelo professor ministrante. Não identificaremos, entretanto, o curso pelas razões éticas previstas para o desenvolvimento de pesquisas como esta.

Estes dados vão de encontro à concepção de Wallace (1991:13) sobre que aspectos os profissionais buscam comumente para refletir:

*É (ou deveria ser) normal para os profissionais refletirem sobre seu desempenho profissional, particularmente quando ele vai especialmente bem, ou especialmente mal. Eles se perguntarão, provavelmente, o que deu errado ou porque tudo saiu tão bem. Eles provavelmente desejarão pensar sobre o que evitar no futuro, o que repetir e assim por diante. 4.4/C1*

Entretanto, embora podendo optar por uma situação que lhe seria mais vantajosa, P3 elege a mais problemática para investigar-se, pois, em sua opinião “gravar uma turma em que encontra dificuldades teria mais valor do que uma em que tudo vai bem, uma vez que isso seria uma oportunidade de tentar perceber o que está acontecendo.” (memo 29/10/95).

A opção pelo problemático poderia estar refletindo uma tendência dentro de uma cultura mais propensa à indicação ou localização das falhas do que dos acertos. Gimenez (1995a) corrobora essa afirmação ao contrapor modos de investigação que se diferenciam na medida em que buscam resolver problemas ou decifrar enigmas (puzzles). Os últimos, embora muitas vezes tomados como sinônimos dos primeiros, não seriam necessariamente problemáticos. Um enigma, segundo a autora, poderia ser: “ Eu gostaria de saber porque os alunos gostam tanto das minhas aulas” . Entretanto, isso geralmente não faz parte de nosso foco de reflexão porque estamos mais interessados em focalizar os problemas, reafirma a autora.

Retomando o critério de escolha da turma para a gravação das aulas, percebemos, então, que ela é uma decorrência de um problema/uma questão já eleita anteriormente, a saber : a dificuldade de P3 atingir o equilíbrio necessário para se realizar uma boa aula em uma turma de adolescentes, se comparada a uma outra turma também de adolescentes em que foi bem-sucedido.

*[ ... ] as duas vezes que eu gravei foi na mesma turma. Uma num mês, outra no outro mês. E foi exatamente a turma em que eu tenho tido mais problemas em termos de conseguir um ponto de equilíbrio entre eu transmitindo e eles na participação; se bem que é uma turma de adolescentes, que com os adolescentes a coisa é totalmente imprevisível [ ... ] (ent)*

*[ ... ] nesse grupo alguns alunos sempre ficavam dispersos tal, e eu ficava sempre lutando. "Ah, mas por que será? Qual é o problema?" Quando um 'tava lá interagindo com 'speaking' , outros não estavam, quando tinha um 'reading', uns estavam ali, outros já não estavam, Se bem que [ ... ] eu (acho) que seria perfeição, não é? Se todo mundo [participasse das atividades] ao mesmo tempo. Mas tinha que ter pelo menos alguns momentos. Tinha que haver isso. [ ... ] Porque eu tive outra turma de adolescentes que não tinha isso. (ent)*

Por equilíbrio, P3 está entendendo um ponto de convergência, pelo menos em alguma parte da aula em que há realmente um interesse, uma interação entre conteúdo, professor e aluno ali, todos participando. Nessa sua posição podemos novamente rastrear vestígios de sua formação teórica recente em que se discutiram pontos como a necessidade de examinar os vários

elementos que compõem o contexto social específico de uma sala de aula (vinculando-o, certamente, com o contexto social mais amplo). Num dado momento, com efeito, P3 faz alusão direta a pontos ressaltados em seu curso como o do professor reflexivo que, segundo a professora ministrante, conforme captado por P3, consistia em “conciliar o seu jeito pessoal, com os métodos existentes e mais a clientela” (ent). Entendemos que isso não seria nada diferente do ponto de equilíbrio que P3 tem procurado desenvolver em sua prática, sendo, em algumas vezes, mais bem-sucedido do que em outras.

A gravação da turma problemática seria, portanto, uma oportunidade de P3 detectar pontos que deveriam ter sido (mais/menos) trabalhados de modo a permitir que se atingisse o almejado equilíbrio.

*Então, foi a turma que eu tive mais... maior problema. E quando a gente vai ouvindo e descrevendo, a gente vai vendo também alguma... ou revela-se... alguns pontos que a gente poderia ter enfatizado, poderia ter deixado de falar, poderia ser falado mais, poderia ter feito mais. Porque talvez com isso poderia até ter trazido esse ponto de equilíbrio que talvez faltou ou faltasse. (ent)*

Esses dados deixam transparecer uma hipótese subjacente de P3 de que o motivo da falta de equilíbrio estaria de alguma forma ligado a ele, a sua metodologia. Atribuir a razão do insucesso a si mesmo parece ser uma característica que o próprio professor reconhece em si.

*Sou meio perfeccionista e muito exigente comigo mesmo pois sempre que algo não ocorre com um certo sucesso eu acabo atribuindo a falha a mim mesmo ao invés de dividi-la com os alunos. (Q2)*

Por outro lado, P3 levanta outras três hipóteses que poderiam ser as causadoras do problema do desequilíbrio detectado na referida turma. A primeira diz respeito à possibilidade de os alunos estarem cansados do livro didático usado cujas lições desenvolvem um fio narrativo, mantendo-se os mesmos personagens (storyline), apresentando, portanto, uma certa rotina apesar da introdução de situações e personagens diferentes. A segunda hipótese se ligaria ao fato de o professor estar com a mesma turma há três semestres fazendo com que os alunos se cansassem do método [do professor]. P3 comenta, entretanto, que não se “consegue mudar assim, virar outra pessoa pra poder chamar a atenção.” (ent) A última hipótese se relaciona ao fator idade dos alunos: adolescentes obrigados pelos pais a estudar uma língua estrangeira, quando prefeririam estar fazendo outra coisa, mesmo que isso significasse não estar fazendo nada. Essa situação seria, segundo P3, responsável pelo desinteresse dos alunos em participar da aula. Mas por que, então, em uma outra turma de adolescentes, também obedecendo a vontade dos pais, ele conseguiria uma melhor participação? O problema, segundo P3, é justamente esse.

*[...]Então essa que é a diferença aqui. Com essa turma [a problemática] eu não consegui. Não sei se é porque eles já estavam habitua[dos], por isso que eu falei que é por causa do método, teacher, tal. (ent)*

P3 especula sobre possíveis razões de ser bem-sucedido com a outra turma de adolescentes: já iniciou com uma prática renovada e é uma turma de adolescentes iniciantes, pertencendo, portanto, a uma faixa etária dentro da própria adolescência que já faz diferença. Os adolescentes da turma problemática estariam em uma fase de maior rebeldia, fase de marcar território, diferenciando-se dos outros, principalmente do professor, uma fase em que eles mesmos já pedem para ser integrados às turmas de adultos.

*A maioria dos adolescentes diz que freqüenta um curso de inglês porque os pais obrigam, por isso não demonstram motivação e interesse na participação da aula e essa turma é uma das que mais têm apresentado problema quanto ao desenvolvimento. (AA)*

*E outro aspecto também que eu acho que eles de um ano pro outro eles crescem bastante. [...] tem um menino que não usava brinquinho, já começou a usar brinquinho, começou a usar o cabelo de forma diferente. Então ele já quis mostrar que ele já não estava mesmo no ritmo da ..., com o mesmo professor. Ele estava fora daquilo. [...]Então ele já quer ...[...] “não eu já num ‘tô mais nisso aqui. Por que que eu ‘tô fazendo isso aqui?” Tanto é que agora no final, na última prova ele perguntou se eu não podia passá-lo junto com os adultos à noite. (ent)*

*[...] nessa turma não me alterava de forma alguma. As brincadeiras eram até assim ... mais aproveitadas. Eles já sabiam assim que não ... Eles brincavam e ... a idade é ... eles são, eram mais novos, sabe? (ent)*

Os dados e a discussão acima parecem estar evidenciando que P3 parte para uma auto-observação considerando variáveis (prática do professor, tipo de material didático, idade dos alunos) e que realiza uma reflexão em que a comparação e experimentação são elementos importantes para encaminhá-lo a algumas possíveis conclusões, haja vista uma das razões motivadoras de seu envolvimento com esse estudo.

*[...] mas é mais uma postura do professor. Porque quando a gente tem consciência disso [refere-se à limitação de um certo livro didático em relação às atividades de escrita controladas] ... mas a gente tem consciência só a partir do momento que descobre, porque até quando não descobre que nem os outros professores aí eles continuam fazendo do mesmo jeito que está no livro didático. E você só descobre que o livro didático não é ... que está faltando alguma coisa depois que você começa a comparar e ver e colher resultados, não é? (ent)*

P3, portanto, já está mais consciente<sup>13</sup> do que os dados de uma pesquisa podem revelar e a que resultados uma reflexão pode levar. Todavia, no que diz respeito à investigação do problema que escolheu observar nesse estudo, apesar de uma reflexão bem orientada no sentido de considerar variáveis e realizar comparações, P3 parece não ter tido condições (de tempo para uma

<sup>13</sup> Confira Almeida Filho et alii (1993) a respeito da importância da conscientização para uma formação auto-sustentada.

reflexão mais aprofundada, de utilização de outros instrumentos de pesquisa, etc) de chegar a uma conclusão mais definida da razão da falta de equilíbrio que havia no desenvolvimento de sua prática na turma em questão. Reafirma, entretanto, uma falha [centralização no professor] que detectou em seu ensino em momento anterior ao seu envolvimento nessa pesquisa, conferindo-lhe um peso bastante significativo. Estaremos abordando essa falha mais demoradamente na discussão do desenvolvimento dos demais procedimentos de análise de abordagem por P3.

Esta, na verdade, não é a primeira experiência de P3 quanto à gravação da própria aula para observar-se<sup>14</sup>. Durante um Curso de Especialização, quando deveria gravar uma aula para examinar a abordagem do professor, optou pela sua. P3 resgata, entretanto, o impacto um tanto violento que sofreu, embora não comente sobre a expectativa anterior à gravação da aula.

*Essa é a segunda vez que tenho minha aula gravada em tape. Na primeira vez o susto foi grande e quase não acreditava que aquela voz era minha e que realmente agia daquela forma na aula. Fiquei alguns dias sem desenvolver uma boa aula pois sempre me lembrava da voz e do jeito que eu tinha perante os alunos. Parecia estar perdido na sala — no meio dela — cercado por alunos que não entendiam uma só palavra. (AA)*

*Comenta que da primeira vez que se gravou (para um trabalho de pesquisa do Curso de Especialização) ele se “estranhou” bastante (esse não era eu). (memo 10/11/95)*

A reação de P3 ao exame de si mesmo indica que ele não se ‘reconhece’ na aula dada certamente porque se imaginava desenvolvendo uma prática mais consistente com noções de que havia se apropriado devido ao maior contato com elas através dos cursos feitos (em níveis diferentes) e possivelmente de materiais didáticos que as contemplavam de uma maneira ou de outra. Assim, ao se ver, o que mais chama a sua atenção é a centralização da aula no professor, quando já pensa que se deve deixar um espaço mais amplo para o aluno também ser construtor de conhecimento através de uma maior interação em sala de aula, tendo, portanto, direito à voz. A idealização da aula e a sua realidade, portanto, entram em choque quando P3 se depara com sua prática.

*Percebeu que centralizava muito a aula e que tudo devia passar por ele. (memo 10/11/95)*

*Não sei porque a gente tem essa teoria quando a gente sai daqui [universidade] que não é assim, mas quando você começa a trabalhar, você acha que tem que [centralizar]. Não sei porque. Porque você foi ensinado dessa forma, não é? Então, quando você vai, você só reproduz. Não é verdade? A gente tem essa [teoria], você reproduz aquilo que você foi, da maneira que você foi formado. (ent)*

---

<sup>14</sup> Acreditamos que, embora P3 tenha se observado uma primeira vez antes de se envolver em nossa pesquisa, isso não inviabiliza os dados que nos oferece na medida em que ainda está na fase inicial do processo de se auto-investigar conforme a caracterizamos aqui: gravação e exame iniciais das primeiras aulas. Além disso, P3 resgata em vários momentos a primeira experiência dando continuidade a sua discussão sem que tenha interagido com outros interlocutores sobre ela.

Esse parecer de P3 aponta para a desvinculação entre teoria e prática, procedimento bastante comum até há pouco tempo em que educadores e especialistas, construtores do conhecimento, ‘passavam’ suas teorias aos (futuros) profissionais para que as ‘aplicassem’ na prática, sem, contudo, desenvolvê-las eles mesmos junto aos alunos. Sendo assim, constatou-se não ser a tarefa de ‘aplicação da teoria’ tão simples quanto se imaginava, haja vista os diversos estudos que levantam contradições entre o discurso de professores sobre sua prática e a sua concretização em termos reais<sup>15</sup>. Embora bem mais discutido atualmente, o desencontro/a dificuldade entre uma certa teoria e sua aplicação parece ter sido antecipada por Smith (1977:151) que assevera que:

*Os elementos básicos do conhecimento teórico são conceitos. Eles são usados para interpretar o que é observado. Se alguém conhece as características e comportamento de um fenômeno, ele pode identificá-lo como pertencente a uma classe. Mas, mesmo assim, ele pode não saber como lidar com o fenômeno mesmo que tenha um sentido de sua natureza, função e valor. 4.4/C2*

O autor ainda afirma que ‘interpretar não é tratar’, apoiando-se na imagem que utiliza de um médico diagnosticando um determinado quadro: o médico usaria conceitos para diagnosticar a doença sem que pudesse derivar um tratamento específico a partir disso. Para tratá-la, ele precisaria considerar formas de tratamento existentes e decidir se alguma seria apropriada para a doença em questão. No caso do professor, segundo Smith, ele pode, por exemplo, entender um comportamento em termos de frustração e ainda não possuir um melhor procedimento para lidar com ele do que antes que tivesse esse conhecimento<sup>16</sup>.

Dessa perspectiva, P3 se ressentiu do tipo de formação que recebeu na universidade, considerando-o não suficiente ou seja “mínimo [preparo] para o profissional enfrentar o mercado” (Q1), devendo o curso, em sua opinião, ser mais voltado para a realidade do professor no campo de trabalho e reconhece a maior força dos procedimentos desenvolvidos durante sua formação sobrepujando a teoria exposta. Seu curso parece ter sido mais ‘sobre’ o ensino e formação do professor do que o processo de desenvolvimento desse profissional, propriamente dito, de modo a refletir-se em sua prática, contribuindo, entre outros, para provocar o choque entre a imagem idealizada que faz dela e a sua realidade. A oportunidade do auto-exame permite, portanto, ao próprio professor detectar a discrepância entre o que idealizava e o que vê, concebendo-a em forma de falhas.

<sup>15</sup> Veja, por exemplo, Almeida Filho (1996b) sobre o esgotamento da modernidade em que debate esse desencontro.

<sup>16</sup> O desarranjo entre interpretação e ação tem sido um assunto que tem chamado atenção mesmo porque não deixa ninguém imune aos seus efeitos. Veja, por exemplo, a discussão de Huckin (1980:224) sobre o livro *Teaching Language As Communication* de H.W. Widdowson em que o autor, segundo Huckin, teria apresentado uma teoria sólida de princípios pedagógicos na primeira parte do livro para contrapor-la, na segunda metade, a procedimentos pedagógicos que não satisfariam os princípios anteriormente colocados.

Além do estranhamento de certos procedimentos pedagógicos encarados pelos Ps como falhas, um fato que parece também constituir motivo de estranhamento mais (como em P2 e P3) ou menos intenso (como em P1) é a própria voz. Se a questão de minimizar o impacto que ela provoca fosse considerada, os professores poderiam ser orientados a se gravarem primeiramente em situações outras que não a da sala de aula para se habituarem com a voz, pois acreditamos que esse impacto pode acentuar o seu efeito negativo quando ela é percebida juntamente com as outras falhas. Como já comentado anteriormente, esse efeito tende a diminuir à medida que se dê continuidade aos procedimentos de pesquisa. Evitá-lo, portanto, seria apenas uma questão de suavizar o primeiro impacto.

Tendo passado por uma primeira experiência anterior a que esse estudo lhe possibilita, o observar-se agora não acarreta maiores transtornos a P3. Pelo contrário, ele deixa transparecer uma maior tranquilidade ou objetividade, que seja.

*Desta vez, foi mais natural, consegui ouvir sem susto. (AA)*

*Dessa vez já não estranhou tanto. (memo 10/11/95)*

*Por isso que nessas duas gravações eu já não... Não foi tão estranho assim. Porque eu já tinha tido experiência. Já tinha passado... transcrito; já tinha feito análise, já tinha, não é? (ent)*

Quanto à realização das gravações em termos técnicos, elas devem ter acarretado um certo acréscimo no que diz respeito ao gerenciamento de sala de P3, uma vez que precisava garanti-las. Isso, porém, parece não tê-lo preocupado profundamente, pois mesmo quando precisa interromper a aula para verificar as interferências dos alunos com o gravador ele a retoma logo em seguida. Em relação à primeira gravação P3 comenta que não houve nenhum problema, descrevendo tranquilamente na entrevista os procedimentos técnicos (local do gravador, disposição dos alunos, as vozes mais captadas) para executá-la. Realmente, pode-se localizar apenas uma tentativa de interferência na gravação.

TR-PE/A1	TR-P3/A1
AA: [um tanto confuso/falas sobrepostas/ incompreensíveis] [estalos repetidos]	[barulho] (alguém estala os dedos no microfone)
P: (skirts) [som mais sumido] (skirts) [som mais próximo]/Vocês puseram <i>pause</i> ? [o professor deve ter desconfiado que os alunos mexeram no gravador]	P- Vocês fizeram " <i>pause</i> " (o professor pergunta) (barulho)
A: Não, ele 'tava ( ali ) [defende o amigo], fazendo barulho [deve se referir ao autor dos estalos acima]	P- <i>On page 55 please</i>
P: <i>OK, ok 55 please</i>	

Já a segunda gravação tem seu início marcado pela insistente interferência de um aluno ocupado em mexer no gravador, fazendo com que P3 interrompesse a aula diversas vezes,

chegando a alterar-se momentaneamente. O episódio mereceu ser registrado em seu CJD da segunda etapa, além de retomado na entrevista.

*No início da gravação o F começou a fazer barulho perto do gravador, tive que pedir por várias vezes para que parasse. (AA)*

Comparando as listas dos alunos presentes que P3 oferece antes da transcrição de cada uma das aulas, notamos que o referido aluno esteve ausente da primeira aula o que torna, em nossa opinião, a segunda gravação uma novidade para ele pelo fato de não ter sido familiarizado como os demais.

TR-P3 / A2

- P- [?] *In English is gay* [ ... ]  
(Neste momento o F começou a bater no gravador e não pude captar com perfeição a gravação, mas eu tentei explicar o significado da palavra “gay” literalmente e com referência a homossexual.)
- P- *Oh please* (peço para parar de bater no *tape*)  
[barulho]
- Mo- *Sit down here*, caramba  
(Foi difícil começar a correção dos exercícios; na verdade os alunos não gostam de corrigir exercícios (é um saco) eles dizem. Contudo eu iniciei.)
- Mo- Ha MR  
(Novamente o F bate no gravador)
- P- *It's the other name* [ ] (continua ainda com o tema do *gay*)  
[ barulho]
- P- Não faça isso distorce o som (para o F que insistia em bater no *tape*)

Mais adiante na transcrição P3 registra:  
(barulho), (F batendo de novo)

- P- (fiquei bravo), “sou obrigado a tomar providência. Não tá vendo que atrapalha a gravação”.

No que diz respeito ao início das gravações, P3 parece ter decidido que o momento ideal seria quando iniciasse a lição propriamente dita em que professores e alunos estariam em plena interação, o que poderia estar indicando a concepção do professor da prática apropriada para ser gravada, ou seja, quando há mais envolvimento dos alunos.

TR-PE / A1

- P: ( )  
A: ( )  
P: *Yes, of course. Quando vocês escutarem um 'click' ( right ) not to speak. When you listen to a click you (call) me.*  
[Alguém assobia] [barulho do tráfego é intenso devido à localização do prédio]
- P: *(This). Remember this?*  
AA: *T-shirt.*  
P: *T-shirt, and this?* [ o P deve estar mostrando alguma coisa: figura, 'realia']

TR-P3 / A1

- O professor fez a introdução da aula e realçou sobre o assunto do dia. Revisão das “roupas” e da estrutura usada “going to” + falar sobre planos das próximas férias usando também “Going to”. Por exemplo “next vacation I'm going to Europe” and etc  
[ ]  
P- *Yes of course*  
P- *Yes, do you remember this?* (O professor mostra a figura de uma peça de roupa)  
t- *t-shirt*  
P- *And this?*

AA: <i>Shoes.</i>	t- <i>shoes</i>
P: <i>No, not shoes.</i>	P- <i>No, not shoes.</i>
A: <i>Ah, então não sei.</i>	G- <i>Ah, então não sei.</i>
P: <i>Boots.</i>	P- <i>boots</i>
A: <i>Boots.</i>	t- <i>boots</i>
A: <i>Boots.</i>	
A: <i>Boots.</i>	

O trecho da transcrição de P3 acima, referente à primeira aula, sustentaria nosso argumento de que o que está se entendendo por prática a ser gravada seria uma maior interação entre professor e alunos (no caso de P3 mais no início da gravação, entretanto) pelo fato de ele registrar, mas não gravar o momento imediatamente anterior ao início da transcrição quando orienta os alunos em relação ao conteúdo e objetivo da aula. A transcrição de PE, por outro lado, captura o final de uma possível orientação vinculada à gravação que ocorre depois ainda da introdução do conteúdo e objetivo da aula.

Para a gravação da segunda aula mantém-se o padrão anterior, ou seja, o início da gravação coincidindo com o início da lição, quando professor ‘e’ alunos estão em atividade, não se gravando, apenas se registrando as orientações iniciais.

*A aula iniciou com o pedido do professor para que os alunos pegassem os livros de atividades para que pudesse iniciar a correção o mais rápido possível já que o tempo era pouco para a quantidade de atividades que teriam que ser corrigidas. (AA)*

Liga-se, provavelmente nesse momento o gravador (capturando-se como da primeira vez, o final de uma possível instrução) para que se inicie a lição, mas um incidente parece ter impedido que isso ocorresse, quando P3 sinalizava, clamando pela atenção dos alunos: “OK students, olha. We have ( )”.

TR-PE/A2

[um certo alvoroço] [som do tráfego ao fundo]

P: (Não, não ( ... ) *this*. ( ) *take* ( ) *of chair*. *It's not necessary.*

A: ( )

P: *OK students, olha. We have* ( )

A1: Ó, o M!

P: *Is he coming?* ( ) M?

A1: É: , M.

(P): Não é não

A: É sim

A\*: É sim professor. Ele tá com short aqui ( ) aqui

A: ( )

A: Aquele shortinho de gay.

A\*: Aquele shortinho de gay lá.

A: Parecendo o AL.

TR-P3/A2

Mo- ó o M

P- *Is he?* (Um aluno que estava atrasado tinha acabado de cruzar a avenida, dava pra ver da sala)

?- *Is M?*

P- *Is M?*

? É sim (todos viraram-se para olhar pela janela)

Mo- É sim professor, lá cum shortinho aqui [ ? ]

F- Aquele shortinho de gay

Mo- Aquele shortinho de 'gay' lá

F- Igual do AL

P- Shortinho de quê?

- A\*: ( ) aqui. ?- De "gay"  
 P: Shortinho de quê? ?- Bermuda cinza.  
 A: De gay. P- Gay - you know that gay in English is  
 A: ( ) "alegre"  
 A: (bermuda cinza)  
 P: Gay! You know (that) gay in English is  
 'alegre'. [O professor aproveita o insumo dos  
 alunos e o incorpora à aula]

Percebe-se pelas transcrições acima que P3 procura canalizar interações “fora do assunto da lição” — nesse caso o ensino do vocabulário (‘gay’) a partir da ‘agenda’ do aluno — para a aprendizagem da língua, uma prática/um procedimento que ele legitima, pois que parece ir de encontro ao interesse dos alunos que assim se predisporiam a aprender a língua, fazendo uso dela, o que, segundo P3 nos coloca, constituiria o objetivo principal de se estudar uma LE.

Um aspecto relacionado à gravação que diferencia P3 dos outros dois sujeitos é que uma vez iniciada a gravação não há interrupções até que se decida finalizá-la. Desta forma, mesmo quando, utilizando um segundo gravador, busca localizar determinadas atividades gravadas, a gravação da aula continua sendo feita. Talvez seja isso resultado do contato anterior de P3 sobre procedimentos e/ou instrumentos de pesquisa. Isso talvez justifique que a gravação das aulas se prolongue depois da última atividade, que é sinalizada por P3, antes que seja finalizada. Na segunda aula, entretanto, a gravação se prolonga depois da última atividade mais do que na primeira, talvez pelo fato de na primeira se iniciar um desentendimento entre os alunos e também porque o professor queria fazer alguns arranjos para a comemoração de uma data especial, o que pode tê-lo feito lembrar-se de que o gravador poderia ser desligado. Vejamos a seguir alguns dados referentes à finalização da primeira aula para logo adiante examinarmos os referentes à finalização da segunda gravação.

*O tempo de aula desta aula foi excepcional pois ao final (não está gravado) mais ou menos 10 minutos estivemos combinando sobre quem traria o que para o Halloween. (AA)*

TR - PE / A1 \* Trecho não transcrito por P3.

- P: gostaram da música?  
 A: [respostas/reações]  
 AA: yes [diferentes]  
 A: (agora vai lá na sete)  
 P: na sete?  
 A: não, na sete não ( )  
 A: tchau  
 P: (na sete tem que achar)  
 AA: ( )  
 P: na sete tem que rodar um pouquinho  
 A: então deixa pra próxima aula  
 A: Ai! [grito de dor]  
 P: Let's ( )  
 Ay: (Daqui a pouco professor vai voar apagador já)  
 A: ai, porco!

- Ay: Vai voar apagador  
 A: (                    seu porco)  
 A: Ô, ele tá me enchendo o saco, num tô fazendo  
 [desliga-se o gravador]

Embora grave a aula até esse ponto P3 não a transcreve a partir do momento em que registra o início da atividade de encerramento quando os alunos cantariam uma das músicas do livro didático, provavelmente pelo fato de ter concluído pela descontextualização desses momentos em relação à lição. Na verdade, como a localização da música demora muito, os alunos usam esse tempo para conversar sobre vários assuntos. Contudo, se em termos de 'lição' esse trecho ficou descontextualizado, em termos de 'aula' ele seria relevante por mostrar, por exemplo, momentos significativos quando P3 busca criar condições de aprendizagem da LE, mesmo enquanto procura pela música, aproveitando as situações provocadas pelos alunos de onde tira os insumos que julga de seu interesse como ocorreu no início da gravação da segunda aula com a palavra 'gay'. O excerto de P3 abaixo mostra como ele encerra a transcrição da primeira aula e o de PE mostra a sua tentativa em orientar os alunos para a aprendizagem mesmo em situações 'fora' da lição.

TR - P3 / A1

- P- *Very nice - We're going to stop here and we're going to listen to a song*  
 ( os alunos começam a escolher a música que querem ouvir)  
 ( surgiram vários nomes e o decidido foi o '*I don't want to grow up*' )  
 ( Esta parte da fita ficou descontextualizada, fora da aula mais ou menos 3 minutos, foi o momento em que o professor localizava a música '*I don't wanna grow up*' no tape)

TR-PE / A1 . Trecho não transcrito por P3.

- A\*: Tem que ser Mamonas , tá? Agora (                    )  
 A: Quiê, quiê, quiê [ gozação ]  
 P: (                    )  
 A: Não, mas Mamonas, é o que?  
 P: Mamona ? *I don't know*.  
 A\*: Mamona é em português (ô balconista)  
 A: [ Eu sei (besta), mas eu quero em inglês  
 P: (                    )  
 (                    ) *How do you say Mamona in English, do you know? It's a, it's a, it's a special case for you to look up in your dictionary. If you have a chance students you can, you can get home and look up for Mamonas in English and come to next class and give me, right ?*

Vejamos, agora, a finalização da gravação da segunda aula a partir do momento que se sinaliza o término da atividade de encerramento, quando os alunos fizeram um exercício de escrita improvisado por P3 em forma de competição nos dois minutos finais.

TR -PE / A2

- P: (                    ) *Stop*. Tá bom. (Não vai dar pra) ler todos aqui porque *time is over*  
 A3: Eu professor! (*I'm going to fish*)  
 A *Time is over* [para o colega, provavelmente]

TR-P3 / A2

- P- tá bom não vai dar pra ler o de todos porque *time is over*, *I'd like you to do this for home work*, quarta-feira nós vamos fazer a prova, segunda, quarta, e sexta

- P: ( ) esse aqui que vocês  
fizessem *I'd like you to do this for  
homework. Ok ?*
- A: ( aqui)
- A: ( qual? Esse?)
- A: Acabou já
- P: *Read the ( ) and  
do the exercise. Ok?*
- A: Tem lá trás, passou (tarefa, oh, lá trás)
- AA: ( )
- A: Não
- A: ( )
- P: 2a. feira, 4a. feira a outra, a gente vai fazer  
a prova. Segunda feira, 3a. feira.
- A: M !?
- A: Ô professor !
- P: 2a., 4a. e sexta vocês vêm só pra ensaiar, tá?
- A: Falou, tchau professor [ porta se abrindo]
- A2: Professor! ( a gente vai ensaiar 6a. feira agora, né ?)
- AA: ( )
- P: Áhn ?
- A: *Teacher*, (capítulo onze, doze)?
- A2: A gente vai ensaiar ( )?
- P: É a próxima sexta.
- A2: Não, nessa sexta agora!
- P: Então, a próxima. Hoje é sexta?
- AA: ( )
- A: Quarta
- A\*: Ô professor !
- Ay: Teacher
- A\*: faz 4a. antes do, da festa, professor!
- Ay: *Teacher*:: é capítulo 11, 12?
- A\* LÔ F, pera aí
- P: *yes*, (11)
- A\*: Ô professor faz a prova antes do amigo secreto.
- P: Por que?
- A\*: Ah, porque eu não vou vir, eu ia viajar, né?  
Eu vou ficar esperando só essa prova. Eu não  
vou vim nesse ensaio.
- P: Não, você
- P: Não é apresentação. Lógico que vai
- A\*: Ah, eu não vou não.
- P: Não, você daí já vai poder ensai[ar], ( a apresentação ) só faz você.
- A: Ah não!
- P: Se você não vier, a apresentação não vai ter graça nenhuma.  
[Barulhos para desligar o gravador]
- Ren- vocês vem só para ensaiar  
*teacher cap 11?*  
[ confuso ]
- Mor- O Professor faz quarta antes da [ ] do  
amigo secreto
- P- Por que?
- Mor- Porque eu vou viajar e não vou fazer a a-  
presentação não.
- P- lógico que vai sem você não terá graça  
nenhuma.  
(o professor tenta convencê-lo)

Conforme se pode comparar, pelas transcrições de PE o tempo de gravação depois do término da 'lição' é maior na segunda aula do que na primeira. O registro final do excerto de P3 acima ("o professor tenta convencê-lo") pode estar indicando que se deveria encerrar a gravação nesse momento, pois estariam entrando em um assunto pessoal que por isso mesmo deveria ser mais privativo. Embora não discuta nenhum aspecto relacionado a esses momentos finais da aula, P3 pode já saber o potencial que quaisquer dados podem conter. Na verdade esses momentos finais encerram uma riqueza de dados oriundos de diferentes situações, ocorrendo em um curtíssimo

espaço de tempo, sobre os quais se poderia refletir, tais como, a questão da tarefa ‘passada’ muito rapidamente no final da aula sem que se assegure se todos os alunos estariam ‘sintonizados’, a interação intercalada do professor com alunos diferentes sobre assuntos diferentes em códigos linguísticos diferentes (pedido de esclarecimento do aluno sobre a tarefa, interpelando o professor na LE ‘Teacher!’ e recebendo a resposta também na LE ‘Yes’, a negociação sobre a ‘apresentação’ com um aluno em particular, negociações sobre a prova com a turma em geral), o tipo de relacionamento entre professor e alunos, entre outros pontos que poderiam ser eventualmente aí levantados.

Se considerarmos, portanto, a partir da perspectiva da proximidade que se pode constatar entre o tempo alegado de duração para as aulas (50 minutos) e os das gravações (45 minutos na primeira e 44 na segunda), poderíamos ter uma maior certeza da ausência de cortes ou interrupções nas gravações de P3, contrariamente ao que ocorre com as de P1 e P2. Concluiríamos que, embora o início da gravação se aproxime mais do início da ‘lição’, a sua finalização se aproxima mais do término da ‘aula’, o que provavelmente evidenciaria uma certa familiaridade de P3 com esse procedimento de pesquisa.

Para concluir diríamos que os dados relacionados ao desenvolvimento de gravação por P3 demonstram que ele parece se mostrar conhecedor de certos aspectos a serem considerados quando se realiza pesquisa, provável fruto de seu conhecimento recém construído com estudos teórico-práticos em nível mais aprofundado do que P1 e P2. É assim que já procura de início decidir qual o contexto mais significativo em que atua (o mais ou o menos favorável?) para se observar e diante da opção pelo mais problemático busca respostas para uma pergunta que já tem pronta a partir das hipóteses que levanta. Isso iria de encontro à concepção de reflexão de Dewey (1965) que a vê como uma forma especializada de pensamento que surge da dúvida e perplexidade diante de uma situação experienciada diretamente que leva a uma investigação propositada e à resolução de problemas.

P3 estaria, portanto, mais próximo de perceber a atividade mental envolvida nas decisões do professor diante de seu ensino, quando se orienta para uma prática diferenciada. O exemplo abaixo ilustra essa percepção quando P3 comenta alterações que tenta realizar em práticas propostas pelo livro didático quanto a tarefas de produção escrita, suprindo condições em que haja um maior espaço para o envolvimento do aluno.

*Mas é mais uma postura do professor. Porque se ... quando a gente tem consciência disso ... mas a gente tem consciência só a partir do momento que a gente descobre. Porque quando não descobre, como os outros professores, aí eles continuam fazendo do mesmo jeito que está no livro didático. E você só descobre que o livro didático não é ... que está faltando alguma coisa, depois que você começa a comparar, e ver e colher resultados. Então aí que eu descobri que tem que ter. Se não tem no livro didático, então a gente tem que criar uma situação que possa ... pra eles escreverem. (ent)*

#### 4.5. O Desenvolvimento do Procedimento de Transcrição por P1, P2 e P3

Para descrevermos analiticamente o desenvolvimento do procedimento de transcrição pelos professores-sujeitos desse estudo, tomamos como base de comparação as transcrições de suas aulas realizadas por PE.

Conforme exposto no capítulo anterior, PE não esteve presente nas aulas gravadas devido ao foco da pesquisa que previa que os Ps desenvolvessem os procedimentos de análise da abordagem sugeridos sem a sua participação, a não ser a respeito de esclarecimentos técnicos de como realizá-los. Desta feita, a transcrição posterior dessas aulas por PE se caracteriza por alguns elementos que devem ser considerados: (i) um dos elementos representa a dificuldade de identificar melhor as falas dos alunos uma vez que, exceto em alguns casos bem marcantes, suas vozes se confundiam em decorrência da idade (adolescentes). Em alguns casos, não se sabia até mesmo se o falante era do sexo feminino ou masculino. Essa dificuldade pode ter feito com que PE desse entrada a uma outra fala quando se tratava da mesma: (ii) um segundo elemento se constitui de alguns registros (de comentários de PE, por exemplo) feitos por inferência, visando compará-los com possíveis registros dos Ps nos mesmos momentos. A justificativa para esse procedimento repousa em uma tentativa de aproximação com as aulas ‘reais’ que nos levaria a confirmar ou refazer nossas interpretações a seu respeito, pois embora não seja esse o objetivo a que nos propomos, a interpretação das aulas é um aspecto fundamental como pano de fundo para interpretarmos a análise de abordagem que os Ps fazem delas<sup>17</sup>; (iii) o terceiro elemento diz respeito à precisão com que se procurou efetuar a transcrição, utilizando-se de um número significativo de convenções. Procura-se, portanto, não linearizá-la, ou seja, respeita-se a seqüência das falas, marcando as sobreposições, procurando captar, na medida do possível, algumas falas que não estariam na ‘linha direta’ da interação mas que a intercalam ou registrando através da convenção apropriada que houve fala mas que ela está inaudível. Essas medidas são responsáveis pelo fato das transcrições de PE serem duas vezes maiores que as dos Ps que realizam transcrições mais simplificadas ou se utilizam de outros recursos, como a descrição, dispensando nesses momentos a transcrição.

Entendemos que a simplificação da transcrição pelos Ps, além de ser uma das opções sugeridas conforme orientação dos roteiros I e II (Anexos II e III), se deve a sua falta de prática e/ou tempo, mas se deve, sobretudo, ao fato de constituir uma árdua tarefa, um

---

<sup>17</sup> Aliás, uma grande dificuldade deste estudo é justamente a separação entre a análise das aulas em si e a análise de abordagem que os Ps fazem delas. O cuidado e a concentração devem ser intensos e sempre constantes para que não fuçamos do nosso propósito. Entretanto, pode ser que haja momentos em que ambas se misturem, ou mesmo que a primeira venha a se sobrepor à segunda. O leitor, aí, teria que exercitar mais aprofundadamente a sua própria interpretação, no seu papel de co-autor do texto.

procedimento estafante mesmo<sup>18</sup> pela própria limitação física que impõe quando se objetiva uma maior precisão, isso sem contarmos os problemas relacionados à nitidez da gravação. A nossa experiência revela que, mesmo acompanhando uma gravação de aula com a respectiva transcrição em mãos, não conseguimos ouvir certas falas se não nos desligarmos das falas mais salientes e canalizarmos a atenção para as menos nítidas. Por outro lado, falas completamente inaudíveis em certos momentos se tornam claras em outros. Esses aspectos justificariam algumas diferenças entre as transcrições de PE e as dos Ps. Estaremos vendo logo mais como os Ps realizam suas transcrições de um modo geral e o que deixam de transcrever de um modo especial. Antes disso, vejamos a sua reação diante da experiência com esse procedimento.

Os três Ps são unânimes em avaliar a transcrição como um processo demorado e cansativo. P1 chega a caracterizá-lo como 'chato'. Completamente inexperientes no processo (P1 e P2) ou experimentando-o depois de uma primeira vez (P3), os Ps declaram a dificuldade de se realizar uma transcrição quer no sentido de sua precisão ou do tempo a ser dispendido em sua execução e reagem diferentemente diante dela.

P1 é enfática ao avaliá-la: "ô coisinha chata essa!" ( memo 16/12/95 ) e diz ter sido tentada a 'pular' (deixar de transcrever) alguns trechos de aula, mas depois ter reconsiderado.

*Transcrição é cansativo, né? A gente começa lá, dali a pouco ... aí volta, né? [ ... ] Tem hora lá que você cansa, fala assim: "ah, vou pular esse pedaço". Mas não, tem que escrever o que foi, né? É a parte mais cansativa mesmo, como você já tinha me alertado antes<sup>19</sup>. [ ... ] É demorada. Mas eu não sei, pode ser que a gente falhe em alguma coisa. Assim de escrever, mas isso aí acho que não sei. (ent)*

Quando solicitamos que se apontassem dificuldades, falhas ou sugestões em relação aos procedimentos de análise de abordagem sugeridos, P1 aponta uma dificuldade (a de transcrever) como falha, reconhecendo, talvez, que isso não seria um problema do 'transcritor', mas algo inerente ao próprio processo.

*A falha que eu encontrei neste trabalho foi a de não poder transcrever nitidamente a aula que eu escrevi [gravei, transcrevi? ] (ent)*

A posição final de P1 diante desse procedimento é de rejeição, talvez por não ver nele uma serventia imediata, algo que pudesse servir de instrumento que deixasse transparecer meios de transformar seu ensino. A falta de contato com pesquisas em sua área, mesmo através de

<sup>18</sup> É bastante comum entre pesquisadores que se contrate uma pessoa para que lhes faça a transcrição dos dados que coletaram através de gravações em áudio ou em vídeo.

<sup>19</sup> A PE não se lembra de ter dito que era um processo cansativo, mas sim demorado, metucioso. Mesmo porque o uso do vocábulo 'cansativo' poderia predispor negativamente os Ps diante do processo.

leituras, e a expectativa de que PE é que estaria indicando os meios de transformação poderiam ser responsabilizados por isso.

*Então eu falei assim: “Não, eu tenho que ver, pra uma pessoa [ PE, no caso] que já está nessa área ...a gente ver assim, mais individualmente. A gente conversar; você me dá uma dica assim ... só pra mim, né? Tipo assim: grupo de capacitação é no geral. Agora, eu sozinha com você, já é mais fácil de eu pedir, sabe? Então foi mais por isso [que aceitou colaborar com PE]. Então você está vendo que é mais pelo meu interesse mesmo [ ... ] Estou até me sentindo egoísta. (ent)*

Na verdade, para P1 apenas a gravação seria suficiente para evidenciar alguns aspectos do ensino que estariam ao alcance do professor modificar.

*Talvez só gravar e ouvir.[...] mas pra transcrever eu acho que, sei lá? [...] é meio cansativo, ocupa muito tempo. [...] Pra transcrever a aula, não, no papel [não é importante] [ ... ] o defeito da gente, a gente nunca vê. A gente nem sabe. Se a pessoa não fala, a gente não percebe. E na gravação a gente vê que tem muita falha. Você viu aquela palavra que você fala [refere-se a um comentário de PE] e eu vi que eu repito a MESMA palavra que o aluno fala; que não há necessidade de fazer isso. Então pra gente, assim, melhorar no defeito da gente é bom. Na gravação, só gravar; mas transcrição eu acho que muitos professores vão [falar]: “Pra quê”? [ ... ] Agora só pra cada professor gravar a aula e ver assim ... estudar, não a maneira dele dar aula, porque aquilo lá é aquilo lá; mas pra ver os defeitos, né? Sei lá, eu ... minha opinião. Você vê como eu sou preguiçosa? (ent)*

Não reconhecendo, portanto, o valor da transcrição, P1 conclui que seria função de PE realizá-la. A sua experiência com esse procedimento só contaria em termos da colaboração enquanto compromisso assumido com PE, uma vez que não considera a possibilidade de voltar a desenvolvê-lo por não ver nele um meio que auxilie em seu aperfeiçoamento. Ao reconhecer que o desenvolvimento da transcrição seria uma função de PE, por outro lado, continua a legitimar a relação entre pesquisador/educador e professor em que o primeiro é o construtor de conhecimento enquanto o segundo seria apenas um consumidor dele. O isolamento de P1 em relação às idéias (novas e antigas) de sua área por um período de tempo considerável pode ter lhe causado a falsa impressão de que não poderia estar refletindo e descobrindo sobre o próprio ensino sem que um agente externo estivesse a dizer-lhe exatamente o que fazer. Perceba o leitor que ao mencionarmos o isolamento de P1 para em seguida deixarmos a entender que não precisaria de alguém para lhe dizer o que fazer, não queremos ser contraditórios, mas sim apontar para a função do professor dentro de uma orientação reflexiva/investigativa, conforme a temos entendido: a de refletir e agir sobre sua prática a partir de suas crenças (re)criando uma teoria pessoal que seriam os vários recortes feitos em uma teoria social construída por vários outros interlocutores de modos e em momentos diferentes. P1 parece, portanto, não ciente de que é capaz disso, necessitando apenas apropriar-se de conhecimentos construídos enquanto esteve ‘ausente’ da discussão, interpretando-os, contudo, a partir do conhecimento que ela própria construiu com base em sua experiência.

Devemos considerar, por outro lado, o legítimo desejo de professores que não estariam dispostos a desenvolver procedimentos mais sistemáticos para examinar a própria prática, exercendo a reflexão de uma forma menos intensa, conforme discutido na seção 2.8 desse estudo.

*Achei interessante a aula gravada. O ideal no meu ponto de vista seria a pesquisadora assistir a aula e fazer anotações, pois para nós, professores, que não estamos acostumados a fazer esse tipo de trabalho, o mais cansativo foi a transcrição da aula, escrever as reações do aluno e também transcrever minuciosamente, ou detalhadamente, o que aconteceu durante a aula (ent)*

Reação oposta a de P1 a respeito da transcrição é apresentada por P2 que diz ter ‘gostado’ da experiência. Com base em seus outros depoimentos durante a entrevista interpretamos que esse ‘gostar’ é consequência de um questionamento mais aprofundado da prática que se tornou possível durante os longos momentos em que se viu diante do próprio ensino, momentos esses que a transcrição obriga por ser um processo demorado (seria essa uma vantagem?). Diríamos que essa demora foi vantajosa para P2 por estar envolvida em sua própria pesquisa estando, portanto, motivada e vendo uma serventia imediata naquilo que realiza. Esse último aspecto é que a diferenciaria de P1 para quem a ‘demora’ diante do próprio ensino não trouxe nenhuma vantagem aparente.

*Eu achei demorada. Eu pensei que fosse uma coisa rápida. Até que eu falei pra você, foram 30 minutos de aula e eu levei quase 5 horas pra conseguir por no papel aquilo. Porque daí eu ouvia e dava risada e me distraía. Daí ficava pensando lá no aluno quando eu estava falando. Aí voltava a fita. Então, eu demorei nessa parte. [ ... ] Eu falei que era uma experiência que estava ( ). Eu nunca tinha feito isso: de chegar ... porque gravar, a gente grava. Então, ouve só e pronto. Mas por no papel, é muito mais difícil, também, né? Daí eu não sabia se ..., não sei que aconteceu de eu ter demorado tanto pra escrever, porque eu ouvia lá, era uma frase longa; eu tinha que desligar e voltar de novo. Daí eu ficava pensando: “Ah, mas por que que ele respondeu isso aí?” Então, eu ... nossa ! quando eu vi deu quase 6, não ; umas 5 horas deu. Mas eu gostei, (viu)? (ent)*

Ao comentar sobre a maior rapidez em transcrever a aula da segunda etapa em comparação com a primeira, P2 aponta para o fato de não ter se questionado tanto durante a transcrição da segunda aula devido ao maior espaço de tempo entre a gravação e a transcrição, o que não ocorrera na primeira etapa quando as fases foram quase imediatas.

*Foi diferente. Não sei, também porque eu demorei pra escrever [transcrever]. A outra, eu gravei, no outro dia eu já estava transcrevendo, então ( ) estava bem nitido. Então da aula tudo o que eu fiz, tudo o que eu questionei, não é?, [eu transcrevi]. E dessa vez eu demorei quase duas semanas pra transcrever.<sup>20</sup> Então nesse tempo eu já ia pensando. Eu ouvi, e depois eu fiquei pensando, só que não coloquei no papel. Acho que devia ter colocado, não é? (ent)*

<sup>20</sup> A aula foi gravada próxima do Natal. Em contato telefônico no dia 19/12/95 (memo) quando fico sabendo que a aula já tinha sido gravada em um contexto atípico, P2 diz que só faltava transcrevê-la. No contato seguinte (6/01/96 - memo), ela diz estar na metade da transcrição e promete aprontá-la para o dia seguinte.

*Eu acho que dá [ diferença de transcrever logo em seguida da gravação ou demorar para fazê-la] porque daí você acha que não é tão importante você transcrever um determinado fato. No que você ouve [e transcreve], você já pega, escreve tudo. Você acha tudo importante. E eu já dei uma pausa maior, então teve coisas que eu já não escrevi e acho que era bom ter escrito. Então por isso que eu falo: "um trabalho logo em seguida, porque daí vai ser mais proveitoso". (ent)*

Sem que desautorizemos os depoimentos de P2 acima, temos ainda que considerar que também foi maior o tempo transcorrido entre a entrega dos dados da primeira e segunda etapas (quadro 7) — um prazo de noventa dias — em relação aos outros dois Ps ( vinte e oito de P1 e vinte de P3). Além disso quando de nosso contato telefônico segundo o memo de 6-1-96, P2 já realizara metade da transcrição sem estar com os roteiros que tinham extraviado. O maior espaço de tempo com uma possível interferência na memória de como realizar (ou de como realizara) esse procedimento e a falta dos roteiros para reavivá-la, podem ter contribuído para a simplificação da transcrição, diminuindo o tempo para executá-la. Um outro fator que faria com que P2 demorasse menos para transcrever essa aula levando-a a simplificar a tarefa, diz respeito a uma certa pressão de PE para que ela terminasse sua tarefa o mais rápido possível devido a um cronograma de coleta de dados sendo extrapolado e da necessidade de ainda realizarmos a entrevista e solicitarmos que P2 respondesse o questionário final, para que pudéssemos adentrar a próxima fase da pesquisa. Na verdade depois de escrutinados os dados, percebemos que muitas coisas deixaram de ser transcritas sem que em seu lugar se fizesse algum tipo de registro como na primeira etapa. Isso será examinado na seqüência quando examinarmos mais especificamente o modo como os Ps desenvolvem a transcrição.

P3, por sua vez, não apresenta explicitamente nenhum tipo de reação ao procedimento de transcrição no sentido de ser ou não vantajoso. Os aspectos dela que discute, entretanto, deixam transparecer que seria conhecedor de sua importância nas pesquisas, mesmo que não a explicita. Percebe-se isso, por exemplo, através de sua preocupação em garantir uma boa qualidade da transcrição no sentido de uma maior precisão com os cuidados técnicos que toma para desenvolvê-la.

*Porque eu ouvi várias vezes, eu coloquei o alto-falante longe, depois eu trouxe perto. Coloquei e não dava. Tem alguns ali que não dava. (ent)*

*Eu tentei escrever do jeito que está. Quando eu não conseguia pegar exatamente eu colocava o que eu lembrava e foi feito bem ... [ ... ] Eu só resumi [descrevi] porque eu não consegui ouvir ou então não consegui pegar assim ... ou ... eu não fiz nenhuma ... O que eu consegui pegar, o que estava bem claro e consegui ouvir ali, eu fui escrevendo. Pode ser que a gente assim ... (ent)*

*É porque na transcrição eu não sei, a gente perde muito. Não dá pra você fazer bem fechada. Você querer ouvir todas as ... Eu não consigo. Tem (ponto) que eu não consegui ouvir. Ficou embaçado. Eu voltei um monte de vezes. Depois eu vi que não . Fica embaçado mesmo. Um*

*'T'm' parece que fica ... Porque todo mundo fala ao mesmo tempo; fica buuu::: Não dá pra você detectar quem é quem e quem fala o quê e o quê foi falado.*

Além de reconhecer a dificuldade de se fazer uma transcrição mais precisa ou 'fechada', como diz, P3 reconhece a própria dificuldade diante dela no sentido de limitação de tempo que o impede de desenvolver um melhor trabalho usufruindo da vantagem que o 'aprisionamento' ou 'cristalização' da aula gravada e/ou transcrita proporcionaria e discorre ainda sobre procedimentos adequados, que conheceu em seu Curso de Especialização, para se evitar que o cansaço provocado pelo processo da transcrição não interfira na fidelidade de seu resultado.

*Você começa a perder, a imaginar. Então seria [ideal] ouvir 10 ou 15 minutos, você transcreve depois você volta [descansa]. Daí volta uns minutos ali tal e retoma. Aí você escreve mais uns 10 minutos e fica melhor. Você não cansa. [ ... ] Eu não pude fazer isso porque ia ficar muito longo [demorado] [ ... ] Eu fiz num dia. Fiz de manhã e à tarde. Então chega uma hora que você fica cansado e começa a acostumar. Aí você não consegue detectar mais. Então acho que pode ser que tenha um ... por isso que eu ... (ent)*

*Eu tive pouco tempo. Que eu acabei de escrev[er], de ... eu não ouvi a aula. Nem uma vez eu ouvi a fita inteirinha antes. Eu fui gravando [= transcrevendo] porque eu fiz muito rápido. Eu não ouvi toda a aula assim, nem li toda ela assim. Eu lia assim, por exemplo, fazia duas, três páginas e voltava lendo novamente. Daí eu continuava escrevendo e aí escrevia mais umas duas, três e voltava lendo. E depois no final acho que eu dei uma lida, mas bem rápido. (ent)*

*Porque pra gente achar, localizar alguma coisa assim bem ... tem que ouvir [ou ler] várias vezes, né?*

Antes de iniciarmos a discussão do desenvolvimento do procedimento de transcrição dos Ps propriamente dito, cumpre lembrar o leitor que estamos tomando por base nossas próprias transcrições. Relembramos ainda que a tarefa proposta aos Ps compreendia quatro tipos de registros escritos (transcrição, descrição e análise das aulas e um possível diário) aos quais poderiam ser conferidos arranjos próprios dos professores sem a necessidade de desenvolvê-los linearmente, ou seja, na seqüência apresentada nos roteiros. Os Ps teriam a liberdade de agrupá-los segundo seus próprios esquemas. Do mesmo modo, os Ps deveriam se sentir livres para se utilizarem de outros procedimentos que porventura conhecessem ou viessem a criar, solicitando-se, nesse caso, que os descrevessem e dissessem o porquê foram utilizados. Vemos que dessa forma foi deixado algum espaço para que os Ps tomassem as próprias decisões nesse aspecto, se assim desejassem. Quanto à transcrição, entretanto, solicitou-se um trabalho mais fiel ao que havia sido registrado pela gravação objetivando a obtenção de uma aula mais caracterizada.

Desta feita, examinando-se as transcrições dos três professores-sujeitos, diríamos que, de um modo geral, elas se orientam pela nitidez do som seguindo a linha interativa mais

saliente<sup>21</sup>, isto é, se ouvirmos as gravações das aulas acompanhando-as com as respectivas transcrições, percebemos que transcreveu-se o que está mais audível. Entretanto, este registro é feito de uma forma mais linearizada. Por linearização da transcrição estamos entendendo uma simplificação no sentido de transcrever como ininterrupta uma fala entremeada de outras ou quando falas dos alunos repetidas em diferentes momentos são englobadas em uma só. Vejamos alguns exemplos.

	TR - PE/A1 de P3		TR - P3/A1
P:	<i>How do you spell uniform ?</i>	P-	<i>How do spell uniform ?</i>
	<i>How do you spell uniform ?</i>	T-	<i>UNIFORM</i>
AA:	<i>(/u/)</i>		
P:	<i>/ju:/ ...</i>		
P/AA:	<i>/en/ ...</i>		
A:	<i>/en/ ...</i>		
A:	<i>/ai/ ...</i>		
P:	<i>(                    )</i>		
A:	<i>/ef/ ...</i>		
P:	<i>/ef/ ...</i>		
A*:	<i>/əu/ ...</i>		
P:	<i>bu/ ...</i>		
AA:	<i>/əu/ ...</i>		
A*:	<i>/a:r/ ... A*[um pouco adiante de AA e P]</i>		
P:	<i>/a:r/ ...</i>		
A*:	<i>/em/ .</i>		
P:	<i>/em/ . Uniform.</i>		
	TR-PE / A2 de P2		TR- P2 / A2
P:	<i>Here you have a ...</i> <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">[</span> <i>pig</i>	*	<i>Pig</i>
A:	<span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">]</span> <i>porco</i>	Δ	<i>Porco</i>
P:	<i>Nós vimos ontem bastante porco</i>	*	<i>Repeat Pig</i>
	<i>não é isso ? Pig em inglês.</i>	Δ	<i>Pig</i>
AA:	<i>pig</i>	*	<i>Repeat V</i>
AA:	<i>pig</i>	Δ	<i>Pig</i>
A:	<i>pig</i>		
P:	<i>Repeat, V !</i>		
A:	<i>/ping/</i>		
	TR-PE / A2 de P1		TR-P1 / A2
P:	<i>G pergunta pro ...</i> <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">[</span> <i>pro como que chama ele?</i>	T-	<i>G pergunta para o A.</i>
A:	<span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">]</span> <i>(ah professora                    )</i>		<i>Can she go out with my friends.</i>
A:	<i>A.</i>		<i>Não vai falar? É prova não vai</i>
AA:	<i>A.</i>		<i>responder aquela perguntinha -</i>
P:	<i>A ( . ) Você vai perguntar with my friends.</i>		<i>a resposta? Não?</i>
	<i>Can ...</i>		

<sup>21</sup> Essa linha interativa, de um modo geral, é aquela em que interagem P vs AA, P vs A, A vs A ( intermediados ou não por P), não sendo comum registrarem conversas paralelas ou falas que indicam uma participação do aluno fora dessa linha interativa, como por exemplo, as falas dos alunos consigo mesmo quando repetem um(a) frase/trecho traduzido enquanto a(o) anotam. Reforçamos que isso seria em momentos em que há nitidez do som, pois como dissemos acima, registra-se o que está mais nítido.

- A: *Sh*  
 A: *He*  
 A: *go*  
 AA: *go*  
 A: *with my friends?*  
 P: Não vai falar? (É prova ) ( . ) Não vai  
 nem responder aquela perguntinha? (com a  
 resposta?)

A falta de nitidez do som responsável pela não transcrição de vários trechos aparece marcada através de convenção apropriada ou comentários, mas pode não ser marcada de forma alguma. Quem mais assinala a falta de nitidez é P3. P2 e P1 oscilam entre o uso de convenções e ausência delas para esse fim.

Se nos concentrarmos no trabalho de transcrição dos Ps, notamos que concomitante a ele há vários registros de naturezas diferentes (cf. seção 4.9.2.). Destacamos aqui os que chamamos de ‘descrição mais/transcrição menos’ (descr +/tr - ), ou seja, um registro indicando que em vez de transcrever determinado trecho o professor optou por descrevê-lo. Esse procedimento é bastante produtivo em P3 e P2, sendo mais acentuado em P2 e quase inexistente em P1.

Examinando esses momentos em P3 mais de perto vemos que há certas regularidades para tal ocorrência. De fato, P3 geralmente descreve e não transcreve quando:

- (i) O som não está nítido.<sup>22</sup>
  - O aluno queria saber como se falava skatista (P3 / A1)
  - O aluno D tenta falar ‘I’m going to the .... beach’ mas não consegue (P3 / A1)
  - Um aluno tenta formular a “question” (P3 / A2)
- (ii) Ocorrem determinados tipos de repetição.
  - O professor repete (P3 / A1)
  - Foram repetidas mais duas vezes esta mesma ‘question’ (P3 / A2)
  - Bem lento com alguns alunos repetindo (P3 / A2)
  - O professor repete junto (P3 / A2)
- (iii) Há descontextualização.
  - Essa parte da fita ficou descontextualizada (P3 / A1)
  - Conversa sobre o dia do teste (P3 / A2)
  - Neste momento o professor conversa com o MR sobre o porquê da falta na aula anterior (P3 / A2)
- (iv) Não se faz uso de convenção apropriada.
  - O professor corrige a pronúncia de *suit - suite* (P3 / A1)

<sup>22</sup> Tendo se utilizado de convenções em outros momentos para indicar falta de nitidez do som, calculamos que esses momentos pudessem ter algum significado para que P3 optasse pela descrição do que se passava em vez de simplesmente usar a referida convenção.

## A C repete junto (P3 / A2)

TR - PE / A2	TR - P3 / A2
P: (            ), <i>I have great plans for this vacations. Stop.</i>	P- <i>I have great plans for this vacation ( A Car repete junto)</i>
A: <i>plans for this vacations</i>	P- <i>Stop. Depois começa de novo, first ...</i>
P: Depois começa de novo. <i>First ...</i>	

As regularidades em P2 ao descrever ao invés de transcrever ocorrem geralmente quando:

## (i) Há instruções (L1):

Coloco os desenhos no quadro e pego o sulfite em que está escrito o nome de cada desenho e peço para eles dizerem em qual desenho deve ser colocada a palavra (P2 / A1)

Fui voltando os animais para eles repetirem (P2 / A2)

## (ii) Há explicações (L1):

Reviso o uso de 'a' e 'an'. Mostro uma figura no quadro e peço para E pedir (P2 / A1)

Ele esqueceu de dizer o 'please' e aí eu explico que o Americano tem o hábito de quando pedir algo dizer 'please' e quando receber algo dizer 'thank you'. (P2 / A1)

Expliquei o 'r' do inglês (P2 / A2)

(iii) Há iniciativa do aluno<sup>23</sup>.

Aí um empurrou o outro, o PL chamou um de imbecil e eu não ouvi nada disso (P2 / A1)

O PL pergunta sobre 'bubble gummers' marca de tênis com cheiro de chicletes (P2 / A1)

A J perguntou como era urso e eu respondi (P2 / A2)

A J disse que era só falar errado, quer dizer diferente (P2 / A2)

## (iv) Solicita participação do aluno para modelar atividade ou para realizar uma ação

Peço para o G pedir algo (P2 / A1)

Pedi para o R colocar no quadro e ele não quis, veio o H.

TR - PE / A1	TR - P2 / A1
P: H, per', peça aqui pra mim, isto aqui. Estou vendendo sorvete!	Peço para o H pedir um sorvete Estou vendendo um sorvete
(H): <i>A popsicle, please!</i>	* <i>A popsicle, please</i>
A: Ô professora ...	Δ <i>Here it its</i>
P: <i>Very good! A popsicle, please! Here it is!</i>	* <i>thanks</i>

<sup>23</sup> Estamos entendendo aqui qualquer tipo de iniciativa tais como a contribuição ou solicitação de insumo em inglês, solicitação de esclarecimento ou confirmação, bem como perguntas fora da lição mas relacionada a ela, desentendimentos entre os alunos, tradução espontânea.

A: *thanks*

Encontramos registros dessa natureza, ou seja, em que se descreve em vez de se transcrever, em outras ocasiões, mas não pudemos estabelecer uma certa regularidade em sua ocorrência ou não aparceram em número suficiente para serem destacados aqui.

Na segunda aula de P2 detectamos um outro procedimento, contrário ao que acabamos de descrever, o qual se salienta bastante aqui<sup>24</sup>, qual seja, P2 não transcreve e não descreve momentos da aula (descr - / tr-) em situações características, a saber, quando:

(i) Há repetição mais abundante

	TR - PE / A2		TR - P2 / A2
P:	E gato? Alguém já ouviu falar como é gato em inglês ?	*	gato é <i>cat</i>
		ΔΔ	<i>cat</i>
AA:	Não		
P:	Gato é <i>cat</i>		
AA:	<i>cat</i>		
P:	<i>cat</i>		
A:	<i>cat</i>		

(ii) P2 incentiva/motiva os alunos, ou constrói um contexto para situar o insumo apresentado.

	TR - PE		TR - P2 / A1
P:	O urso é <i>bea:: r, bea:: r, bea:: r</i> <i>Repeat! Bea: r</i>	*	<i>Bear, Bear</i>
		ΔΔ	<i>Bear</i>
AA:	<i>Bea: r</i> [forte]		
P:	<i>Bea: r</i>		
AA:	[ <i>Bea: r</i> [mais fraco]		
P:	[Num é um animal muito bonitinho?		
A:	[Tem tantos brinquedos né? De urso?		
A:	[igual (/berdji/)		
P:	Eh: , aqui vocês têm canguru, não é isso ?	*	E aqui tem o canguru, <i>Kangaroo</i>
		ΔΔ	<i>Kangaroo</i>
AA:	É.		
P:	Que vive na Austrália, tem uns nenezinhos aqui na barriga? Filhotinhos, né? Não é nenezinho. Filhotinho. <i>Kan - ga - roo.</i>		
AA:	<i>Kan - ga - r oo</i> [ <i>Kan - ga - roo.</i> Viu como os animais são parecidos com o português ?		
AA:	[ <i>Kan - ga - roo</i> [ <i>Kan - ga - roo</i>		

<sup>24</sup> Na primeira aula esta característica já havia sido detectada em alguns poucos momentos de repetição

Quanto às convenções, os Ps se utilizam de poucas delas provavelmente por razões semelhantes as discutidas anteriormente sobre a simplificação das transcrições e também como uma das opções que tinham diante de si: uma transcrição mais precisa exigiria o uso de mais convenções enquanto uma mais simplificada exigiria menos. Também como sugerido, houve inovações nas convenções. P2, por exemplo, usa símbolos geométricos para indicar os participantes, enquanto P1 informa que as aspas serão usadas para indicar pronúncia errada. Apesar de terem indicado apenas algumas convenções, os Ps acabam se utilizando de outras não indicadas durante a transcrição premidos, certamente, pela necessidade de marcar certas nuances da oralidade. Devido a um contexto favorável quanto ao número de alunos (onze, sendo que apenas nove estavam presentes), P3 tem condições de atribuir uma convenção (letra) para cada um deles por ser capaz de identificá-los na gravação. P3 é também o que mais faz uso de convenções não indicadas. As convenções indicadas ou não indicadas pelos Ps são apresentadas no anexo VIII sendo o significado das últimas inferido por PE.

Desconsiderando a não transcrição de falas menos nítidas e sua conseqüente linearização, P1 se mantém bastante fiel à aula gravada mesmo porque não deixa em certos momentos de transcrevê-la para descrevê-la. Utilizando-se, pelo contrário, desse artifício, P3 e P2 se diferenciam de P1, nesse particular, e imprimem uma nova característica à transcrição sem que isso prejudique a sua compreensão. Apesar do número de situações regulares em que isso acontece nesses dois Ps ser o mesmo, segundo a nossa categorização anterior, o processo parece ocorrer mais em P2 pois que ela o utiliza quando dá instruções e explicações, momentos esses mais abundantes em uma aula. Por outro lado, P2 ainda deixa de transcrever momentos da aula sem que os substitua pela descrição.

Quando questionados por PE quanto à decisão de descreverem em vez de transcreverem, P2 e P3 alegam que assim procedem para tornar claro para PE momentos que ela poderia não entender ou para informar o quê se passava na aula devido a pouca nitidez do som.

*[P2 usa os registros junto com a transcrição] pra explicar o que está acontecendo na hora. E também porque, às vezes, o som sai muito baixinho, então a gente não entendia. Então como eu ouvia ... então, daí eu expliquei pra você e, às vezes, não saiu nítida na gravação. (P2/ent)*

*Quando eu não conseguia pegar exatamente eu colocava o que eu lembrava o que foi feito. Eu coloquei lá que foi isso que aconteceu aqui. (P3/ent)*

No caso de falta de nitidez, os registros seriam úteis, a nosso ver, para confirmar inferências de PE ou de um outro leitor que, se confirmadas, também seriam consideradas na interpretação da prática do professor. Há momentos, entretanto, em que a gravação é bem audível e não haveria necessidade da descrição em vez da transcrição, pois esta bastaria por si só. Nesse caso, as descrições podem ser significativas no sentido de procurarmos interpretar porque os

professores escolheram descrever e não transcrever esses momentos e não outros. Procuramos desvendar esses significados ao discutirmos, adiante, os procedimentos de descrição e análise desenvolvidos pelos Ps.

Tendo discutido o procedimento de transcrição desenvolvido por professores no início de um processo de reflexão sobre o seu ensino concluímos que, apesar das dificuldades, eles realizaram a tarefa a contento e diante de melhores condições de trabalho e com uma maior prática eles certamente seriam mais precisos, como o próprio P3 reconhece durante a entrevista, quando diz ter sido obrigado pela falta de tempo a realizar a tarefa muito rapidamente e que precisaria revê-la para um melhor trabalho.

Agora, se legitimamos esse procedimento tendo em vista as vantagens que traz para desvendar aspectos de nossa prática, conforme tem sido amplamente divulgado na literatura, devemos aprofundar a discussão de como sensibilizar os professores para realizá-lo sem que suas desvantagens constituam um impecilho para uma continuidade possível depois de uma primeira experiência. Contudo, devemos sempre nos lembrar de que pode ser uma opção e um direito do professor refletir sobre seu ensino sem usar procedimentos tão sistemáticos, ou mesmo se utilizar de outros procedimentos que não a transcrição.

#### **4.6. Considerações Gerais sobre os Procedimentos de Descrição e Análise Propostos.**

Assumir uma orientação reflexiva não implica deixar de lado questões relacionadas a técnicas e habilidades de ensino o que poderia acontecer em decorrência de uma interpretação equivocada originada pela distinção que atualmente tem sido feita entre 'treinamento' e 'desenvolvimento' do professor de línguas, o primeiro mais preocupado em orientar os professores na manipulação dessas técnicas e habilidades, enquanto o segundo se preocupa em enfatizar a necessidade do pensamento ou reflexão. O que se tem argumentado, entretanto, é que a reflexão deve extrapolar o limite das técnicas rumo à elicitação e localização de crenças a elas subjacentes possibilitando uma maior articulação entre teoria e prática. Essa concepção subjaz às orientações apresentadas aos professores-sujeitos deste estudo para que realizassem a tarefa que lhes foi proposta.

Dessa forma, a realização dos procedimentos de descrição e análise conforme sugeridos nos roteiros previa que os Ps primeiramente, de posse da gravação e transcrição da(s) aula(s) típica(s) selecionada(s), descrevessem-na(s) especificando-se os conteúdos, objetivos e

procedimentos das atividades propostas bem como as próprias expectativas<sup>25</sup>. Ao registrarem por escrito a descrição dos diversos momentos (atividades) de uma aula, os Ps teriam oportunidade de situar-se melhor diante deles, alguns dos quais possivelmente não teriam sido planejados e passariam despercebidos<sup>26</sup>, principalmente quando se adota um livro didático ou quando se utiliza um material didático preparado por outra pessoa. Esperava-se que a identificação das diversas atividades trabalhadas, com sua subsequente descrição, facilitasse de certa forma o desenvolvimento do procedimento seguinte que estaria intrinsecamente ligado a tais atividades: a sua análise, ou seja, o porquê os Ps as desenvolveram do modo como fizeram. A expectativa diante desse procedimento era a de que se deixaria um espaço adequado para os Ps explicitarem suas crenças com uma possível localização das mesmas, resguardadas as competências de cada um, uma vez que se tratava de Ps com uma bagagem teórico-prática em níveis diferenciados.

Para complementar esses dois procedimentos, sugeriu-se o uso de um quarto registro escrito, o diário (cf. Bailey 1990, 216:217), consagrado nas pesquisas qualitativas pelo seu potencial de captação de dados introspectivos, abrangendo diversos aspectos (reações, opiniões, sentimentos, percepções, etc) os quais geralmente triangulados com outros dados, contribuiriam grandemente para a elucidação e localização de crenças.

Orientados quanto a esses procedimentos, aos Ps foi dada a liberdade de escolha para organizarem os dados deles resultantes entre as sugestões oferecidas e outros esquemas que poderiam ser criados por eles mesmos. Havia também a possibilidade de se utilizarem de outros procedimentos que porventura conhecessem ou até mesmo viessem a criar (cf. Anexos II e III). É este quadro, por sinal bastante complexo, que devemos ter em mente quando examinamos os trabalhos relacionados à observação das aulas que cada P nos entrega como resultado do processo de investigação da própria prática que realizam através dos procedimentos de análise de abordagem. Os referidos trabalhos serão chamados de CJDs (conjuntos de dados compreendendo a transcrição, descrição e análise).

Sendo assim, apresentamos e discutimos primeiramente os tipos de organização dos CJDs do Ps, realizando a seguir uma comparação entre eles quanto à estruturação e estilo que os Ps lhes conferem. Em um segundo momento, distinguimos entre os diversos tipos de registros possíveis na realização da análise de abordagem com a finalidade de nos concentrarmos nos 'registros descritivos' e nos 'registros analíticos'. Como estamos chamando de conjunto de dados de análise de abordagem todo o trabalho registrado por escrito que os Ps nos entregaram, faremos uma distinção entre registros que chamaremos simplesmente de registros de análise de abordagem

---

<sup>25</sup> As sugestões dos roteiros quanto ao procedimento de descrição devem ser reexaminadas no sentido de uma maior explicitação, pois embora no exemplo de diário de dupla entrada se descrevam atividades quanto ao conteúdo, objetivo e procedimento, o texto em si não deixa a distinção tão clara.

<sup>26</sup> Não que a descrição garanta necessariamente essa percepção mas ela certamente aumentaria essa possibilidade.

(AAs), os que vêm antes ou depois da transcrição, e registros de transcrição (RTs), os que acompanham a transcrição, para efeitos de referência ou citação de dados. Esses dois tipos mais abrangentes de registros podem ser constituídos tanto de registros descritivos como analíticos.

Durante a nossa descrição e discussão dos CJDs apresentados, possíveis respostas às nossas subperguntas de pesquisa (Que elementos ou pontos os Ps escolhem para discutir? O que deixam passar/de escolher? Que tipo de explicações dão para o que fazem? De onde eles partem? Quais as suas potencialidades? Com que limitações se deparam?) podem ser antecipadas de um modo menos direto. Elas, contudo, serão retomadas e discutidas individualmente no final da discussão (seção 4.10).

#### 4.6.1. Organização e Conteúdo dos CJDs de Análise de Abordagem de P1<sup>27</sup>

Como ocorre com os dois procedimentos já descritos anteriormente (gravação e transcrição), P1 organiza seus CJDs mantendo-se bastante fiel às instruções recebidas.

Quanto à primeira aula, P1 inicia seu trabalho registrando a data do primeiro encontro com PE (29/08). A seguir descreve o desenvolvimento do procedimento de gravação dividindo-o em três etapas, cada uma com a referida data. A primeira etapa (12/09) diz respeito à familiarização do aluno com o gravador quando se descreve a reação dos alunos de cada turma diante da novidade, reação esta positiva por sinal. Da segunda etapa (13/09) consta a testagem do gravador em lugares diferentes para se definir em que ‘sala’ fazer a gravação. Na terceira etapa (20/09), P1 registra que a aula foi gravada e revela a turma escolhida (7a série) bem como a razão da escolha (maior nitidez e menos barulho). A seção seguinte recebe o título ‘Transcrição da Aula’ e é iniciada com a indicação das convenções a serem utilizadas, passando-se à transcrição propriamente dita<sup>28</sup>. Depois da transcrição, P1 anexa o texto com os exercícios trabalhados em aula. Posteriores a ele temos as duas últimas seções que são intituladas ‘Descrição e análise da aula’ e ‘Anotação/descrição comentário/reflexão/análise’ respectivamente. Na primeira temos a indicação de passos anteriores à aula: ‘Escolha do texto’, ‘Leitura do texto’, seguida do título do texto, “As quatro estações” e do motivo de sua escolha, a aproximação da primavera. Num quarto momento justifica-se o não uso do texto gravado (era uma música na verdade) devido à

<sup>27</sup> Vide quadro ilustrativo no final da seção.

<sup>28</sup> P1 realiza a transcrição da primeira metade da aula apenas, ou seja, daquela em que se faz a leitura e tradução/compreensão do texto selecionado. A segunda parte constituída de dois exercícios sobre o texto: um de numerar colunas e outro de perguntas não foi transcrita. Questionada sobre o motivo pelo qual não a transcrevera durante a entrevista em 20/11, P1 não sabia explicar porque fez isso. Não se lembrava se havia feito e não passara a limpo ou se simplesmente deixara de fazer pelo fato de julgar que essa parte não seria necessária ou talvez porque tivesse se cansado com a transcrição a ponto de encerrá-la. P1 se prontifica a procurar o rascunho para verificar se havia feito. Confirmada a não realização da transcrição, P1 se oferece para fazê-la (memo 28/11) e a fita com a aula gravada lhe é devolvida no mesmo dia. P1 me telefona em 16/12, dizendo que decidira não fazer a transcrição (“o coisinha chata essa!”) mas que havia falado ‘o que estava acontecendo’.

necessidade de dois gravadores e finaliza-se com a afirmação de que foi uma aula típica<sup>29</sup>, descrevendo-se o modo como foi desenvolvida a atividade relacionada à primeira parte da aula, leitura do texto compreensão/tradução do mesmo com os alunos. Na última seção, P1 segue o exemplo de diário de dupla entrada sugerido no roteiro I (Anexo II) cuja orientação é para se registrarem as descrições referentes à aula ou aos procedimentos de análise de abordagem à esquerda, articulando-as com as respectivas análises e comentários à direita. P1 parece não ter percebido que tal diário incluía o procedimento de descrição e análise sendo desnecessário realizá-lo a parte. cremos que esse fato aponta para um aspecto a ser melhor explicitado no referido roteiro. Replicamos a seguir a última seção na íntegra para que o leitor se situe melhor quando de sua discussão.

<b>Anotação/Descrição</b>	<b>Comentário/reflexão/análise</b>
- Preparativo para a primeira gravação, para familiarizar os alunos e ao professor	- ansiosa para ver o resultado
- Lugar adequado para deixar o gravador e ouvir o trecho gravado para testar o som	- o timbre da voz é completamente diferente de como a imaginávamos - repetição da palavra “aqui” - repetir a frase já traduzida
- Texto (não do livro didático) para que o aluno compreenda o texto em inglês	- vocabulários novos
- Pronúncia corretamente.	- repetição das palavras.
- Observar ou perceber as diferenças de época das estações do ano em outros países	- comentar com os outros alunos sobre a diferença

Se reexaminarmos a sugestão de diário de dupla entrada sugerido no roteiro I, notaremos que as duas primeiras entradas de P1 à esquerda com seus registros correspondentes à direita poderiam ter sido influenciados pelos exemplos do referido diário. Entretanto, como são aspectos comuns<sup>30</sup> de serem inicialmente notados nas auto-observações através de áudio-gravações, não saberemos o grau de influência dos exemplos: Teria P1 registrado esses aspectos mesmo que não os tivéssemos mencionado ou nosso exemplo teria feito com que ela orientasse sua atenção para eles?

Uma segunda interferência do diário poderia ser entendida em termos do estilo mais direto e conciso com que P1 registra os dados. Embora os exemplos apresentados à esquerda no

<sup>29</sup> Como já visto na descrição do procedimento de gravação, confirmamos que a aula foi típica por representar a prática comum de P1 apesar de se ter trabalhado uma atividade/conteúdo extra livro didático.

<sup>30</sup> Confira Allwright e Bailey (apud Gebhard, 1992:4) sobre a tendência de se levantarem questões sobre os aspectos mais visíveis do ensino pela maior facilidade de observá-los, registrá-los e contá-los.

diário fossem mais impessoais<sup>31</sup> que os da direita, estes não foram suficientes para permitir um estilo menos conciso, levando P1 a uma interpretação generalizada do modo como deveria registrar os dados. Há momentos em que se resumem tanto as idéias que uma especulação sem uma triangulação de dados oriundos de outros instrumentos seria muito arriscada. Seria esse o caso de registros como : “Repetir a frase já traduzida”; “Vocabulários novos”; “Pronúncia corretamente” vs “repetição das palavras”. Levantada a hipótese de tal interferência, procuramos confirmá-la durante a entrevista perguntando diretamente a P1 sobre essa possibilidade. Sua interpretação do como escrever seria uma resposta positiva.

*É que eu vi aqui e falei [pensei] assim: “Acho que tem que ser assim bem mais didático; escrever didaticamente. [ ... ] Eu achava assim. tipo de planejamento. [Por] que a gente faz o planejamento no início do ano então tinha que ser assim. Eu falei : “Ah, eu vou fazer assim”. (ent)*

Entendemos que a fidelidade que detectamos em P1 quanto às orientações dos roteiros justificaria essa ocorrência. Tal fidelidade estaria provavelmente apontando para fatores que a provocariam, tal como a legitimidade conferida à palavra do pesquisador que deve ser seguida, refletindo um tipo de formação prescritiva. A falta de contato com idéias sobre novas possibilidades de orientação quanto à formação de professores resultante da dificuldade e/ou falta de acesso a cursos, eventos e literatura especializados contribuiriam sobremaneira para a continuidade dessa situação. Entretanto, mesmo sem acesso a essas idéias entra em cena a atividade mental de P1 potencializada pela situação de pesquisa em que se encontra, fazendo com que ela hipotetize sobre tal situação e faça algumas colocações sobre suas limitações.

*P1 entrega a análise [de abordagem] da primeira aula e diz que imagina que eu devo estar querendo ver como alguém que nunca teve nada disso se sai. (memo 29/09)*

*“Não sei se está do jeito que você pediu, mas fiz do jeito que entendi” (memo 28/09)*

*Em relação ao trabalho que desenvolveu P1 pergunta se as outras professoras [outros sujeitos] estão fazendo assim “pobrezinha como a minha” e o justifica dizendo que “a gente não tem muito assim ... ” [deve ter querido dizer prática/experiência necessária para desenvolver um trabalho desse calibre]. (memo 27/10)*

Se nos detivermos agora na distribuição dos registros em suas respectivas categorias (descrição, análise, comentários), veremos que, não obstante a tentativa de P1 de realizar sua tarefa conforme sugerida, os registros de suas duas últimas seções nos demonstram uma espécie de ‘trânsito’ ou ‘migração’ de uma categoria para outra revelando uma dificuldade de discernir entre o tipo dos elementos a serem registrados e suas categorias correspondentes. Na primeira seção,

<sup>31</sup> Note-se o uso das formas nominais dos verbos (definindo, ouvindo), as nominalizações (preparativos) e o uso da partícula apassivadora ‘se’ que mitiga o sujeito no roteiro I, Anexo II.

apesar de intitulada ‘Descrição e Análise’, apresenta apenas registros descritivos à exceção da justificativa da escolha do texto. Na segunda, “Anotação/Descrição — Comentário/Reflexão/Análise” registros interpretados por nós como descritivos de procedimentos de realização das atividades se encontram na coluna da direita quando deveriam estar a esquerda (por exemplo: “vocabulários novos”, que entendemos como a descrição do procedimento de exploração do texto, trabalhando-se o vocabulário novo que deveria estar à esquerda; “repetição das palavras” um possível procedimento para a correção da pronúncia (“Pronúncia corretamente”), dado este registrado à esquerda, deveria vir junto com ele na coluna da esquerda e não à direita onde foi registrado). Essa dificuldade de discernir entre categorias, levando-se à sua ‘migração’ também desponta nos outros Ps. Ela será, portanto, retomada no momento oportuno. Por ora nos conscientizamos de que esse fato nos remete a uma reavaliação dos roteiros no sentido de uma possível reelaboração de alguns de seus aspectos.

Quanto ao CJD da segunda aula, P1 já o inicia com a seção “Transcrição da aula”, indicando as convenções as quais vêm seguidas da transcrição propriamente dita. Conforme já apresentado em um outro momento (seção 4.2), P1 tenta gravar a segunda aula sem que os alunos percebam, até que ela mesma lhes chama a atenção para esse fato ao adverti-los que a ‘bagunça’ que estavam fazendo sairia na gravação. Como não se refaz uma familiarização<sup>32</sup> dos alunos (de sexta série agora) para a gravação, não se registra nada a esse respeito como foi feito no relato da primeira aula. Os dados sobre sua realização envolvendo as decisões e procedimentos de P1, já discutida na seção referente à gravação, são obtidos na entrevista e através dos memos. Encerrada a transcrição, as duas seções seguintes são um desdobramento do diário de dupla entrada utilizado na primeira etapa. São elas: “Descrição da aula” e “Comentário/Reflexão/Análise”. Pode ser que P1 tenha percebido agora a redundância em se desenvolver o procedimento de descrição e análise mais o referido diário, uma vez que este último o englobaria. P1 inicia a primeira dessas seções descrevendo um procedimento relacionado ao conteúdo da aula informando que ‘passa’ o “Practice the substitutions (drill)” no quadro. A seguir registra a interrupção do início da aula pela supervisora que acompanhava um senhor encarregado da propaganda e da oferta de bolsas de estudo para um curso de informática. O terceiro e último item apresenta a justificativa do objetivo da aula antes mesmo de se dizer o quê seria trabalhado: revisão devido ao espaço de tempo transcorrido (semana cultural) entre a introdução da gramática (verbo ‘can’) de uma lição nova (início do 4o. bimestre em outubro) e a data marcada para uma prova (24/10). Depois disso é que

---

<sup>32</sup> Convém lembrar que P1 realizara a familiarização com todas as suas turmas em 12/9/1995, antes da gravação da primeira aula em 20/9/1995, e a data estimada da gravação da segunda aula é 17/10/1995 (cf. quadro 6, seção 4.1). Além do tempo transcorrido entre a familiarização e a gravação desta aula, a turma agora era diferente e, portanto, passariam pela primeira experiência no sentido de se gravar a aula toda.

se diz que a revisão era do verbo 'can' em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa e descreve o procedimento adotado: exercícios com 'short answer' para a forma interrogativa e o uso da afirmativa para os alunos transformarem na forma negativa. P1 esclarece ainda que ela é que leria as sentenças. Na última seção, P1 retoma, em um primeiro momento, o objetivo da aula (revisão para os alunos recordarem os exercícios) para vinculá-lo à avaliação que faz dos alunos, os quais, como ela diz que se pôde notar, nem sabiam mais como eram os exercícios. Essa avaliação seria ao mesmo tempo uma justificativa implícita da necessidade de revisão e do acerto de P1 em realizá-la. Os cinco registros que sucedem a esse primeiro são mais pontuais, isto é, estão relacionados a momentos específicos que são assinalados com a mesma convenção (asterístico, estrela ou sublinhado) nesse momento como também na transcrição indicando a correspondência entre um e outro, além de se indicar nessa seção a página da transcrição a que P1 se referia. Nesses registros, P1 interpreta e/ou avalia os alunos, oferece informação contextual e informação atitudinal sobre si. Eles poderiam ser encaixados nas mesmas categorias de determinados registros que acompanham as suas transcrições ou as dos outros sujeitos já que são da mesma natureza<sup>33</sup>. Entendemos que seja pertinente reproduzi-los, acompanhando alguns com as respectivas transcrições, tanto a de P1 quanto a de PE. Dessa forma qualquer analista poderia classificá-los nas categorias correspondentes conforme foram especificadas na seção 4.9.2.

- *Folha 3 \* - a aluna ficou nervosa roendo as unhas da mão porque estava nervosa, isto é, não sabia fazer o exercício. (AA)*

TR-PE / A2	TR-P1 / A2
P: ãhn? Eu não estou ouvindo. Tira a mão da boca. Mão na boca não consegue falar Nada [parece irritada]	* T - Ah! Eu não estou ouvindo! Tira a mão da boca você não consegue falar nada.
AA: ( <i>can she</i> )	A1 - <i>Can she drive a car.</i>
A: mais alto	T - Vamos SL
A: (num é essa não macacão!)	<i>Can - she - drive - a - car? Você não sabe nem falar isso?</i>
A: Ah!	
P: Vamos SL [P apressando a aluna]	
AA: ([burburinho])	
P: <i>Can ... (..) she (..) drive a car? Não sabe nem falar isso? [desafia A]</i>	

- *Folha 5 (falha da professora) desliguei o gravador. Neste intervalo expliquei a forma negativa que era o exercício seguinte. (AA)*

- *Folha 5 (frase sublinhada) onde eu corriji o aluno falando errado e quando ele respondeu do jeito que eu falei, até alterei a voz repetindo a frase: She cannot play the guitar. (AA)*

<sup>33</sup> Cumpre-nos salientar que para o levantamento das diversas categorias dos registros que acompanham a transcrição das aulas dos Ps (cf. seção 4.9.2), PE considerou o conjunto das transcrições dos três sujeitos, sendo que algumas categorias podem não aparecer em um deles ou podem ser mais abundantes em um do que em outro.

## TR- PE / A2

- A: *He can* ( )  
 P: *Colocou o not? He can play not the piano*  
 [P não percebe que troca o lugar do 'not']  
 A: *play not?* [Ao fundo]  
 AA: ( )  
 A: *She can (play not the guitar)* [quase inaudível]  
 P: *Não é she can play not. She can*  
*not play the guitar.*  
 AA: *not play the guitar.*

## TR-P1 / A2

- A1- *(She can play the piano)*  
 T- *Colocou o not? She can play not*  
*the piano. She can play the guitar?*  
 A1- *She can play not the guitar.*  
 T- *Não é she can play not.*  
*She can not play the guitar.*  
 AA- *play the guitar.*

- Folha 6 \* - É o mesmo aluno que dei bronca e deixei em pé no canto da sala.

- Alguns alunos percebiam a pronúncia errada ou mesmo quando não falavam a frase completa. (folha 4\* - folha 6\*) (AA)

## TR-PE / A2

- A: *Yes, can she. Yes, she can.*  
 Ay: /kã/ /kã/ /kã/ she /plai/ cards?  
 (Ai ! pera aí vai) /kã/ ...  
 P: *volleyball*  
 Ay: *she /plai/ volleyball?*  
 A\*: *Yes, she /kã/ (.) /kã /*  
 AA: / :: / ! ?  
 AA: [risos] [começam a imitar]

## TR-P1 / A2

- A2- *Yes, can she. Yes, she can.*  
 \*A1- *Can she like cards? Ai ! pera aí vai.*  
*Can she? "plai" basketball?*  
 A2- *Yes, she can. Can "chiê"*  
 { risos }

Podemos notar que os registros do CJD da segunda etapa de P1 são escritos em um estilo um pouco mais fluente em relação aos da primeira etapa. Isso pode estar ligado à sugestão de PE antes da elaboração da segunda etapa de que P1 poderia escrever mais 'naturalmente' de modo a deixar os registros mais 'claros' para ela. Julgamos, posteriormente, que tal sugestão deveria ter sido evitada já que se pretendia o mínimo de interferência possível de PE nos trabalhos dos Ps. Felizmente exceto essa possível interferência no estilo de P1 nesses registros a atitude de PE parece não ter levado a maiores conseqüências.

## 1a etapa

- Informação sobre: primeiro contato com PE (data)  
o procedimento de gravação
- 'Transcrição da aula': convenções  
transcrição propriamente dita com os respectivos RTs
- Anexo da atividade desenvolvida na aula
- 'Descrição e Análise da aula'
- 'Anotação/descrição comentário/reflexão/análise'
- 'Continuação da transcrição do texto: The four seasons. Parte dos exercícios'<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Essa seção é realizada e entregue depois da entrevista e anexada ao CJD por PE.



conversa. Informa que ‘muitas’ das falhas que percebeu seriam citadas durante a transcrição e solicita retorno de PE no sentido de apontar-lhe outras que venha a perceber, tendo em vista o seu aperfeiçoamento/crescimento profissional diante dessa oportunidade de auto-avaliar-se e de ser avaliada por uma pessoa mais experiente no ensino da língua inglesa. Solicita ainda que se ignorem possíveis ‘bobagens’ que porventura tenha escrito e diz esperar que sua contribuição seja válida de alguma forma.

Voltando-se nesse momento, para o procedimento da transcrição, mas sem abrir uma seção especial para isso, P2 indica as convenções a serem adotadas — símbolos geométricos criados por ela mesma — e descreve a aula quanto (i) ao seu início: revisão do ‘Do you like ...?’ visto na lição anterior sobre animais; (ii) ao conteúdo da lição: guloseimas e (iii) ao procedimento inicial adotado: introdução da lição com figuras em papel sulfite que eram colocadas no quadro à medida que se falava o que significavam em inglês com o objetivo dos alunos ‘fixarem’ o desenho à palavra. Essa atividade é desenvolvida antes de se “introduzir o texto do livro gravado na fita”. Na seqüência temos a transcrição da aula entremeada por um número significativo de registros (RTs) classificados por PE em várias categorias (cf. seção 4.9.2). P2 mantém nesses registros o mesmo estilo fluente e pessoal da parte anterior e posterior da transcrição. Encerrando a transcrição com um registro sobre o final da aula que foi apenas parcialmente gravado, P2 auto-avalia-se reafirmando uma das falhas detectadas (‘repito muitas vezes a mesma coisa’), aponta outras (‘falo demais’, engulo muitos ‘s’) e nos põe a par de que já está tentando reverter esse quadro ‘na medida do possível e da lembrança’, indo devagar com sua aula. Encerra o relato, dirigindo-se novamente à PE pelo nome, expressando sua expectativa de ter ajudado um pouco. Diz ainda ter a sensação de que escreveu muita coisa desnecessária e reforça o pedido de que PE lhe dê um retorno no sentido de indicar-lhe com ‘sinceridade’ falhas detectadas o que seria revertido em crescimento profissional.

A organização do CJD de análise de abordagem de P2 ao assumir o próprio esquema poderia ser interpretada simplesmente como uma opção sua, dada a flexibilidade conferida aos Ps nesse particular. Na verdade, sua organização parece resultar de uma decisão tomada diante de algumas dúvidas que se colocam como dificuldades ao manusear as orientações dos roteiros.

*Só na hora de colocar no papel que eu fiquei um pouquinho perdida de saber o que que eu ia escrever. Se era tudo desde o momento que eu falava em português [ ... ] Acho que um pouquinho explicado melhor como a gente deveria transcrever uma aula. Que ali só estavam os símbolos. E daí a gente colocava os, as ( ) mas daí em que parte eu ia fazer o comentário? Na hora da descrição? Da análise? Ai não ficou claro. (ent)*

*Ah, eu li: Como fiquei muito tempo afastada<sup>37</sup> assim, eu acho que não foi suficiente [as orientações contidas nos roteiros]. Não sei ... quando eu li, não soube interpretar alguma coisa. Então acho que um pouquinho mais de orientação ou se eu gravasse um pedacinho e daí você ouvisse e daí: "ah, faz desse jeito, tal". Acho que seria bem melhor pra mim. (ent)*

Essa dificuldade poderia ter sido evitada se P2 tivesse recorrido à PE para esclarecimentos das orientações técnicas, conforme combinado no primeiro contato face a face e reforçado em outros momentos, ou se fossem feitas releituras do roteiro que, provavelmente por falta de tempo, parecem não ter ocorrido.

*PE: Você chegou a ler todo ele [o roteiro]?*

*P2: Vi tudo, mas como era a primeira, pensei ... Agora eu penso que se eu pegar aquele roteiro e ler novamente e regravar aí vai ser diferente. (ent)*

Um outro fator que pode ter colaborado para as dificuldades de P2, o que também poderia ter sido novamente esclarecido por PE, diz respeito à dúvida diante do significado de seu trabalho ou qual seria sua função nessa experiência.

*Não sei. Quando eu fui fazendo esse trabalho, eu achava que não ... parecia que não era aquilo [...] Não sabia bem o significado do meu trabalho. Qual era a minha função ali na gravação. Então não sei se falta mais ... sei lá! Explicado melhor o que ... se está certo. Se do jeito que eu fiz está certo. Então acho que isso ficou faltando pra mim. Não sei se foi válido o meu trabalho. Se ajudou você em alguma coisa. (ent)*

Inicialmente, parecia que a dúvida quanto ao 'jeito de se fazer', a que se refere na segunda citação anterior a esta, dizia respeito apenas ao como organizar seus registros. Entretanto, um exame mais cuidadoso dos dados ao triangularmos mais instrumentos permitiu-nos interpretar essa dúvida em termos de uma 'confusão de expectativas', por sinal compreensível diante da tarefa complexa que propúnhamos, a qual previa um discernimento entre a análise de uma prática e a análise dessa análise.

Embora esse discernimento fosse tarefa de PE, ao descrevermos nossa proposta aos Ps, solicitando sua colaboração, pode não ter ficado muito claro para eles que o objeto do estudo não era o exame direto de sua prática, mas sim o modo como eles realizariam a investigação sobre ela. Deste modo, embora tenha sido colocado que eles estariam contribuindo com dados para que se pudesse examinar como se dá o início dessa investigação, parece natural que, lidando

---

<sup>37</sup> P2 deve estar se referindo ao tempo transcorrido entre o primeiro contato face a face com PE em 05/08 e a primeira gravação em 26/09 (est). Esclarecemos que nesse primeiro encontro procurou-se falar sobre as orientações do roteiro e colocou-se o objetivo da pesquisa, salientando-se que seu foco não permitiria um retorno imediato à contribuição dos Ps em termos da discussão de sua prática ou de idéias que pudessem interferir em seu trabalho. O retorno no momento poderia se dar em termos mais práticos como substituição de aulas, empréstimo de materiais didáticos, etc. Quanto ao valor da contribuição também se expôs que estaríamos contribuindo com a pesquisa e teoria sobre formação de professores de um modo geral e que os efeitos de nosso trabalho poderiam não ser sentidos de um modo mais imediato.

diretamente com a própria prática, eles esperassem um retorno mais direto também em relação a ela. Isso acontece tanto com P2 quanto com P1 ao terem a expectativa de um retorno interventivo imediato em sua prática. P2 inclusive se ressentiu de modos de pesquisa com os quais os professores colaboram sem que recebam um retorno imediato num plano individual.

*Eu não sei. Estar mais em contato com o professor [refere-se aos PEs]. Porque vocês se afastam, estudam e perguntam as coisas pra gente, mas daí a gente não tem um retorno. Igual fala: "Faz desse jeito". Igual você fala: "Não estou aqui pra [dizer] faz desse jeito, faz do outro". Mas, às vezes, é isso que a gente está precisando: "Faz desse jeito que eu já trabalhei, já tenho prática e funciona". Acho que é isso. Porque enquanto está só pesquisando ... Às vezes, a gente não tem nem a oportunidade de ler o trabalho, a pesquisa. A que chegou, o que deu, não é? O que você conseguiu com a sua pesquisa. E aí a gente continua lá na sala com aquelas dificuldades. Então eu acho que é isso que falta.<sup>38</sup> (ent)*

A exemplo de P2, P1 também espera de PE um retorno imediato mais individualizado em relação a sua prática, expressando-o em alguns momentos através de termos ou expressões como 'uma mãozinha', 'umas dicas'.

*Falei assim: "Olha, eu vou fazer essa avaliação, esse ... Eu vou querer fazer pra ela me dar umas dicas de como dar uma aula, melhorar as minhas aulas". [ ... ] pra uma pessoa que já está nessa área ... a gente ver assim mais individualmente. A gente conversar, você me dar uma dica assim só pra mim. [ ... ] Eu sozinha com você já é mais fácil de eu pedir. (ent/P1)*

Diferentemente de P2, entretanto, essa expectativa parece não ter gerado dificuldades para a organização dos CJDs de P1, mesmo porque ela optara por seguir as orientações dos roteiros mais de perto.

P3, por sua vez, parece entender a contribuição do pesquisador de modo mais abrangente, ou seja, num plano mais geral que individual. Entretanto, seu argumento é que não basta o professor se auto-examinar, pois, além dos pontos que conseguisse identificar de modo mais isento, poderia haver outros que, uma vez não identificados, seriam justificados por ele. Daí a

---

<sup>38</sup> Ressaltamos que P2 estava também, à época desse trabalho, sendo sujeito de uma pesquisa de cunho interventivo que previa, portanto, uma interferência imediata em sua prática. As intervenções não haviam iniciado (só observações da aula pela outra PE) por nossa solicitação para que não inviabilizasse nossos dados. Entretanto, acabou ocorrendo uma pequena intervenção da outra PE no sentido de apontar alguns aspectos (uso excessivo da L1, por exemplo) antes da gravação da segunda aula para nossa pesquisa. Tivemos, então o cuidado de contactarmos essa PE registrando em forma de dados (memo de 01/05/96) o que fora comentado com P2, dados esses que puderam ser contrapostos à informação que P2 nos tinha dado a esse respeito quando de sua entrevista. O objetivo dessa precaução visava detectar a possível interferência desta intervenção nos dados de P2 quanto ao nosso estudo para que pudéssemos sinalizá-la devidamente. Em um contato que tivemos com P2 após a referida intervenção, notamos que falava da outra situação de pesquisa de modo bastante entusiasmado ao passo que havia esmorecido o seu entusiasmo em relação à nossa. Consideramos essa uma situação compreensível diante das duas situações de pesquisa aparentemente opostas em que P2 se encontrava: uma que lhe facilitava o trabalho, enquanto a outra o aumentava.

necessidade do olhar externo de um 'outro' cuja função seria indicar que tais pontos não seriam 'justificáveis'. Convalida, portanto, a importância e a necessidade da auto-observação, em relação àquilo que se consegue ver apenas e conclui que sempre deve haver pesquisa de sala de aula "com análise de [alguém de fora]". P3, entretanto, não solicita nenhum retorno imediato de PE e revela sua posição de que a colaboração com a pesquisa deve ser uma obrigação do professor dentro do nosso campo já que ela reverte em benefício de todos que a ela tiverem acesso. Partindo dessa posição desde o início, conforme nos revela na entrevista, embora pudesse haver uma expectativa implícita de retorno já que terá um maior acesso aos resultados dessa pesquisa devido a seu envolvimento com o ensino de terceiro grau, sua expectativa de retorno não dá nenhuma mostra de que constituiria uma dificuldade para que organizasse seus CJDs.

Queremos abrir um parêntese aqui para dizer que um de nossos propósitos, uma vez encerrado esse estudo, é colocar os resultados à disposição dos Ps e se possível solicitar que nos dêem um retorno de sua reação diante deles. Além de termos deixado os canais abertos desde o início de nossa relação para retornos de outras naturezas, pretendemos também nos colocar à disposição dos Ps para discutirmos quaisquer aspectos relacionados à prática observada ou à realização desse trabalho em si. Informamos ainda que já tivemos uma primeira oportunidade de fazer isso com P1 depois de encerrada a entrevista, quando discutimos alguns procedimentos metodológicos que ela solicitou. Segundo a professora, isso foi o mais importante da experiência, pois tinha, a nosso ver, alcançado o retorno tão aguardado<sup>39</sup>.

*O mais importante dessa experiência foi conhecer a pesquisadora. E que ela ... me deu muitas sugestões de como dar uma aula diferente. (ent/P1)*

Depois de discutirmos como a expectativa diante do retorno ou contribuição de PE pode ou não ter influenciado na organização dos CJDs dos Ps a partir da dificuldade apresentada por P2, concentramo-nos novamente em seus dados para apresentar e discutir seu segundo CJD.

A exemplo do primeiro, P2 escreve seu segundo CJD num estilo mais 'solto' e fluente, mas o efeito de informalidade desaparece agora, mesmo porque não se dirige nem uma vez

---

<sup>39</sup> A atitude de PE ao discutir procedimentos metodológicos pode parecer contraditória, considerando a perspectiva de que se parte nesse estudo. A situação, entretanto, levou-nos a sucumbir conscientemente diante da expectativa de P1 intensificada gradativamente num crescendo durante todo um semestre de um árduo trabalho só esperando pelo momento da retribuição. Já estávamos há quase duas horas realizando a entrevista e havia chegado 'a sua vez'. Pedi, então, que apontasse questões ou levantasse dúvidas para discutirmos, mas ela queria saber de imediato como trabalhar em sala, dando exemplo de um procedimento habitual seu e perguntando se era bom ou não fazer daquele modo. Procurei não dar uma resposta direta na tentativa de levantar alguns pontos de reflexão, mas o efeito foi desanimador: a expectativa de P1 parecia se transformar em frustração. Decido, então, que uma interlocução mais reflexiva teria que ser postergada para outro momento quando pudéssemos assegurar as condições adequadas. Falamos a seguir de algumas estratégias de leitura, trabalho em pares e grupos, trabalho com música, concepção de disciplina em relação ao ensino de línguas, tendo o cuidado de salientar, nas oportunidades que surgiram, a necessidade da reflexão e de estarmos atentos aos porquês. Esperamos ter lançado algumas sementes para sensibilizar P1 nesse sentido, embora tenhamos consciência da ineficácia de absorção de algumas idéias quando o foco do interesse e atenção é outro.

à PE. A seqüência dos itens também parece colaborar com um tom menos pessoal embora faça uso da primeira pessoa do singular sempre que fale de si ou de sua prática.

P2, então, inicia descrevendo o objetivo da aula (fazer com que as crianças aprendam a dizer o nome de alguns animais em inglês e saibam responder se gostam ou não de determinado animal) e o procedimento utilizado em seu início (pergunta se os alunos gostam de animais, qual preferem, mostra figuras de animais em um livro para que eles digam seus nomes em português para em seguida ela dizer os mesmos nomes em inglês). Descreve, a seguir, a participação positiva dos alunos no início da aula, identifica-os pelos nomes informando suas idades e o grau de parentesco com ela (o filho de cinco anos e a filha de oito; o sobrinho de sete e a sobrinha de quatro). Comenta sobre sua reação de surpresa diante da atenção dos alunos e do modo como repetiam as palavras. Relata sobre uma testagem que faz, dias depois da aula, para verificar a aprendizagem de um aluno perguntando em inglês se ele (?) gostava de cachorro. Diante da resposta 'yes' dada pelo aluno depois de pensar um pouco, P2 avalia que ele tinha aprendido 'um pouco' e isto lhe serve de 'feedback' para avaliar a própria prática, concluindo que deveria ter dado mais exemplos para aprenderem mais rápido. Uma outra avaliação é a de que 'passou' muita coisa em pouco tempo e que mantém algumas falhas detectadas anteriormente como falar alto e rápido sem dar chance dos alunos responderem, bem como se empolgar com alguns, esquecendo-se de elogiar outros<sup>40</sup>. Na seqüência indica as convenções usadas, mantendo os mesmos 'símbolos geométricos que criou na primeira etapa com a diferença de que agora troca o símbolo que usou para o professor com o do aluno, certamente sem se dar conta disso. A transcrição com os registros nela entremeados (RTs), em número menor, comparando-se com a primeira transcrição, encerra o CJD, sem que se dê um fecho como da primeira vez. A redução dos RTs mencionada se deve, segundo P2 nos revela na entrevista, a uma edição das suas idéias antes mesmo de registrá-las em decorrência do maior espaço de tempo transcorrido entre a gravação da aula e a sua transcrição, conforme já apresentado em seção anterior (4.5).

---

<sup>40</sup> Nessas avaliações há dois elementos que podem ou não ter sofrido interferência da outra PE da pesquisa interventiva como também da resposta de uma aluna no questionário que P2 aplicou para colher dados para a própria pesquisa. A referida PE aponta para P2 que ela usava muito a L1 e ela interpreta isso, segundo dados da entrevista, da seguinte forma: já que dá bastante exemplo na L1 deve depois dar bastante exemplo na L2 também. Isso poderia ter-lhe alertado para avaliar essa segunda aula no sentido de ter notado que deveria ter dado mais exemplo. Quanto ao tratamento diferenciado aos alunos, a influência poderia ser uma falha sua apontada pela aluna, dizendo que a professora atende as solicitações de alguns alunos, deixando outros sem resposta. Embora não exatamente sobre os mesmos motivos as situações guardariam em comum um tratamento diferenciado para com os alunos.

<b>1a etapa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato inicial: descrição/avaliação diversificadas convenções</li> <li>- Transcrição com os respectivos RTs</li> <li>- Relato final: avaliação solicitação retorno de PE</li> </ul>
<b>2a etapa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato inicial: descrição/avaliação diversificadas convenções</li> <li>- Transcrição com os respectivos RTs</li> </ul>

Quadro 9: Organização dos CJDs de P2

#### 4.6.3. Organização e Conteúdo dos CJDs de Análise de Abordagem de P3<sup>41</sup>

Com uma certa experiência em relação ao desenvolvimento de pesquisa adquirida durante o Curso de Especialização que fez, P3 a deixa transparecer principalmente no seu primeiro CJD de análise de abordagem que realiza, quanto a alguns elementos organizacionais que traz para ele, bem como na seqüência dos itens registrados, seqüência essa que mantém, de certa forma, no início do segundo relato.

A primeira entrada do CJD de P3, que também funciona como um título, informa-nos que se fará a transcrição da aula do dia 25/10 realizada na turma ‘*teenager IV*’. O início, propriamente dito, consiste da descrição da aula quanto ao conteúdo trabalhado: revisão e uso de vocabulário relacionado a roupas e as estruturas ‘going to’ e ‘gonna’. Seguem-se dois comentários: um sobre a reação dos alunos à gravação que deixa alguns irriquiets enquanto outros não falam nada; outro sobre a atitude do professor que se vê obrigado a chamar a atenção dos alunos para a aula várias vezes. Esses comentários estariam mais diretamente relacionados ao procedimento da gravação mas não se escolheu registrá-los separadamente. Temos na seqüência a indicação das convenções junto da qual se oferece o número de alunos da turma (onze) e o número dos que estavam presentes (nove). Estando para iniciar a transcrição, P3 descreve como introduziu a aula (o professor realçou sobre o ‘assunto’ [conteúdo] do dia) uma vez que essa introdução não foi gravada. Faz-se, então, a transcrição que, a exemplo da de P2, é entremeada com um número significativo de registros (RTs) de várias categorias (cf. seção 4.9.2). Depois da transcrição, P3 apresenta mais três seções: ‘Análise sobre a turma’, ‘Análise da aula’ e ‘Avaliação pessoal’. Na

<sup>41</sup> Vide quadro ilustrativo no final da seção.

primeira, ele dá algumas informações sobre a turma: estágio (*teen IV*), número de alunos iniciantes (quinze) e atuais (onze) e diz ser professor deles há um ano. Comenta a seguir sobre a atitude de desinteresse e desmotivação dos adolescentes, em geral, na participação da aula, pois freqüentam o curso de inglês por imposição dos pais e sobre o problema de ‘desenvolvimento’ [participação] dessa turma, em particular. Avalia, entretanto, o rendimento e participação da turma quase no final do ano como mais efetivos. Encerra a seção revelando sua mudança de atitude, agora menos ambiciosa do que no início e mais adaptada ao potencial da clientela. Na segunda seção, P3 especifica (i) o objetivo da aula: apresentação e produção de diálogos fazendo uso do vocabulário referente a vestimentas e da estrutura ‘going to’, dando continuidade à aula anterior em que eles tinham sido brevemente intruduzidos; (ii) o objetivo do professor: fazer os alunos falarem sobre as roupas que usariam em determinadas ocasiões em um diálogo, conectando-se dessa forma o vocabulário à estrutura em uma situação de uso. O exercício de ‘listening’ [compreensão da linguagem oral] funcionaria como um apoio das estruturas abordadas. P3 explica sua decisão de iniciar a aula com a revisão das peças de roupa como um modo de começar ‘das mais simples (estruturas) para as mais complexas’ e como uma forma de ‘warm up’ da aula anterior. Avalia, entretanto, que o tempo utilizado nessa atividade foi longo demais e um ‘wasting of time’, justificado, de qualquer forma, pelo fato de o estágio ser ‘realmente lento’ obrigando o professor a andar ‘a passos de tartaruga’. Encerra a seção informando sobre o tempo excepcional da aula extrapolado devido à distribuição de tarefas para a celebração do ‘Halloween’. Na ‘Avaliação pessoal’, P3 comenta sobre o impacto intenso que sofrera da primeira vez que se gravou e que esta era a segunda, assumindo uma atitude de incredulidade diante de sua voz e modo de agir: tivera a sensação de estar perdido no meio da sala, cercado de alunos que nada entendiam. Registra então a mudança que vem querendo implementar ao tentar adaptar-se a um estilo mais ou menos diferente: não ser tão ansioso, falar mais lentamente e permitir que os alunos falem mais, mesmo que errado. P3 ainda avalia, através da segunda gravação — que consegue ouvir ‘sem susto’ e que foi mais natural — que ainda mantém a prática detectada como não desejável na primeira gravação: a maximização da fala do professor e a minimização da fala do aluno, mesmo considerando a ‘turma’ selecionada apática ‘no sentido de falar’. P3 se posiciona a respeito dessa apatia, considerando-a normal uma vez constatada a ocorrência da mesma por professores em outras escolas, mas não crê que sua continuidade seja normal pois, a seu ver, seria uma incumbência do professor conduzir os alunos a tentarem produzir por conta.

No que tange à estruturação das três seções finais de seu CJD, P3 parece que está num processo de apropriação de uma estruturação mais acadêmica se considerarmos a contextualização sistemática que procura dar a elas. Contudo parece que o uso do termo ‘análise’ para intitulá-las está um pouco equivocado um vez que não há discussão, mas apenas descrição e

avaliação; estaria, portanto, traçando o perfil da turma acrescidos de alguma avaliação. Quanto ao seu discurso, P3 parece oscilar entre dois estilos. Na parte inicial do CJD antes da transcrição e em todos os registros que a permeiam (RTs), por exemplo, deparamo-nos com uma fala mais distanciada — uso de nominalizações, voz passiva — em que P3 parece se colocar do lado de fora para melhor se ver, chamando a si mesmo de ‘o professor’. Este é um discurso de grande prestígio ao se realizar pesquisa. Já depois da transcrição, há um maior envolvimento seu, levando-o a assumir a primeira pessoa do singular.

O segundo CJD de P3 apresenta uma consistência na estruturação/organização inicial em relação ao primeiro, ou seja, antes da transcrição, mas resume-se apenas a uma breve seção depois dela, intitulada ‘Comentários’. O estilo segue, com uma ou outra exceção, o mesmo padrão: mais distanciado antes da transcrição e nos registros que a intercalam e mais pessoal nos ‘Comentários’. A justificativa de P3 para não ter feito uma análise mais elaborada depois da transcrição, a exemplo da primeira etapa, foi a de que escreveu os ‘porquês’ concomitantemente à transcrição conforme surgia a necessidade de explicações (memo 07/12). Entretanto, os registros que acompanham a transcrição da segunda etapa não diferenciam das categorias dos registros da primeira etapa, em que não se identificam os porquês explicitamente colocados, e se apresentam, inclusive, em número inferior agora. Diante disso parece mais fácil atribuir esse fato mais a falta de tempo de P3, premido entre suas inúmeras atribuições e em vias de defender sua monografia de final de Curso de Especialização.

*Pra falar a verdade ... olha eu teria que ... pra eu detectar [algo marcante, que chamou a atenção] eu teria que ouvir com mais tempo e ler novamente a transcrição lá, porque eu fui tão rápido que eu ( ) escrevendo, que eu tive pouco tempo pra analisar e observar e con[ferir] ... e checar. [ ... ]. Eu tive pouco tempo, que eu acabei de escrev[er], eu não ouvi a aula: nem uma vez eu ouvi a fita interinha antes [ ... ] nem li toda ela assim ... eu lia assim, por exemplo, fazia duas, três páginas e voltava lendo novamente; daí eu continuava escrevendo e ai escrevia mais umas duas, três e voltava lendo. [ ... ] Porque pra gente achar, localizar alguma coisa assim bem ( ) tem que ouvir várias vezes. (ent)*

No mesmo esquema inicial, então, do primeiro CJD, P3 emprega o mesmo título, acrescentando agora apenas que se trata da segunda gravação, mesmo porque a turma se mantém: “Transcrição da aula do dia 01/12/1995 da turma do *teen* IV — Segunda gravação”. O ‘tópico da aula’, ou seja, o conteúdo trabalhado vem em seguida: correção de exercícios do livro de atividades. Justifica o porquê de se fazer uma aula só de correções — esta seria a última aula de conteúdo antes do encerramento do período letivo — já que isso não era comum<sup>42</sup>. Descreve a

<sup>42</sup> A informação de que uma aula apenas de correção não era prática comum é obtida na última parte desse CJD e o assunto é retomado na entrevista. Entenda-se que o que não era comum era a quantidade de correção e não o modo de desenvolvê-la, o que não descaracterizaria a aula como típica

seguir o procedimento adotado na correção: correções com reforço de explicações paralelas e exemplos quando surgiam dificuldades. P3 julga importante registrar, afinal era uma aula só de correção, que nem todos os alunos tinham as atividades prontas apesar disso ter sido pedido. Seguem-se a informação do número de alunos da turma (onze) e o número de alunos presentes (nove) e a indicação das convenções. A interferência de um aluno na gravação e a necessidade de solicitar que parasse também são registradas. Como do primeiro CJD a instrução do professor para a atividade inicial não é gravada mas apenas descrita antes que se inicie a transcrição propriamente dita. Finda a transcrição com seus registros intercalados, temos então os 'Comentários'. Deles constam uma avaliação inicial da participação mais efetiva dos alunos em relação à primeira aula e uma especulação dos motivos que poderiam tê-la provocado: o fato de essa ser a última aula ou talvez porque o dia e o assunto eram mais fáceis. Avalia ainda o comportamento de um aluno — terrível — em relação aos demais que se 'portaram muito bem'. A avaliação seguinte recai sobre si e versa sobre o mesmo ponto detectado na primeira e segunda gravações e que ainda se mantém nesta última: interfere demais nas falas dos alunos, mas julga que 'deveria deixá-los mais à vontade nas formulações das frases e sentenças'. Informa que improvisou a última atividade de 'writing', descrevendo como a transformou em outra: mudou o estilo da atividade de escrita que previa que os alunos escrevessem sobre os planos para as próximas férias, transformando-a em uma competição. Retoma a questão colocada inicialmente de que a aula constituiu-se praticamente de correções, mas que essa não é uma prática de rotina e que a ocorrência se deve ao acúmulo das atividades que teriam de ser corrigidas pelo fato de esta ser a última aula.

#### 1ª etapa

- 'Transcrição da aula do dia 25/10/95 (teenager IV)'
  - . Descrição do conteúdo
  - . Informação sobre: reação dos alunos à gravação  
uma atitude do professor
  - . Convenções: 'Dados técnicos'  
'{Símbolos dos alunos}'
  - . Observação: número alunos na turma/presentes
  - . Transcrição com os respectivos RTs
- 'Análise da turma'
- 'Análise da aula'
- 'Avaliação pessoal'

<b>2a etapa</b>	
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>‘Transcrição da aula do dia 01/12/95 da turma do teen IV. Segunda gravação’</li> <li>‘Tópico da aula’: descrição e justificativa</li> <li>Informação do número alunos na turma/presentes</li> <li>Convenções: ‘Identificação dos alunos’ demais convenções</li> <li>Informações sobre: reação de um aluno ao gravador e atitude de P3</li> <li>Transcrição com os respectivos RTs</li> </ul>
-	‘Comentários’

Quadro 10: Organização dos CJDs de P3. [Os títulos entre aspas são de sua autoria]

#### 4.6.4. Análise/Caracterização Comparativa da Organização dos Relatos de Abordagem dos Professores-sujeitos

Uma vez descrita a organização dos CJDs de análise de abordagem dos professores-sujeitos desse estudo, poderíamos contrastá-la mais visual e resumidamente no quadro abaixo, caracterizando-a quanto à sua estruturação e ao seu estilo.

<b>P1</b>	<b>estruturação:</b> próxima à sugerida nos roteiros <b>estilo:</b> generalizadamente impessoal e conciso devido à influência do diário de dupla entrada sugerido
<b>P2</b>	<b>estruturação:</b> organização mais infomal <b>estilo:</b> pessoal, mais fluente / solto
<b>P3</b>	<b>estruturação:</b> organização mais sistemática <b>estilo:</b> híbrido, oscilando entre o impessoal ou mais distanciado e o pessoal

Quadro 11: Caracterização da organização dos CJDs de análise de abordagem de P1, P2, P3 quanto à estruturação e estilo.

Como discutido nas seções anteriores, buscamos inferir, diante da flexibilidade outorgada aos Ps para a organização de seus trabalhos, a atividade mental que teria ocorrido para a sua elaboração, atividade essa que teria se sustentado na ‘configuração formativa’<sup>43</sup> de cada professor e/ou possivelmente em suas características pessoais.

Nesse particular confirma-se em P1 a predominância de uma ‘configuração formativa’ de base prescritiva em que se legitimam modelos. Para sustentar esse argumento teríamos como evidência sua decisão, diante de uma possível dúvida do como se expressar na

<sup>43</sup> ‘Configuração formativa’ é entendida como a teorização e prática resultantes das condições de formação do professor em seus diversos momentos: fases pré-serviço, em-serviço.

organização de seu CJD, de se sustentar no planejamento de curso como um modelo a seguir<sup>44</sup>. Dessa forma a opção por seguir modelos poderia ser interpretada como um fator de segurança e prudência, principalmente quando não se tem experiência em realizar uma atividade e/ou função, como era o caso de P1.

P2, por outro lado, apesar de também inexperiente<sup>45</sup>, decide criar seu próprio esquema. Como já vimos, essa decisão pode não ter sido uma simples opção entre usar o modo sugerido ou não, mas uma decisão diante da dúvida do como manuseá-lo e/ou da confusão de expectativa gerada em relação a retribuição de PE. A estruturação e estilo de P2 referentes aos CJDs, contudo, podem estar indicando que ela estaria se sustentando em uma característica pessoal a qual detectamos em nossos contatos bem como nos dados que nos apresenta. P2 parece ser uma pessoa transparente e espontânea e possuir um grau de afetividade mais intenso que aflora em sua prática, em seu discurso e em seu modo de ser.

Quanto a P3, percebe-se um processo de apropriação de (novas) idéias em relação à pesquisa em andamento quando revela um tipo de 'liberdade regrada'. Ou seja, não segue exatamente as sugestões dos roteiros, conferindo ao CJD seu próprio esquema, mas traz com ele alguns elementos previstos no desenvolvimento de certo tipo de pesquisa que funcionariam como 'regras'.

Curiosamente, poderíamos aproximar P3 e P1, no sentido de 'cumprimento' de regras, resguardadas as respectivas diferenças de uma maior ou menor autonomia entre eles, sendo essa aproximação possível em termos do entendimento da relação entre 'fazer ciência e aplicar ciência'. Mesmo que entendamos como desejável que os professores se exercitem para construir ciência/teoria não se pode negar que ele estará sujeito a determinadas regras que orientam essa construção e é aí que persiste o germe da prescrição (cf. discussão sobre a relação entre pesquisador/educador e professor de LE, seção 2.8), ou seja, uma teoria pessoal, que assim temos chamado, só poderá ser construída através dos recortes de uma teoria social com suas devidas orientações, seja em termos dos conceitos em si, seja em termos de sua articulação e/ou explicitação. No entanto, o quadro que ainda hoje prevalece é o de se 'aplicar ciência', legitimando-se apenas a teoria do 'outro' e não se reconhecendo a possibilidade de co-autoria. Isso se mantém, dadas as condições desfavoráveis a que estão sujeitos os professores as quais não deixam espaço para uma atualização mais agilizada e contínua em termos de formação profissional.

---

<sup>44</sup> Lembremos do depoimento de P1 de que tentou organizar seu primeiro CJD didaticamente como se fosse um 'planejamento' [de curso].

<sup>45</sup> Seria bom salientarmos que embora P2 estivesse envolvida em três tipos de pesquisa ao mesmo tempo: a relacionada a esse estudo; a pesquisa interventiva, em fase de observação apenas, e a própria pesquisa que visava uma auto-avaliação, ela teria, pelo menos num primeiro momento, que 'dar conta' do seu envolvimento com a nossa, diminuindo, desta forma, a possibilidade de interferência das outras. Além disso, as três pesquisas guardavam entre si as respectivas diferenças.

#### 4.7. A Natureza dos Registros dos CJDs dos Professores-sujeitos

Dada a possibilidade de entrada de registros de natureza diversificada nos CJDs de análise de abordagem dos Ps e da flexibilidade quanto à organização dos mesmos conforme previstas nos roteiros, foi necessário procedermos a um mapeamento<sup>46</sup> para localizar e discernir entre os vários tipos de registros.

Na verdade os roteiros sugerem que as diversas atividades das aulas sejam (i) descritas quanto ao seu conteúdo, objetivo e procedimento de sua realização; (ii) analisadas, ou seja, que se diga porque se fez o que se fez do modo como foi feito, e que se (iii) façam comentários quanto às atividades em si ou quanto aos procedimentos de análise de abordagem utilizados na investigação da própria prática.

Se a descrição e análise da prática são mais direcionadas para o conteúdo, objetivo e procedimento de realização das atividades, oportunizando, portanto, uma ação mais consciente, na direção à elicitación/explicitación de crenças e teorias, os comentários, por outro lado, poderiam apontar para a mesma direção, de um modo menos consciente, porém.

Como o foco desta pesquisa prevê o exame do início de uma explicitación da própria prática de professores em processo de auto-observação, interessa-nos mais diretamente os registros relacionados à descrição e análise em planos crescentemente conscientes, embora os de planos mais implícitos possam se revelar significativamente importantes para a interpretação dos resultados ligados ao primeiro quando, então, seriam devida e convenientemente examinados.

Dessa forma, detemo-nos, no momento, nos registros relacionados à descrição do conteúdo, objetivo e procedimentos de realização das atividades (registros descritivos) para mais adiante nos concentrarmos nos relacionados à análise desses mesmos elementos (registros analíticos).

##### 4.7.1. Os Registros Descritivos nos CJDs.

Perguntamos inicialmente como os Ps realizam essa descrição e onde se localizam os registros dela decorrentes em termos dos CJDs de análise de abordagem. Os quadros abaixo nos permitem visualizar melhor sua localização e os números que nele aparecem têm a ver com peculiaridades no modo de descrevê-los.

Tomando a transcrição como ponto de referência, os registros descritivos localizados concomitantemente a ela (RTs) formam a coluna do meio dos quadros, enquanto os

---

<sup>46</sup> O leitor poderia ter uma idéia do conjunto dos registros na apresentação e discussão dos CJDs dos Ps nas três seções anteriores à última, quando também oferecemos os seus conteúdos.

registros descritivos que a antecedem ou a seguem, os AAs, formam a primeira e terceira colunas. A título de antecipação, os registros analíticos também apresentam essa mesma classificação, isto é, temos registros AAs e RTs descritivos e analíticos.

<b>REGISTROS REFERENTES AO CONTEÚDO</b>						
	anteriores à transcrição (AA)		concomitantes à transcrição (RT)		posteriores à transcrição (AA)	
	1a. aula	2a. aula	1a. aula	2a. aula	1a. aula	2a. aula
	P1					x
P2	x	2				
P3	x	x				

Quadro 12 : Localização e tipo de registros descritivos relacionados ao conteúdo das aulas ou atividades.

<b>REGISTROS REFERENTES AO OBJETIVO</b>						
	anteriores à transcrição (AA)		concomitantes à transcrição (RT)		posteriores à transcrição (AA)	
	1a. aula	2a. aula	1a. aula	2a. aula	1a. aula	2a. aula
	P1					x
P2	3	x				
P3		4			x	4

Quadro 13: Localização e tipo de registros descritivos relacionados ao objetivo das aulas e atividades.

<b>REGISTROS REFERENTES AOS PROCEDIMENTOS</b>						
	anteriores à transcrição (AA)		concomitantes à transcrição (RT)		posteriores à transcrição (AA)	
	1a. aula	2a. aula	1a. aula	2a. aula	1a. aula	2a. aula
	P1					x
P2	x	5	x	x		
P3		x	x	6		7

Quadro 14: Localização e tipo de registros descritivos relacionados aos procedimentos de realização de atividades.

Conforme já explicitamos, a localização dos registros está ligada à questão da liberdade de ação concedida aos Ps quanto à organização de seus CJDs e as possíveis razões desta organização foram discutidas anteriormente. A presente exposição, entretanto, permitiria uma comparação mais visual e imediata com as orientações sugeridas que previam uma localização desses registros posteriormente à transcrição, sugestão essa seguida apenas por P1.

Como se pode notar nos quadros acima, a descrição do conteúdo, objetivo e procedimentos de realização de atividades é contemplada pelos Ps, seja qual for a sua localização ou o modo como é realizada. Vejamos, então, como isso se dá.

De acordo com a classificação representada nos quadros, a descrição quando anterior ou posterior à transcrição pode se referir à aula de um modo geral (X) no que diz respeito à descrição de seu conteúdo, objetivo ou procedimento de realização de atividades ou pode estar relacionada a uma atividade isolada (3, 5, 7). Por outro lado, o conteúdo e/ou objetivo podem ser descritos de modo indireto (1) ou inferidos da descrição de outros elementos como ocorre em (2) quando o conteúdo é inferido da descrição do objetivo e em (4) quando o objetivo é inferido de uma justificativa. A peculiaridade (6) será apresentada logo adiante. Vejamos alguns dos exemplos correspondentes.

*(X) O enfoque da aula neste dia foi a revisão e o uso de vocabulário relacionado a roupas - "t-shirt, jeans, blouse, jacket, etc." Além do vocabulário acima foram trabalhadas as estruturas "going to" e "gonna". Por exemplo: "I'm going to Marcel's party tonight and I plan to wear t-shirt and jeans", mais falar sobre planos das próximas férias, usando também "going to". Por exemplo: "Next vacation I'm going to Europe and etc." (AA — P3/A1)*

*(1) Resolvi fazer a revisão porque no início do 4o. bimestre foi dada a lição nova e a gramática, que era o verbo can. Ficamos uma semana sem aula porque era a semana cultural e o dia da criança. Tinha marcado a avaliação para o dia 24, então resolvi fazer a revisão do verbo can que são as formas: afirmativa, negativa e interrogativa. (AA — P1/A2)*

*(2) O objetivo desta aula é fazer com que as crianças aprendam a dizer o nome de alguns animais em inglês e saibam responder se gostam ou não de determinado animal. (AA — P2/A2)*

*(7) A última atividade "writing" não estava nos planos, inventei na hora. Na verdade os alunos teriam que escrever sobre os planos para as próximas férias; mudei o estilo, fazendo virar uma "competição". (AA — P3/A2)*

Além dessas características, as descrições ainda podem ser mais elaboradas ou mais concisas, chegando até a se parecer com um 'código'.

*Comecei a aula perguntando se gostam de animais, que animal eles preferiam e daí mostrei figuras do livro com animais para eles dizerem o nome do animal que estavam vendo em português e daí fui falando em inglês o nome que eles falaram em português. (AA — P2/A2)*

*Pronúncia correta — repetição das palavras (AA — P1/A1)*

A última citação parece indicar em sua primeira metade a descrição de um objetivo e na segunda a descrição do procedimento correspondente. Não está claro, entretanto, se o objetivo era a correção da pronúncia dos alunos. A segunda parte poderia indicar que sim. A gravação/transcrição também, uma vez que há momentos em que P1 corrige palavras pronunciadas erradamente através da repetição correta das mesmas. Entretanto, esse fato também poderia dar margem a uma segunda interpretação no sentido de P1 estar indicando algo observado em sua prática, não sendo, portanto, a descrição de um objetivo. Por outro lado, podem-se encontrar

outros exemplos de descrição não tão concisos nos registros dos outros Ps que juntamente com a respectiva transcrição não nos deixariam na incerteza. Eles, geralmente, ocorrem nos registros descritivos concomitantes à transcrição (RTs).

<p>TR-PE / A1-P3</p> <p>Atividade V : 'plans for the vacations'</p> <p>P: Nós estamos usando aqui ... (<i>Let's see</i>) <i>we are, we are using</i></p> <p>A*: <i>this ( )going to.</i> [o que ele perguntou?</p> <p>A: ( ele falou férias )</p> <p>A*: ( férias ?)</p> <p>P: <i>Going to signi</i> [fica (<i>something</i>) A: (Férias!)</p> <p>A: (Férias!)</p> <p>P: <i>Going to ( something in the ) past,</i> <i>present or .... ?</i></p> <p>A: <i>future</i></p> <p>P: <i>future. Right? Going to, future. ( For</i> <i>example) You say: Where are you going for</i> <i>your next vacation? Where are you going?</i></p>	<p>TR- P3 / A1</p> <p>(confuso)</p> <p>P- (o professor explica o uso de <i>going to - future</i>)</p> <p>P- <i>Where are you going for the next vacation</i> <i>Where are you going?</i></p>
---	--

Se nos concentrarmos por ora nos RTs descritivos relativos aos procedimentos (quadro 14), notamos que eles não estão presentes nas transcrições de P1. Na verdade, os poucos RTs nelas encontrados são de natureza contextual, em sua maioria, como ocorre nos exemplos de transcrição dos roteiros. Em P2 e P3, por outro lado, esses RTs são bastante produtivos mesmo porque as aulas desses dois Ps apresentam um número significativo de atividades. Poderíamos chamá-los de registros pontuais, pois se acham presentes praticamente em todos os pontos em que se inicia/nota uma atividade diferente ou uma variação dela. A localização de cada nova atividade foi realizada por PE nas transcrições que faz das aulas dos Ps para examinar se havia RTs descritivos de procedimentos em momentos correspondentes nas transcrições deles, uma vez que geralmente não se especifica aí que se trata de uma nova atividade. A localização ajudava também a diferenciar esse tipo de RT, ou seja, RT descritivo de procedimento.

<p>TR-PE / A1 (P2)</p> <p>Atividade III : <i>Matching pictures and words.</i></p> <p>P: Eu vou colocar aqui no, no quadro agora esses desenhos e daí as palavrinhas vocês vão ter que me indicar qual é o desenho. Ok?</p> <p>AA: ([conversam moderadamente])</p> <p>P: Lá trás. Você consegue enxergar o deSEnho? Não usa óculos? ( .. ) OK?</p> <p>A: Óculos não.</p> <p>P: <i>Here you have a ... candy floss ! Repeat class!</i></p> <p>AA: <i>Candy floss.</i></p>	<p>TR-P2 / A1</p> <p>Δ (coloco os desenhos no quadro e pego o sulfite em que está escrito o nome de cada desenho e peço para dizerem em qual desenho deve ser colocada a palavra)</p> <p>Δ <i>Here you have a candy floss</i> <i>Repeat class</i> (mostrando o desenho)</p> <p>* <i>Candy floss</i></p>
---	---

TR-PE / A1 (P3)

Atividade I.b : 'Distribuição de peças de roupas para os alunos'.

P: *Red shoes. (I want to) give you some of these. Right? Some. I'm going to give you OK? Ah ... trouser ... , trouser ... , ( . ) trousers [corrigindo-se/ parece estar distribuindo peças de roupas entre os alunos: figuras? Peças reais?] and a t-shirt, a green t-shirt.*

A: (professor)

P: *(no)*

A: *no*

P: *No t-shirt?*

A: *no*

P: *Green t-shirt?*

A: *(nhec)*

P: *No? Green t-shirt for you?*

A: *no.*

P: *No. Green t-shirt for you?*

A: *( )*

P: *Yes!*

A: *Ah, então eu vou por em cima da onde?*

P: *A skirt?*

A: *Yes!*

P: *Wanna a skirt?*

A: *Yes.*

A: *Eu [como se voluntariando], I.*

P: *A skirt for you?*

A: *Não, sai fora [menino rejeitando a peça indicada].*

TR-P3 / A1

P: *I'll give you some of these clothes, OK?*

(o professor separa umas peças para os alunos) (No momento em que o professor distribui as roupas, repete-se os nomes e as cores e vai distribuindo aos alunos. Os alunos (alguns) recusam ou aceitam as roupas que o professor dá. Em alguns momentos o professor oferece peças de roupas femininas para os garotos que recusam veementemente).

P: *A skirt for you, MO?*

G: *No o o o*

P2 e P3 descrevem praticamente o procedimento de todas as atividades, de uma maneira ou de outra, através dos RTs. Cumpre-nos lembrar que a justificativa que dão para esses registros, como já apresentada, diz respeito à falta de nitidez do som e/ou à necessidade que sentiram de deixar claro para PE o que se passava nesses momentos. Realizar os RTs nesse momento pode, entretanto, ter significado uma maior facilidade no sentido de descreverem as atividades quando estavam bem avivadas pelo exercício da transcrição, além de não precisarem resgatá-las posteriormente para a etapa de análise que viria a seguir, uma vez que podiam decidir pela organização dos CJDs. Para P2 a tarefa parece ainda mais facilitada já que ao descrever os procedimentos, que geralmente aparecem nos trechos correspondentes da gravação em forma de instrução ou orientação ao aluno, estes deixam de ser transcritos na maioria dos casos.

Embora a quase totalidade dos RTs ora discutidos descrevam apenas procedimentos de realização de atividade, um ou outro pode incluir também a descrição do conteúdo ou objetivo dessa atividade, mesmo porque às vezes não dá para distinguir entre eles.

*Eles devem escrever o diálogo no livro depois que exercitarem oralmente com o colega. Pedir e dar algo a alguém. (RT-P2/A2)*

Com o livro na página 55 os alunos repetem as roupas que estão ilustradas nesta página. (RT-P3/A1)

Cumpre-nos ressaltar uma peculiaridade nos RTs da segunda aula de P3 devido ao seu conteúdo (cf. Quadro 14, RT no. 6). Sendo uma aula de correção, aliás em quantidade considerável, considerando-se o tempo para executá-la, o procedimento adotado na introdução de cada exercício é praticamente o mesmo: seguindo o livro de atividades o professor geralmente localiza a questão e já diz o número ou letra da primeira pergunta/questão a ser respondida/resolvida. P3, no entanto, registra de alguma forma, além da transcrição, o início do exercício: informando o início ou mudança de um exercício, o seu conteúdo e até o procedimento quando por decisão própria decide alterá-lo. Esses RTs, que corresponderiam aos RTs relacionados aos procedimentos que marcam o início das atividades da outra aula são igualmente produtivos.

TR - PE / A2

(Exercício no 2)

P- *Ok, vamos lá! Aeh:: The story of ( ) Holmes right? Why was ( ) Holmes famous? Dê uma olhada no ... nessa picture, Look at the title. Olha o título ali. The title ..., the pictures ... and answer, why was Burton Holmes famous?*

TR - P3 / A2

P- *Ok vamos lá é - the history of Burton Holmes (agora o exercício é outro, texto sobre o inventor da câmara fotográfica Burton Holmes) (O professor pediu para os alunos olharem o título "He photographed the world" para fazerem o "guessing") P = He was the inventor of what? P- Why was Burton Holmes famous? Dê uma olhada no picture look at the title.*

Do exposto podemos constatar que embora os Ps realizem a descrição de conteúdos, objetivos e procedimentos, eles assim o fazem, geralmente, de um modo desarticulado, podendo ocorrer combinações como as seguintes: quando se descreve o conteúdo da aula em geral, registra-se na seqüência a descrição do objetivo de uma atividade específica; quando o objetivo se refere à aula como um todo, restringe-se, a seguir, ao procedimento da atividade inicial e assim por diante.

Ao se aproximar mais do exemplo sugerido no roteiro, P1 parece ter tentado essa articulação, não discernindo entre as categorias, porém (confira a última seção de seu primeiro CJD citado na íntegra na seção 4.6.1). Isso se constituiu em uma dificuldade que poderia ter como uma possível causa, além da inexperiência com atividades desse tipo<sup>47</sup>, a adoção de um livro didático (ou no caso de P1, a utilização de uma atividade pronta) cujas atividades já teriam sido

<sup>47</sup> Os professores não têm o hábito de pensar na articulação entre conteúdo, objetivo, procedimento. A preocupação que geralmente se detecta é com o quê (conteúdo) e o como (procedimento), levando o professor, muitas vezes a simplesmente replicar o que lhes foi demonstrado sem que haja uma reflexão.

elaboradas/delimitadas pelos autores que teriam decidido sobre seus conteúdos, objetivos e procedimentos, deixando pouco espaço para os Ps elaborarem as próprias atividades a partir das próprias decisões. Se os Ps tomassem todas essas decisões, pode ser que elas não fossem necessariamente 'informadas', mas certamente se criaria um contexto em que eles teriam mais condições de identificar as várias atividades de uma aula mais facilmente e de discernir entre os vários elementos/categorias que a constituem.

#### **4.7.2. Os Registros Analíticos nos CJDs**

Consideramos relevante iniciar esta seção reafirmando que o objetivo do presente estudo não é uma análise direta da prática do professor por PE, embora ela deva ser feita de uma certa forma para permitir contrastes e comparações com as análises das próprias aulas pelos Ps sem as quais não poderíamos levar a cabo nosso intento. O que se pretende é examinar como os professores iniciam uma investigação e explicitação/explicação da própria prática através de procedimentos de auto-observação. Devemos, no entanto, estar atentos para possíveis ocorrências de análises inadvertidamente desvinculadas do objetivo proposto, devido à complexidade da questão e da dificuldade de separar um tipo de análise do outro, já que estão ou são intrinsecamente ligados.

Conforme exposto anteriormente, a expectativa ao se propor o procedimento de análise era que ele se constituiria em um espaço que pudesse levar, mais explícita e conscientemente, à elicitação e à localização de crenças, uma vez que já teria sido precedido pela descrição das diversas atividades das aulas, contemplando o seu conteúdo, objetivo e procedimentos de realização. Esperava-se, dessa forma, facilitar uma articulação entre os elementos descritos com a análise correspondente: o professor ao identificar/reconhecer, através da descrição, as diversas atividades em seus componentes/elementos, teriam mais condições de dizer porque fizeram, o que fizeram, do modo como o fizeram.

A seção anterior, entretanto, aponta para uma certa dificuldade na identificação e articulação dos componentes das atividades durante a realização do procedimento de descrição. Esse dado parece significativo no sentido de indicar a necessidade de se rever um pressuposto de que elementos concretos são mais facilmente explicitados.

Concentrando-nos, então, nos CJDs de análise de abordagem dos Ps, procuramos examinar como eles realizaram a análise sugerida. Os dados aí levantados demonstram que são quase inexistentes os registros que nos digam mais explicitamente porque os Ps fizeram o que fizeram como fizeram. Dizemos 'mais explicitamente' pois, sustentados em um corpo teórico sobre ensino e aprendizagem de línguas hoje bastante avolumado, poderíamos realizar inferências sobre

as crenças subjacentes aos diversos registros. Entretanto, a expectativa em relação ao procedimento de análise era a de que os professores nos colocassem eles mesmos os seus porquês.

Dessa forma, diante do quadro que se detectou nos referidos CJDs — e o leitor pode se reportar à apresentação do seu conteúdo nas seções 4.6.1; 4.6.2 e 4.6.3, se quiser uma confirmação — o mais próximo que se pode chegar de um porquê mais explícito, em relação às atividades desenvolvidas quanto ao seu conteúdo, objetivo ou procedimento em P1 e P2 é através de justificativas, embora as crenças tenham se mantido implícitas. Em P3, a explicitação se sustenta no critério de complexidade-simplicidade de estruturas e no procedimento de ‘warm-up’, permitindo que as crenças se mostrem mais claramente. Teríamos, portanto, apenas uma aproximação dessas nos CJDs de cada professor.

P1, por exemplo, em sua ‘Descrição e Análise’ justifica a escolha do texto.

*- Texto “As quatro estações” - escolhi este texto justamente porque entramos no mês de setembro em que começa a primavera a estação do ano mais comemorada. (AA)*

Atendo-nos apenas a essa única ocorrência de explicitação de um porquê referente a atividades nos CJDs de P1, poderíamos eliciar uma crença subjacente a ela: a de que se deve oferecer ao aluno insumo relevante, mais próximo de sua realidade para uma melhor aprendizagem. A crença é confirmada ao se localizar a origem do texto: segundo P1 revela na entrevista, o texto foi uma atividade trabalhada em um dos cursos de capacitação feitos para os professores do NRE a que pertence. Como esses cursos foram atendidos pelo projeto PELI, do qual participamos, sabemos que uma de suas vertentes é a preparação de material didático, priorizando princípios e orientações de teorias contemporâneas de perspectiva humanista-comunicativa. O texto pertenceria ao bloco das atividades relacionadas a datas comemorativas cujo objetivo seria predispor ou motivar o aluno para envolvê-lo na aprendizagem da língua de um modo mais estimulante cognitivamente. Na verdade, a atividade consiste de uma música, conforme detectado nos dados de P1, seguida de exercícios, alguns dos quais revelam uma nova orientação de leitura ao se utilizar de estratégias como a inferência e ao abrir espaço para o conhecimento de mundo do aluno.

Se, além do enunciado acima, considerarmos os registros da última seção do primeiro CJD de P1, a mesma crença pode se tornar ainda mais evidente apesar de implícita. Vejamos então os respectivos registros<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Como já tivemos oportunidade de discutir, a dificuldade de distinguir entre categorias faz com que P1 localize registros à direita, quando deveriam estar à esquerda. No caso em questão os dois registros à direita corresponderiam à descrição de procedimentos de realização de atividades deslocados da descrição dos respectivos objetivos à esquerda. Uma vez realizado o deslocamento, a ausência de análise ficaria mais visual. De qualquer forma nos restaria nesse momento a possibilidade de inferências.

*Anotação/descrição**Comentário/reflexão/análise*

- *Texto (não do livro didático) para que o aluno compreenda o texto em inglês*
- *Observar ou perceber as diferenças de época das estações do ano em outros países*

- *vocabulários novos*
- *comentar com outros alunos sobre a diferença*

Quando P1 registra que o texto não é do livro didático, sendo que na seção anterior já justificara sua escolha devido à aproximação da primavera, entendemos que ela convalida a crença da necessidade de um insumo relevante, mais próximo do aluno, mais motivador (texto extra) para um maior envolvimento do aluno e, portanto, para uma melhor aprendizagem. Quando se registra que o objetivo é permitir que os alunos observem ou percebam certas diferenças através da interação ('comentar com outros alunos') com outros alunos, reforça-se uma teoria que prevê a participação ativa do aluno desenvolvendo sua potencialidade cognitiva, deixando de ser um mero 'recipiente' e/ou um simples 'reprodutor'.

Contudo, é na entrevista que a crença aparece mais explicitamente articulada com o conteúdo (e provavelmente com os procedimentos) da atividade em questão.

*[Resposta de P1 ao porquê desenvolver as aulas de determinada maneira] Da primeira etapa mais para eles conhecerem as estações. Ver a diferença de que um país com outro é diferente. Não é a mesma época. É ... eles sabem que ... por que que tem que ter o Papai Noel com a neve? Mas acho que eles nunca pensaram porque é inverno, não é? Sabe assim? [= fazer uma inferência] Esse pessoal, eu acho que vê Papai Noel lá, mas não pensa assim: "Puxa vida, mas natal aqui é calor e lá tem ... Nunca ninguém fez essa pergunta. Eles não me perguntaram. Ou eles já sabiam, sei lá! Então eu quis mostrar que ... os meses não são os mesmos meses que ... é verão aqui, é verão lá também. (ent)*

*Então a gente fez assim no quadro, mas eu queria que ELES fizessem um rascunho e descobrissem, mas eles não estavam conseguindo. [ ... ] Passei os meses, não era intenção também fazer. Eu falei assim: "Olha, então vocês vão escrever todos os meses, aí vocês vão descobrir. Se aqui está falando que setembro, outubro, novembro é primavera, então aí vocês já vão ... Mas eles não conseguiam fazer. Aí no fim eu acabei fazendo, mostrando. (ent)*

Embora na medida em que lhe é possível fazê-lo, P1 está tentando fazer sentido de uma prática (desenvolvimento de uma atividade quanto ao conteúdo, objetivo, procedimento) que seja consistente com a teoria correspondente: permitir que alunos façam descobertas através de inferências e conhecimento de mundo, caracterizando um maior envolvimento e uma participação mais ativa.

Se por um lado a teoria inferida nos registros é, de certa forma convalidada por P1, o modo de implementá-la na prática, por outro, parece constituir uma dificuldade, conforme se pode notar na gravação/transcrição da aula. Se os registros de P1 acima indicam sua expectativa de que os alunos 'pensem, infiram, descubram', a prática revelada demonstra que não foram criadas as condições apropriadas para isso, conforme se ilustra na literatura. P1, por exemplo, diz no

trecho da entrevista acima que gostaria que os alunos fizessem um rascunho para descobrir as diferenças de épocas das estações, mas não se detecta na gravação nenhuma instrução nesse sentido. Também não se verifica nenhum trabalho em pares ou grupos em que os alunos pudessem ‘comentar com outros alunos sobre as diferenças’, antes que as perguntas fossem dirigidas à sala como um todo. Entretanto as próprias perguntas do texto favoreciam a inferência ou abriam espaço para o conhecimento de mundo do aluno<sup>49</sup>. Além disso, embora desconhecendo procedimentos mais adequados, os procedimentos que P1 adota para concretizar seu objetivo parecem abrir, de certa forma, um espaço maior para o aluno. Tais procedimentos, conforme os percebemos em sua aulas, seriam: a) um espaço de tempo maior que o comumente observado em aulas de línguas entre as perguntas que faz e as respostas dos alunos; b) a devolução aos alunos de algumas perguntas que estes lhe fazem, deixando claro que a tarefa de responder é deles; c) a espera de que um número maior de alunos responda a pergunta antes de confirmar a resposta. Esses procedimentos ocorrem também em relação ao trabalho de compreensão (tradução) do texto anterior aos exercícios. Vejamos os exemplos.

## TR - PE / A1 (P1)

- A: É Joe faz muito dinheiro?  
 P: Joe GANha muito dinheiro, fica melhor.  
*“Sunday at the swimming pool”*. (...)  
 A: *Sunday* é domingo, né?  
 A2: Sá : bado ...  
 A\*: Domin : go  
 A2: Ah, é.  
 P: Domingo ...  
 A: Domingo ...  
 A: nadamos  
 A: nadamos  
 A: ( pra você fazer )  
 A: Domingo ... [parecem estar tentando  
 A: Domingo ... adivinhar, a P não interfere]  
 A: (O que que tem que fazer )  
 A: nadamos, né professora?  
 P: Pode ser; nadamos na piscina.

## TR - P1 / A1

- A- Joe faz muito dinheiro?  
 P- Joe ganha muito dinheiro, fica melhor.  
*Sunday at the swimming-pool.*  
 A1- sábado ...  
 A2- domingo  
 A1- Ah ! é ...  
 P- Domingo ...  
 A1- Domingo nadamos (uma olha para a  
 outra e ficam pensando)  
 A2- nadamos né professora?  
 P- Sim, nadamos na piscina.

## TR-PE / A1 (P1) [ Trecho não transcrito por P1]

- A: Se na Europa, o outono ocorre em setembro, outubro e novembro, quando é a primavera na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Brasil? É em setembro?

<sup>49</sup> Correspondente ao trecho do texto “ Joe makes a lot of money./ Sunday at the swimming pool”, temos a pergunta: “Quem você acha que é Joe mencionado na música?”. Outros exemplos seriam: “ O outono é sempre descrito como uma época de melancolia. Você saberia dizer por quê?”; “Se na Europa o outono ocorre em Setembro, Outubro e Novembro, quando é a primavera na Inglaterra? E nos Estados Unidos? E no Brasil?”. Esta pergunta causou, por sinal uma grande ‘confusão’ entre os alunos devido a sua complexidade ou alta demanda cognitiva. A nosso ver, ela deveria ser reformulada, desmembrando-a em duas, talvez, pois como está não prevê apenas diferenças (Inglaterra/Estados Unidos vs. Brasil), como era o objetivo, mas também semelhanças (Inglaterra vs. Estados Unidos). Um complicador foi introduzir os Estados Unidos quando o texto fazia referência à Inglaterra, França e Espanha, além de se mencionar um continente que estaria ligado a apenas um dos três países do enunciado quando os outros dois não tinham especificado o continente correspondente.

- P: Não sei, vocês é que têm que saber.  
 A2: Ah : : é muito difícil. Em janeiro  
 A: [Agosto, professora?  
 A3: Fevereiro. Março.  
 A: Não é agosto?

As conclusões<sup>50</sup> a que P1 chega sobre a atuação dos alunos em relação à atividade desenvolvida através do texto seriam, portanto, facilitadas pelo maior espaço deixado a eles tanto pela atividade em si, quanto pelos procedimentos que ela adota.

*5- Muito boa a discussão entre os alunos; mostrou bastante interesse em saber o que é "melancolia" e porque o outono é melancólico.*

O acréscimo de mais esse dado nos faz voltar para a descrição do procedimento que P1 nos oferece no primeiro CJD ("comentar com outros alunos sobre a diferença"), diante do qual vislumbramos a possibilidade de interpretar a 'interação' dos alunos como participação de um modo geral e não como um envolvimento de maior troca interativa entre eles, já que a linha interativa se realiza, quase que totalmente, entre professora e alunos. A troca mais interativa entre os alunos se daria mais no sentido de solicitação de esclarecimentos para que pudessem 'anotar' as respostas, como sendo um procedimento espontâneo.

TR - PE / A1 (P1) Trecho não transcrito por P1

- A : [Eu não sei qual que é então. (Se) é nos Estados Unidos ( )  
 A : Professora, eu coloquei lá nos Estados Unidos ...  
 A\*: É setembro, outubro e novembro.  
 A2: Setembro, outubro e novembro, professora?  
 A : Professora ...  
 A : Na dois como é que é em março, abril ...  
 A : Como é que é na Inglaterra?  
 AA: ( )  
 A : Como é? [Deve estar checando com um colega]  
 A : (Quais são a) estação da Inglaterra, professora?  
 A\*: 'ce só coloca assim (quer ver) ó, só coloca assim. Não precisa colocar nada.  
 Coloca isso aqui ó: março, abril, maio. Ai 'cê coloca no Brasil em setembro,  
 outubro e novembro.

Se, por outro lado, entendermos que a descrição de P1 ("comentar com outros alunos sobre a diferença") estaria ligada à expectativa de uma troca mais interativa para que o aluno negociasse os seus significados, as condições apropriadas não foram criadas. E nesse momento constataríamos a desvinculação entre teoria e prática tão comum no ensino dos professores em geral, como apontam muitos estudos recentes, desvinculação essa provocada, em

<sup>50</sup> Esclarecemos que essas conclusões constituem os registros correspondentes à parte da aula que P1 não trancrevera, mas que se prontificou a fazê-lo depois de nossa entrevista quando não sabia dizer o que a impedira de trancrevê-la. Entretanto, em vez de trancrever o restante da aula, decidiu avaliar cada exercício, embora registrasse que isso correspondia à "continuação da transcrição do texto: The four seasons. Parte dos exercícios". Os dados foram, então, anexados ao seu primeiro CJD por PE.

grande parte, pelos próprios programas de formação de professores os quais, se focalizam a teoria, não a vinculam à prática e se a tônica são as técnicas e habilidades, não se articulam as teorias subjacentes.

Considerando esse argumento, P1 parece estar revelando nos dados discutidos essa desarticulação quando reconhece novas idéias sem que conheça a metodologia que as concretizaria mais apropriadamente.

O registro do CJD de P1, que ora discutimos, com sua crença subjacente explicitada por PE, mais os dados da entrevista demonstram que a sua fala já deixa transparecer contatos com idéias contemporâneas, algumas das quais ela parece acatar enquanto questiona outras, mas em nenhum momento as localiza dentro das respectivas teorias. Por enquanto, devido a seu grau de exposição aos novos conceitos, seriam mais idéias de se ‘ouvir dizer’, sem que sua localização nas respectivas teorias já seja possível.

*Hoje em dia fala-se que não pode dar muita gramática, mas eu ainda estou no livro didático. Eu não sei como sair dessa. (ent)*

Há um momento na entrevista, porém, em que P1 expõe uma tentativa de articulação mais explicitada entre teoria e prática, mesmo que isso aconteça de acordo com a interpretação que ela faz de ambas.

*Porque falam assim que o aluno tem que participar mais, tem que falar mais. Dai eu comecei ... fazer oral como eu fiz nessa gramática que eu gravei. Fiz assim tudo um por um, ou senão os alunos entre os alunos faziam perguntas, o outro respondia. [ ... ] Então, eu achava ... a gente tem que trabalhar mais [fazendo o] aluno participar na fala. Então eu pus na minha cabeça: Agora eu vou entrar lá, como é escola nova ... que eu estou começando, eu vou entrar assim pra eles perceberem que a minha aula vai ser mais ELES participando. (ent)*

Os dados acima parecem indicar que a maior participação do aluno estaria vinculada à modalidade oral da língua apenas. Embora essa interpretação aponte para o fato de que se podem ‘reconhecer’ certos conceitos sem ‘conhecer’ melhor a teoria que os informa (mesmo porque podemos já ter entrado em contato com eles através de uma interpretação da teoria por alguém e não através de um contato direto com ela), percebemos na explicitação de P1 uma tentativa de fazer sentido da sua prática ao articular o porquê a desenvolve de certa maneira à interpretação que faz da teoria correspondente.

Do exposto acima, poderíamos concluir que assumir certas idéias como desejáveis de serem implementadas não implica que se conheça profunda e/ou necessariamente a teoria que as informa, nem os procedimentos adequados para a sua implementação. Por outro lado, o não conhecimento mais aprofundado da teoria e da prática correspondente não implica que o professor não seja capaz de articulá-las mais consistente e conscientemente segundo sua interpretação.

Se nesse momento nos voltarmos para os CJDs de P2, notamos que ela se aproxima de um porquê mais explícito, fazendo uma dupla justificativa ao considerar dois elementos que estariam interligados, a saber, o barulho devido à atividade com diálogos e a condução do exercício [diálogo] por ela por causa do barulho. As crenças correspondentes não são aí explicitadas, mas podem ser rastreadas em dados de outras fontes.

*[PE], você vai perceber muito barulho no fundo. A gente trabalha muito com diálogos e muitas vezes eu tenho que conduzir um exercício porque eles conversam demais se eu deixar por conta das duplas. (AA)*

Num plano mais superficial, o que esse depoimento deixaria transparecer seria uma limitação imposta pelas condições de se trabalhar certas atividades em salas numerosas e que o controle seria mais uma questão de gerenciamento de aula. Num plano um pouco mais profundo, porém, um conceito de disciplina em que se mantém alunos ocupados e quietos poderia estar por detrás da ilusão de que ao mediar a atividade de diálogo podemos controlar aqueles que não estão diretamente envolvidos ou assegurar que eles prestem atenção naqueles que estão com a palavra, levando-os a aprender. A própria P2 parece chegar à conclusão de que a ‘disciplina’ não leva necessariamente à aprendizagem, ao se pronunciar na entrevista da seguinte forma:

*Talvez seja por isso [que age de um certo modo deixando menos espaço para o aluno]. [Por]que é muita indisciplina na sala. Então, você já tem que ir jogando coisa em cima e, às vezes, não é a aprendizagem que você está conseguindo com isso. Você está fazendo com que eles se ocupem de alguma coisa, mas não que realmente esteja ocorrendo a aprendizagem. (ent)*

Um outro conceito não detectado no registro AA acima, mas que desponta em outro momento e poderia acompanhar o conceito de (in)disciplina discutido, diz respeito ao ‘erro behaviorista’ — que deve ser detectado, prevenido e sanado pelo professor — pois que também está interligado à justificativa de controle de diálogo/trabalho em duplas.

*Nesse método que a gente tem em inglês de trabalhar em duplas. eu tenho dificuldade porque você não consegue dominar a turma. Então a dupla é essa: professor e mais um [ ... ]. Porque de repente trabalhar em dupla, os dois não sabem, então ficou um trabalho nulo. não é? (ent)*

O não questionamento e redefinição<sup>51</sup> de conceitos desse tipo podem fazer com que P2 oscile entre práticas que prevêm um ensino menos ou mais centralizado no professor. A citação anterior à última deixa transparecer, todavia, que a experiência da análise de abordagem

<sup>51</sup> Cumpre-nos esclarecer que uma redefinição do conceito de (in)disciplina, por exemplo, não prescindiria do reconhecimento das limitações e dificuldades que uma sala numerosa impõe à realização de determinadas atividades. A redefinição de conceitos desse tipo poderia mudar o ‘desenho’ de situações específicas em sala de aula, no entanto.

através de seus procedimentos permitiu que P2 desse um passo nessa direção ao localizar pontos em sua prática que permitiriam contrapor os conceitos de disciplina e aprendizagem.

O conceito de disciplina como controle, o de indisciplina como bagunça, barulho, conversa e o do controle do professor sobre o erro, dificultado em atividades em pares, também são bastante salientes em P1. Os mesmos conceitos em P3 já sofreram uma redefinição.

Se no registro de AA discutido acima, P2 não revela mais explicitamente as crenças nele embutidas, o que foi realizado por PE, há momentos na entrevista em que ela chega a localizar a teoria que estaria informando o desenvolvimento de atividades em sua prática, nomeando-a inclusive, embora deixe transparecer um certo atrapalho na terminologia e a necessidade de aprofundamento dos pressupostos nela contidos.

*Então, do jeito como eu ensino é como eu aprendi. [ ... ] Agora que eu estou largando um pouquinho de gramática, mas eu adorava gramática. Porque eu aprendi inglês com a gramática. Frase, toda aquela 'coisarada'. As quatro abordagens, não é? Comunicativa? Então eu tenho que parar um pouco com esse negócio de gramática. Então modifiquei muito a minha maneira de ensinar. Eu era totalmente viciada numa gramática. Falo viciada porque virava e mexia eu estava lá explicando que o 'could' era um verbo modal, não sei que, não sei que. Não precisa falar nada disso, não é? Já lá dentro do contexto ele já vai entender o significado.<sup>52</sup> Então veja que diferença! Por isso que eu falo: às vezes, a gente fica pisando em cascas de ovos e vai saber se firmar quando? É insegurança. (ent)*

Em outros momentos da entrevista em que P2 traz mais explicitamente outros elementos teóricos para o seu discurso, ela assim o faz procurando articulá-lo a algum fato concreto de sua prática, de modo semelhante ao verificado na citação acima. Entendemos, portanto, que quando ocorre uma tentativa de articulação entre teoria e prática de modo mais consciente, ambas parecem ser mais facilmente explicitadas mesmo, como já temos enfatizado, que a teoria exposta seja a interpretação que o professor faz dela, que ela ainda não tenha sido totalmente apropriada ou que não se fale dela nos mesmos termos usados pelo autor que a propõe o que exigiria um tempo maior de estudo com uma conseqüente maturidade das idéias e maior domínio terminológico.

Quando a teoria se mantém implícita, pode-se até localizá-la como P2 o faz com um dos modos de ensinar que assume, localizando-o na sua experiência de aprendiz, conforme podemos notar na citação acima quando diz: "do jeito como ensino é como aprendi". Depois disso, entretanto, só a descrição em termos da ilustração da prática parece possível (nos momentos em que afirma ensinar como aprendeu, P2 descreve vários exemplos de como isso se deu, convalidando-os para o próprio ensino do idioma). Por outro lado, quando o professor está

<sup>52</sup> Provável pressuposto teórico relacionado ao 'uso e forma' ('use and usage', conforme apresentado por Widdowson, 1978) de que a forma estaria contida no uso, mas não necessariamente o contrário.

consciente de que seu ensino se sustenta em uma teoria que se conhece e se reconhece como desejável, além da descrição, pode ocorrer uma argumentação sustentada no próprio pressuposto teórico: “Não precisa falar nada disso, não é? [porque] já lá dentro do contexto, ele vai entender o significado”.

Os dados discutidos parecem se constituir em evidências que nos permitem reafirmar uma possibilidade maior de explicitação, de uma ou de outra forma/natureza, quando se realiza mais conscientemente uma articulação entre teoria e prática.

Quanto a P3, o porquê identificado em seu primeiro CJD está ligado à explicitação do critério de simplicidade-complexidade na gradação de atividades. Depois de descrever os objetivos da aula na seção ‘Análise da aula’, P3 explicita:

*Achei que começar revisando as peças de roupa uma a uma seria melhor pois começaríamos das mais simples (estruturas) para as mais complexas e seria uma forma de “warm -up” da aula anterior. (AA)*

Exposto mais intensamente a uma profusão de novas idéias, P3 as deixa transparecer mais abundantemente em outros momentos de sua fala, discutindo-as ou localizando-as através de elementos taxonômicos ou mesmo de citações de autores que as propõem, revelando assim a apropriação de tais idéias em um grau mais ou menos intenso.

*Eu me classifico como ... , pelo menos tento ser um pouco comunicativo, sabe? Fazer com que os alunos usem a língua em contexto real . Eu sempre estou enfatizando isso: que aquilo que está ali no livro não ..., são exemplos ... que eles tem que tirar daquilo ali para eles fazerem uso, ou então, já que eles têm que tirar daquilo ali pra fazer uso, então que é bom que eles aproveitem dentro da sala de aula para pegar aquelas estruturas ali e usar entre eles e pensar sempre que eles têm que fazer uso disso porque se eles querem aprender, tem que ser assim, não é? (ent)*

Como em P2, P3 parece explicitar-se com uma certa facilidade quando mais consciente da tentativa de articulação entre teoria e prática. O exemplo acima demonstra que P3 nos explicita sua concepção de ‘comunicativo’ como uso da língua em contexto real, articulando-a com os procedimentos realizados na prática, nesse caso, a abordagem do conceito com os alunos. A articulação da teoria com a operacionalização concretizada da prática estaria também explicitada no registro do CJD com o qual iniciamos a discussão de P3 e para o qual agora voltamos.

Talvez seja significativo salientarmos que a explicitação do porquê do procedimento registrado por P3 diz respeito a uma atividade elaborada por ele mesmo, constituindo-se em uma adaptação/suplementação das atividades do livro didático adotado. Nas decisões tomadas na elaboração da atividade ( rever o vocabulário referente às peças de roupa introduzidas previamente na aula anterior e a estrutura ‘going to’, objetivando preparar os alunos para uma atividade

posterior de uso da língua com o referido conteúdo, em que aos alunos seria dado o poder de decisão do que vestir/usar numa dada ocasião depois de terem tido a oportunidade de escolha do vestuário propiciada pela atividade inicial implementada por P3), percebe-se a tentativa de articulação, a que nos referimos acima concretizada na explicitação do critério de simplicidade-complexidade. Entretanto, para podermos sustentar o argumento da articulação, já que o exemplo pode falar por si só, cumpre-nos esclarecer o seguinte: Ao termos a oportunidade em um de nossos contatos com P3 (memo 22/12) de perguntar-lhe o que seria para ele ‘partir das mais simples estruturas para as mais complexas’, ele nos responde que seriam ‘acréscimos de usos diferentes para a mesma estrutura’, o que nos dá uma idéia contrária a do registro exemplificado a qual poderia ser entendida como ‘acréscimos de estruturas diferentes [mais complexas] para o mesmo uso [função]’. Sendo assim, sua tentativa de articulação entre teoria e prática estaria mais consistente com a segunda definição que nos dá posteriormente, uma vez que a mesma estrutura (‘going to’, no caso) foi mantida. Um olhar mais apurado detectaria, por outro lado, que também não há mudança de uso/função mas sim de conteúdo ou situação. Teríamos, então, a mesma estrutura (‘going to’), com a mesma função (planos) em situações diferentes: o que usar/vestir em uma festa e aonde ir e o que fazer nas férias. Isso nos aponta para o fato de que a apropriação de novos conceitos é um processo complexo e demorado pois que também prevê a distinção entre categorias diferentes, mas aponta também para o fato de que devemos examinar a prática do professor em consonância com a interpretação que ele faz da teoria correspondente antes de dizermos que ele está sendo inconsistente. A inconsistência ocorreria quando houvesse uma quebra entre a prática do professor e tal interpretação.

O segundo porquê na explicação de P3 concretizado no conceito de ‘warm up’ parece revelar o mesmo fenômeno observado quanto à interpretação do critério de complexidade, isto é, uma articulação entre a prática desenvolvida e a interpretação que ele faz do conceito. No caso em questão, o conceito faz parte de uma teoria que advoga que se aprende melhor uma LE quando as condições são favoráveis psicologicamente. Um aluno ‘aquecido’/motivado estaria mais predisposto a aprender. P3, entretanto, parece ter incluído nesse conceito, o conceito de ‘gancho’ ou ligação da aula anterior. Isso se justifica, pois é bastante comum que a atividade de aquecimento seja fundida com a de ligação da aula anterior para se economizar tempo, embora devamos entender que o conteúdo da primeira não precisa necessariamente ser vinculado ao da aula anterior, mas simplesmente a um conteúdo já trabalhado sem que haja necessidade de se fazer uma ponte com um conteúdo seguinte, mas sim de predispor o aluno a querer aprendê-lo. De qualquer forma, a interpretação do conceito por P3 está consistente com o que implementa na prática: recupera elementos da aula anterior através de uma atividade motivadora para dar continuidade à aula com base no critério de complexidade.

Entendemos que P3 possa estar mais consciente da atividade mental que permeia as decisões tomadas em relação à atividade inicial devido ao seu envolvimento na elaboração da mesma. Esse envolvimento mais consciente na articulação de teoria e prática poderia, portanto, ser responsabilizado pelo fato de P3 ter escolhido dar entrada a esse registro no CJD, explicitando o porquê do procedimento de realização da atividade em questão. Esse argumento se sustenta ainda mais se considerarmos que o objetivo final dessa atividade, segundo P3, é preparar os alunos para o 'uso' da língua que coincide com o principal objetivo de se aprender LE: 'a comunicação, o real', ou seja, o uso da LE em situação real, também segundo P3.

#### **4.8. Possíveis Razões para a 'Ausência' de Análise nos CJDs dos Professores, conforme Sugerida nos Roteiros**

Conforme discutido na seção anterior, podemos constatar a capacidade dos professores-sujeitos de articularem mais ou menos explicitamente teoria e prática em momentos que permitam um fluir mais espontâneo facilitado, talvez, pela interlocução como PE em situação de entrevista quando, então, os Ps parecem identificar essa articulação de um modo mais consciente. Salientamos, contudo que, por razões óbvias, a frequência e qualidade desses momentos seguem um movimento ascendente de P1 a P3.

A pergunta que faríamos, portanto, seria por que essa articulação, proposta nos roteiros em termos de análise, não aparece nos CJDs dos Ps, desconsiderando os três exemplos discutidos anteriormente tidos como os mais próximos a que se poderia chegar na questão do porquê esses Ps ensinam o que ensinam do modo como ensinam?

O exame dos dados oriundos dos vários instrumentos de pesquisa utilizados, possibilitou-nos levantar algumas evidências que indicariam possíveis razões para a ausência de análise nos CJDs dos Ps.

Em primeiro lugar poderíamos argumentar que um dos motivos seria a limitação imposta pelo próprio foco da pesquisa que previa um trabalho de auto-observação solitário, utilizando-se um método e instrumentos de pesquisa com os quais os Ps não tinham nenhuma familiaridade, no caso de P1 e P2, ou pouca familiaridade como no caso de P3. Se esse argumento parece óbvio, ligado a ele teríamos um outro menos óbvio, a saber, a própria complexidade da tarefa envolvendo o que poderíamos chamar aqui de funções acadêmicas, cujo discernimento pode, por vezes, representar uma dificuldade, se pensarmos principalmente em termos de sua produção. Na verdade, considerando prioritariamente a descrição e análise por terem sido as funções indicadas para a investigação do próprio ensino pelos Ps e paralelamente a elas outras funções

comuns quando se realiza um trabalho mais sistemático, os dados, de um modo geral, nos revelam em alguns momentos uma possível dificuldade de discernimento das funções, ocasionando o que poderíamos chamar de 'trânsito' ou 'migração' entre elas. Esse 'trânsito' ocorreria quando, por exemplo, no lugar de analisar, se descreve ou se avalia; em vez de descrever se avalia, etc. Essa dificuldade pode ser gerada pelos limites, por vezes tênues, entre uma e outra função ou pelo fato de uma determinada função pressupor a ocorrência de outras subjacentes a ela. É o que ocorre com a descrição que, por se manifestar de um modo mais concreto, parece mais fácil se comparada à análise que exigiria uma demanda cognitiva maior. Entretanto antes de se materializar, a descrição pressupõe identificação, distinção, seleção e categorização de elementos, tarefa não tão fácil como possa parecer à primeira vista, conforme verificamos na seção que versa sobre ela.

Ao propor um ensino formal consciente de funções lingüísticas acadêmicas em programas de ensino que integra língua e conteúdo, Kidd (1996) reconhece que não seria uma expectativa razoável esperar que os alunos as aprendessem através da própria experiência e argumenta que não é porque os alunos são fluentes em uma língua que seriam capazes de reconhecer/compreender as funções contidas em textos escritos relacionados ao conteúdo de uma disciplina específica. Produzi-las, por outro lado, demandaria o desenvolvimento de habilidades para expressá-las. O autor sugere, então, que o ensino se dê em relação a três componentes: conceitos, formas lingüísticas apropriadas e denominações.

Tomando por base os argumentos de Kidd e transportando-os para nosso contexto, poderíamos dizer que embora as funções acadêmicas solicitadas aos professores tenham sido explicadas e parcialmente exemplificadas, isso provavelmente não foi suficiente para que eles estivessem aptos a utilizá-las, mesmo porque não recorrem nem uma vez a PE para esclarecimentos. Além disso, é bem provável que devido à falta de uma maior disponibilidade de tempo, os Ps não tenham feito releituras atentas das orientações quando, então, possíveis dúvidas poderiam ter sido sanadas. Diante desses argumentos, é compreensível que tenham ocorrido os desvios de funções a que nos referimos acima. Vejamos alguns exemplos.

Já no questionário inicial, quando solicitamos que descrevessem o tipo de preparação profissional do curso de graduação e da Prática de Ensino (Q1, nº 8), P2 e P3 a avaliaram em vez disso e P1 a confunde com a dos cursos de capacitação anuais. Quando na pergunta seguinte, solicita-se a avaliação, P3 reafirma a avaliação anterior e P2, uma vez já tendo avaliado, atribui a nota quatro numa escala de zero a dez ao seu curso de graduação.

*Penso que não fui bem preparada para a vida profissional, pois quando entrei na Universidade, meu primeiro semestre parecia o básico do inglês que eu já sabia. As aulas eram monótonas, meus professores não tinham vontade de ensinar, e quando fui fazer a prática de ensino a professora da turma parecia um marechal, pois se não usasse de autoritarismo não conseguia dar aula, pois os alunos de 5a. série eram terríveis na disciplina. Não podiam falar ou*

*perguntar nada. Então, minhas aulas tiveram que ser frias, impessoais, pois fiquei com medo de falhar na hora. (Q1)*

Quando inquirido na entrevista para descrever seu ensino, P3 parece em dúvida de como fazê-lo e 'transita' entre várias funções (classifica, avalia, justifica, explica) antes de descrever, de certa forma, um de seus aspectos.

*PE: Como você descreve seu ensino? Você fala: "Eu ensino assim".*

*P3: Com método você fala?*

*PE: Não, o seu ensino.*

*P3: Caracterizar dentro do método?*

*PE: Ou seguindo ( )*

*P3: Eu acho que eu ensino assim de uma forma meio comunicativa. Assim da maneira ... , muitas vezes repetitivo mesmo, que a gente não consegue se desvencilhar dentro daquilo que está ... muitas vezes repetitivo, muitas vezes rotina. mesmo. Não tem, não há como negar. [ ... ] Mas eu acho que eu consigo ... , eu me classifico como ... pelo menos tento ser um pouco comunicativo. Fazer com que os alunos usem a a língua em contexto real, sabe! Eu sempre estou enfatizando isso: Que aquilo que está ali no livro não ... , são exemplos que eles têm que tirar daquilo ali pra eles fazerem uso, ou então, já que eles têm que tirar daquilo ali pra fazer uso, então que é bom que eles aproveitem dentro da sala de aula pra pegar aquelas estruturas ali e usar entre eles, sabe? E pensar sempre que eles têm que fazer uso disso. (ent)*

Diante de pergunta semelhante, P1 tem procedimento parecido com o de P3 pois, em vez de descrever, avalia. Vejamos.

*Ah, o ensino já é [ri]. Ai, até já acho engraçado, mas eu fico nessa ainda, sabe? Já é passado, não é? Eu tinha que renovar, mas eu ainda continuo nesse tradicional MESMO, sabe? É ... eu gostaria mesmo de mudar minha maneira de dar aula, mas eu ainda estou lá no tradicional. (ent)*

Uma segunda razão para os Ps não realizarem a análise sugerida estaria ligada à falta de hábito de se pensar nos porquês de determinadas práticas pedagógicas no sentido de elicitar crenças, localizando-as nas teorias que lhes dão origem. Isso poderia ocorrer pelo simples fato de se desconhecer a teoria que informaria determinada prática como fruto de uma formação dicotomizada e prescritiva em que uma não teria muito a ver com a outra, uma vez que não seria função do professor pensar (função essa do especialista) mas aplicar uma teoria construída por outros precisando, portanto, apenas preocupar-se e ocupar-se da prática. Diante de uma situação assim os professores poderiam dizer o que fazem, mas não saberiam dizer o porquê. Por outro lado, pode ocorrer que apenas a teoria seja tratada sem que se trabalhe uma prática consistente com ela, delegando-se ao professor, a tarefa de 'imaginá-la'. Uma terceira possibilidade seria o tratamento separado de teoria e prática deixando sua articulação por conta do professor. Não é de se estranhar, portanto, que mesmo P3, o professor com uma bagagem teórico-prática mais atualizada e aprofundada em relação aos outros dois sujeitos, sinta dificuldade de explicitar-se,

articulando teoria e prática quando confrontado diretamente com a questão. Examinemos o que diz a PE ao se referir às perguntas do Q2 que solicitam que descreva e analise seu ensino.

*P3 comenta sobre a dificuldade em responder as questões que eu pedi. Diz que mais difícil do que descrever como ensina é dizer porque ensina assim. Diz que se ensina assim é porque está dando certo. quando não dá certo muda o jeito de ensinar. Questões mais filosóficas por trás disso ainda não se sente apto a localizar. Talvez, diz, não tenha atingido esse ponto ainda. (Memo 04/01/96)*

Todavia, alguns conceitos colocados por P3 parecem consistentes com sua fala sobre a prática que procura implementar, faltando-lhe apenas perceber a possibilidade de articulação entre ambos.

P1 é um exemplo de teoria sem prática quando, ao assumir o pressuposto de que a motivação predispõe o aluno a uma melhor aprendizagem, não saberia como desenvolver uma determinada atividade que ilustraria esse conceito.

*Eu acho que se entrar bastante com música, parece que eles ficam assim ... a aula também fica mais gostosa. Música parece que levanta o astral de todo mundo. [...] diz que a aula dele é gostosa [de um professor de química que ensina fórmulas com música]. Então o aluno diz que aprende. [...] Tendo todo o material, eu acho que ... [P1 explicando como trabalharia a música] ... a gente entra lá, e ensina o aluno, explica ( ), toca a musiquinha, a gente canta com eles. Ai desliga, a gente já entra, acho que entraria na gramática. Sei lá! Acho que iam perceber na letra mesmo da música aquelas palavrinhas? Sei lá! A gente também não ... é fácil de falar, mas na hora de preparar não é fácil. (ent)*

Embora ofereça um porquê mais direto do modo de ensinar dizendo que ‘ensina assim’ porque foi como aprendeu — primeiro em português, depois em inglês — P2, por sua vez, parece desconhecer os pressupostos teóricos por detrás da prática que descreve, apesar de intuí-los. O exemplo abaixo deixa transparecer que a intuição mais forte “português como ‘ponto’ para o inglês” poderia ser associada à teoria cognitiva que professa uma melhor aprendizagem quando se parte do conhecido para o desconhecido. Ligada a isso teríamos a questão dos usos da L1 no ensino da LE (cf. Cristovão, 1996), destacando-se os momentos de apresentação e reforço da linguagem. Todavia, mesmo diante dessas intuições, revela-se aí uma prática ‘sem’ teoria.

*Eu penso que porque [é] o jeito que eu aprendi. Então eu vou muito como eu aprendi, como eu acho que o aluno vai ter facilidade de aprender. [...] Eu faço isso: pego a matéria em português e daí falo: “Oh, a gente vai aprender sobre isso hoje. [Em] inglês é dessa forma. Ai vou falando. Primeiro o português, daí o inglês. Eu não consigo entrar direto no inglês. Você tem que ter o português primeiro como ponto pro aluno aprender. (ent)*

A desarticulação pode também resultar do simples fato de não se perceber que ela poderia e/ou deveria ter sido feita. Isto é, o professor teria condições de realizar a articulação entre teoria e prática, mas não o faz porque não entende que devia/podia fazê-lo em um determinado

momento. Dados de P3 parecem deixar isso evidente quando descreve um procedimento de realização de atividade<sup>53</sup> na seção ‘Comentários’ de seu segundo CJD mas só discorre sobre os seus porquês quando o assunto é retomado na entrevista.

*A última atividade “writing” não estava nos planos, inventei na hora. Na verdade, os alunos teriam que escrever sobre os planos para as próximas férias. Mudei o estilo, fazendo virar uma “competição”. (AA)*

*Sobrou um pouquinho de tempo e pra começar outra atividade não ia dar tempo. [...] Mas em vez de pedir: Olha, agora vocês vão escrever sobre ‘planning next vacation’ ... “ em cinco minutos ia ficar muito ‘boring’, pra eles fazerem composi[ção]. Já estava no final da aula, corrigir ... . era a última aula, vou pedir pra eles fazerem redação lá, escrever? Eles não iam fazer, escrever nada. Alguns iam escrever. Então eu fiz tipo ‘competition’. [...] Mais pra motivar, porque se eu fosse pedir um ‘writing’ eles não iam fazer e dessa forma todos eles fizeram, até aqueles que ... (ent)*

Embora a sua maneira, P3 deixa transparecer claramente, em sua prática e em seu discurso sobre ela, concepções de ensino-aprendizagem que apregoam aulas comunicativas centradas no aluno em que ao fator afetividade dá-se a devida importância. As citações acima se relacionariam mais especificamente com uma das práticas pedagógicas (uma ‘rule of thumb’ or ‘pedagogical guideline’, isto é, diretrizes pedagógicas) dentro das abordagens contemporâneas, ou seja, as que apregoam que a atividade de final de aula seja divertida, que ofereça oportunidade para todos os alunos participarem, que abaxe o ‘filtro afetivo’ e, provoque um sentimento de satisfação, motivando-os a voltarem para a próxima aula.

Uma terceira razão da ‘ausência’ de análise nos CJDs dos Ps, que parece despontar como a mais saliente diz respeito às interpretações que eles fazem dessa função, que estariam intimamente ligadas à questão do ‘trânsito’ entre as funções.

Uma possível interpretação indica, na verdade, que a análise pode também ter sido entendida como as ‘explicações’ que teriam sido dadas durante a transcrição, conforme detectamos em um dado de P3.

*P3 me liga avisando que a segunda etapa já está pronta. [...] Quanto à descrição/análise diz ter escrito algo no início. Pergunto se escreveu no final também como da primeira vez. Ele confirma, mas diz que escreveu os porquês mais no meio da transcrição conforme surgia a necessidade de explicações. (Memo 7/12/95)*

Fatos como esse alertavam para a necessidade dos registros concomitantes à transcrição (RTs) serem mais atentamente examinados em busca de evidências de que entre eles encontraríamos registros analíticos conforme os estávamos concebendo, uma vez que a categorização realizada dos RTs (seção 4.9.2) indicava que guardavam uma natureza diferenciada

<sup>53</sup> A atividade é descrita mais elaboradamente na entrevista.

do que poderiam ter sido registros analíticos esperados, ou seja, aqueles que explicitaria o porquê determinadas atividades estavam sendo desenvolvidas de determinadas maneiras (e não de outras).

Desta feita, a busca de registros analíticos não apenas entre os RTs, mas também entre os AAs além da triangulação dos dados dos outros instrumentos, levam-nos a perceber nitidamente que a análise estava sendo interpretada como avaliação, interpretação essa que se justifica pelo fato de as duas concepções serem freqüentemente tomadas como sinônimas.

Embora de posse dos roteiros que orientavam a análise para um certa direção P2, por exemplo, nos oferece um exemplo claro de orientá-la para outra, ao responder na entrevista a pergunta direta do que estava entendendo por isso.

*Bom, se eu observo muito ponto negativo, eu vou procurar não persistir no erro. Modificar. O que eu achei válido eu vou continuar fazendo. (ent/P2)*

Os exemplos de P3 e P1 abaixo também parecem indicar a mesma concepção e através deles percebemos que a avaliação poderia ser feita pelos próprios Ps ou pela PE.

*Sendo que se a gente pudesse rever e fazer avaliação e ... nesse nível, a gente poderia melhorar em certos aspectos. [...] E quando a gente vai ouvindo e descrevendo, a gente vai vendo também alguma ... ou revelam-se alguns pontos que a gente poderia ter enfatizado, poderia ter feito mais. Porque talvez com isso, poderia até ter trazido esse ponto de equilíbrio que talvez faltou ou faltasse. (ent/P3)*

*Falei assim: "Olha, eu vou fazer essa avaliação, esse ... , eu vou querer fazer pra ela me dar umas dicas como dar uma aula; melhorar as minhas aulas. (ent/P1)*

Embora das citações acima apenas a de P1 demonstre que a avaliação poderia ser feita por PE, salientamos que P2 também reserva uma expectativa de que PE lhe indique pontos falhos, chegando a solicitar tal indicação diretamente nos registros AAs, além dela própria o fazer e P3 legitima o olhar de um agente 'externo' no sentido de localizar os pontos 'não justificáveis' que os professores não estariam aptos a ver. P1, por outro lado admite ser capaz de localizar 'defeitos', 'cacoetes', 'erros de pronúncia', mas não de mudar a maneira de dar aula a partir da observação apenas, sem a intervenção de alguém.

As evidências levantadas nos dados dos Ps, indicando que a interpretação de análise como avaliação se manifesta de um modo acentuado, nos permitem concluir que, na verdade, a análise não estaria ausente nos CJDs dos Ps, mas configurada em termos de avaliação, ou seja, entendida como componente integrante da avaliação.

#### 4.9. A Configuração do Procedimento de Análise nos CJDs dos Professores-sujeitos.

Tendo desvendado a análise dos Ps em forma de avaliação e visando configurá-la em seus CJDs, compete-nos examinar como ela se realiza dentro dessa perspectiva nos registros AAs e nos registros RTs, buscando sempre que necessário a triangulação dos dados dos demais instrumentos.

##### 4.9.1. A Análise Subjacente aos Registros AAs

Se nos dados de um modo geral, analisar/avaliar significa localizar pontos positivos e negativos na própria prática, nos registros dos AAs a ênfase recai na localização dos pontos falhos.

P1, na coluna da direita de sua seção “Anotação / descrição      Comentário / reflexão / análise”, registra três desses pontos contrapostos ao registro à esquerda que nos deixa inferir que havia outro objetivo para se ouvir a gravação além do indicado.

*-Lugar adequado para deixar o gravador e ouvir o trecho gravado para testar o som*

*- o timbre da voz é completamente diferente de como o imaginamos  
- repetição da palavra “aqui”  
- repetir a frase já traduzida*

Conforme já discutimos na seção 4.6.1, não sabemos até que ponto os exemplos do diário de dupla entrada do roteiro I influenciaram o registro dos dois primeiros pontos indicados por P1, já que são elementos salientes geralmente detectados por professores no início de auto-observação quando se gravam em áudio e/ou vídeo. Quanto ao terceiro ponto, P1 esclarece na entrevista que está se referindo à repetição que ela própria faz de frases já traduzidas ‘corretamente’ pelos alunos.

Com uma bagagem teórico-prática que faz com que mantenha um ensino praticamente inalterado embora tenha tentado implementar novas idéias mesmo sem os procedimentos apropriados (de um ponto de vista acadêmico), P1 parece encarar os pontos detectados com uma certa naturalidade, ou melhor, sem maiores abalos, uma vez que eles não teriam rompido com nenhuma imagem que ela pudesse ter feito de seu ensino, revelando, no máximo, algo que ela não imaginava realizar. Uma abordagem configurada por um número menor de concepções com suas metodologias correspondentes asseguraria uma maior aproximação entre ensino idealizado e ensino realizado, evitando-se maiores conflitos.

*É a minha aula. Como eu dou. Como eu estava dando até agora [antes das gravações]. Na primeira eu falei assim: “Não, eu tenho que dar uma aula bem feita porque vai ser gravada”.*

*[...] Mas ficou do jeito que eu dou normalmente. [...] Eu pensei assim: “Eu vou caprichar mais na minha aula”, mas eu não consegui, eu dei minha aula normal. Eu achei que podia melhorar, mas eu não consegui nesse momento da gravação. (ent/P1)*

Detectar pontos falhos na própria prática mesmo que não provoquem abalos, por outro lado, pode conscientizar ainda mais o professor acerca do ensino que desenvolve, ainda que isso não signifique que ele perceba exatamente o modo como o realiza em relação a uma outra prática mais apropriada, principalmente quando a desconhece.

*Eu acho importante isso aí [a auto-observação] porque cada professor vai perceber que: “Nossa! Eu dou aula desse jeito! Podia melhorar”. “Será que se eu fizer de outro jeito não é melhor?” Às vezes, a gente dá uma aula assim: “Poxa vida, mas que aula chata!” Até a gente acha que aquela aula foi chata, mas poderia ser melhor. [...] Agora se você só sabe dar aquela aulinha lá. Você acha que não está boa, mas como que eu vou fazer [pra melhorar]? [...] Tem de partir de outra pessoa. Não é a gente que fala assim: “Eu tenho que melhorar”. Mas como? (ent/P1)*

Não há, portanto, evidências nos dados de P1 de que ela esteja ligando os pontos falhos localizados a determinadas concepções que estariam a eles subjacentes, embora as especulações que faz sobre o último deles, “repetir a frase já traduzida”, quando o retoma na entrevista, pareçam indicar uma ‘mixagem’ que contrapõe uma contestação de práticas estruturalistas centralizadoras e uma justificativa para o seu uso.

*Pra que que eu tenho que falar outra vez? Parece que só eu que sou ... só eu que sei o certo. Aí eu falei: “Não, ele está falando certo, eu não preciso falar novamente. Mas eu no fim acabo falando. Talvez é pra eles gravarem mais. Sei lá porque eu faço isso! Mas eu estou tomando cuidado pra não repetir novamente o que o aluno fala. (ent)*

A hipótese para tal ‘mixagem’ seria que a ‘configuração formativa’ de P1 não lhe permitiria localizar os pressupostos da própria teoria em que teria sido ‘formada’ e que praticamente reproduz, como também não permitiria explicitar, mas apenas intuir, questões que dessem conta da contestação de tal teoria/prática. Como um elemento de automatização ou mecanização do ensino, a repetição, por exemplo, é uma das práticas estruturalistas consideradas como alvos de críticas e questionamentos mais intensos pelos estudos contemporâneos, que poderiam ter sido ‘ouvidas’ por P1. Repetir para ‘gravar’/memorizar (aprender), por outro lado, é um dos pressupostos da abordagem estruturalista.

Quanto ao CJD de sua segunda aula, não se encontra a localização de nenhum ponto, positivo ou negativo, enquanto avaliação da própria prática, por talvez já ter esgotado no primeiro aquilo que estaria apta a detectar e provavelmente porque a prática permanece inalterada

de uma aula para outra<sup>54</sup>. No lugar, P1 realiza uma avaliação geral da aula em termos da não lembrança dos conteúdos pelos alunos como uma forma de justificar talvez o objetivo da aula (revisão para a prova) e uma avaliação mais pontual deles, referindo-se a momentos em que eles percebiam falhas dos colegas. Essa última avaliação juntamente com os outros quatro registros AAs restantes, que intitulou “Comentário/reflexão/análise” (interpretação do comportamento de uma aluna como nervosismo por não saber o exercício; informação de que desliga o gravador para explicar um exercício; duas informações atitudinais relacionadas ao seu comportamento) são da mesma natureza dos registros que acompanham as transcrições dos Ps (RTs) e poderiam estar encerrando um valor analítico o qual discutiremos mais adiante neste estudo.

Diferentemente de P1, a localização de alguns pontos falhos por P2 e P3 em suas aulas indicaria que assim o fazem, provavelmente por identificarem uma perspectiva em que estas ‘falhas’ se instalam e outra a que sua atuação deveria preferivelmente estar vinculada. Os próprios Ps estariam, portanto, localizando as inconsistências entre teoria e prática que sua ‘configuração formativa’ lhes permitiria ver em seu ensino. Algumas inconsistências podem aparecer sinalizadas nos próprios registros AAs ou RTs, mas são retomadas e melhor discutidas na entrevista. Examinemos alguns dados.

Se nos concentrarmos em P2 com seu discurso espontâneo, inteiramo-nos do impacto intenso que a descoberta de algumas falhas lhe provocam, mas também já nos damos conta de um elemento de ligação que estaria apontando para uma concepção de ensino-aprendizagem subjacente que ficaria só no plano da inferência se nos limitássemos ao AAs, mas que se tornaria bastante evidente com a triangulação dos dados dos outros instrumentos, a saber, a concepção de que a motivação favorece uma melhor aprendizagem e que o ensino deve considerar essa variável.

*Decepcionei-me com minha aula porque me achei muito repetitiva e isso cansa os alunos que entendem com facilidade e se distraem. (AA)*

A citação expõe o provável pensamento de P2 que reconhece ter realizado uma prática não desejável por não favorecer o fator afetivo que deveria ter sido melhor ‘cuidado’. A repetição cansa o aluno e aluno cansado é aluno desmotivado que se distrai (não se envolve) e, portanto, não aprende. A afetividade é, na verdade, um fator bastante saliente na configuração da abordagem de P2, conforme se pode constatar em seus dados de uma maneira geral. O próprio objetivo principal de P2 para se ensinar LE seria composto exclusivamente de elementos afetivos.

*[ ... ] Eu quero passar pra eles que é uma delícia aprender inglês, que é fácil, que é muito bom nos tempos de hoje [ ... ] (ent)*

<sup>54</sup> Cumpre-nos salientar que o objetivo desse estudo não era o de provocar mudanças nos Ps. Este, no entanto, é um elemento que eles próprios destacam.

Para atingir tal objetivo, P2, segundo seus dados revelam, procura orientar sua prática nesse sentido: facilita a aprendizagem ensinando primeiro em português depois em inglês; faz adaptações das atividades conforme a clientela; procura motivar os alunos utilizando-se de atividades e materiais extras, saindo do livro didático, só para mencionarmos algumas de suas práticas nesse sentido.

A auto-avaliação, como vimos, faz com que se conscientize de que na prática há pontos inconsistentes com as concepções de que se apropriou. Outro ponto falho detectado por P2 no seu primeiro CJD, a questão do volume e timbre da voz, dá conta de uma outra inconsistência apenas sinalizada por P2 aí, como no caso discutido acima, mas articulada de modo mais aparente na entrevista.

*Eu fiquei irritada ouvindo a minha voz. [ ... ] E eu tenho a voz fina, sei lá! Eu achei horrível no gravador. Daí eu falei: “Não, isso aí eu tenho que ... cuidar com a minha voz. Mas pra mim foi um choque ter me ouvido. Eu falei: “Imagina meus alunos.” [ ... ] Porque as crianças não estão acostumadas à voz alta, principalmente essa turminha de 5a. série. Então eu penso: “Nossa, às vezes eu estou assustando as crianças.” (ent)*

Assustar as crianças, possibilidade de que se conscientiza, estaria inconsistente com o pressuposto de que o aluno aprende melhor em condições favoráveis de baixa ansiedade, concepção que P2 também reconhece, chegando até a fazer referência direta ao ‘filtro afetivo’, embora se atrapalhe por não saber se deveria estar alto ou baixo para que a aprendizagem ocorresse.

Os outros pontos desse CJD dizem respeito à maximização da fala de P2 e de uma falha lingüística que reafirma — engole muito ‘s’.

Na localização de pontos falhos do segundo CJD, P2 constata a manutenção de falhas: continua falando alto e muito rápido sem dar chance para que os alunos respondam e localiza outras: a insuficiência de exemplos para uma aprendizagem mais rápida (uma possível influência da intervenção da outra PE, como já vimos), a percepção de que passou muita coisa em pouco tempo e a diferença de tratamento dos alunos se empolgando com uns e se esquecendo de elogiar outros. Todas as falhas são rediscutidas na entrevista e ligações são feitas com concepções de ensino-aprendizagem de um modo mais ou menos direto.

*Pude observar que falo muito alto, falo muito rápido, não dou oportunidade pras crianças. Às vezes, eu explico uma coisa e já quero que eles já venham com a frase prontinha, aprendendo e não é ... O processo de aprendizagem é demorado. Você tem que ter muito exemplo, muita repetição [provavelmente não do tipo que questionou, mas talvez queira se referir a insumo suficiente ou ‘feedback’], deixar oportunidade pra criança uma própria ajudar a outra. [ ... ] Eu acho que eu prejudico a aprendizagem das crianças porque eu falo, falo, falo, não dou tempo. (ent)*

Sem que estejam mais claramente expostas, as concepções que despontam na citação se encaixam em perspectivas opostas: uma em que o ensino é centralizado no professor, senhor de um maior número de turnos, que P2 contesta e outra que deixa maior espaço ao aluno com possíveis negociações entre eles, prevendo um ensino menos assimétrico que P2 parece aprovar. Este fato revela que P2 é capaz de identificar consistências entre teoria e prática, embora não consiga, em determinados momentos que também identifica, articulá-las na própria prática.

Uma diferença que podemos notar entre a primeira e segunda etapas em relação à localização dos pontos falhos por P2 é que o impacto sofrido como resultado de uma possível quebra de imagem entre um ensino ideal e o real ao sair de si mesma e olhar-se do lado de fora é amenizado, embora continue inalterada a perspectiva/vontade de mudá-los.

Voltando-nos para P3, diríamos que o mesmo passa por uma experiência semelhante à de P2 nesse início de investigação da própria prática. Antes de examinarmos mais exatamente como isso ocorre em P3, achamos por bem caracterizá-lo como um falso-iniciante no processo de auto-observação pelo fato de ter realizado uma primeira observação anteriormente ao seu envolvimento com este estudo. Consideramos, entretanto, que apesar dessa ocorrência, P3 estaria ainda no início do processo de auto-observação conforme o caracterizamos, apesar de realizar uma observação de aula a mais que os outros dois Ps, uma vez que não adentrou a fase seguinte da proposta de análise de abordagem quando realizaria a interlocução com outros juízos teóricos mais especificamente em relação às observações realizadas a partir dos pontos que escolhesse/decidisse discutir. Por outro lado, não poderíamos desconsiderar o fato de que houve um maior espaço de tempo entre a sua primeira gravação ainda durante o Curso de Especialização e a segunda para esse estudo, fase em que certamente ocorreu algum tipo de reflexão. Não poderíamos precisar, entretanto, a influência de uma primeira gravação e a influência do próprio processo desencadeado pelo curso em que estava envolvido. Os dados deste estudo, contudo, parecem indicar evidências que demonstram semelhanças entre os Ps dentro do processo sendo desenvolvido, tais como a perspectiva de mudança da qual partem, a reação diante da experiência de se verem do lado de fora, a concepção de análise como avaliação, além de uma atividade intelectual potencializada. Essas semelhanças garantiriam a pertinência de se manter P3 como sujeito. As diferenças, por sua vez, remontariam à ‘configuração formativa’ de cada um.

Em seu primeiro CJD para este estudo, P3 recupera de forma indireta os pontos falhos que teria localizado da primeira vez que se grava ao comentar sobre o impacto debilitativo que sofre e as tentativas de mudança que passa a implementar.

*Essa é a segunda vez que tenho minha aula gravada em tape. Na primeira vez o susto foi grande e quase não acreditava que aquela voz era minha e que realmente agia daquela forma na aula. [ ... ] Com o tempo fui tentando me adaptar a um estilo mais ou menos diferente. Isto*

*é, tentei não ficar tão ansioso e falar mais lentamente e deixar os alunos falarem mais, mesmo que falassem errado. (AA)*

Como se poderia perceber/inferir, P3 localiza aí pontos da personalidade e da prática pedagógica (a ansiedade, a fala rápida, a minimização da fala do aluno resultante da maximização da fala do professor) que certamente seriam incompatíveis com concepções recentemente apropriadas de ensino-aprendizagem de línguas, já que o susto foi tão grande. Percebe-se também uma possível alteração no conceito do erro que seria justificável pelas tentativas do uso da língua-alvo pelos alunos. Podemos, então, imaginar que a pergunta que P3 estaria se fazendo seria essa: Como os alunos poderiam aprender em um ambiente de ansiedade em que o professor detém número tão grande de turnos?

Como em P2, o impacto em P3 estaria indicando uma quebra de imagem entre ensino ideal confrontado com a sua realidade. A citação acima ainda revela que a localização dos pontos falhos estariam praticamente ‘colados’ a uma ação incorporada nas tentativas de mudança já que essa é a perspectiva de que se parte para a auto-observação, como também se nota em P1 e P2 (conforme se pôde detectar em citações anteriores, como a terceira e a sexta nesta seção).

As concepções referidas acima despontam mais explicitamente nos demais dados de P3 em que apregoa um ensino ‘natural sem ansiedade’, com um professor consciente de que as ‘informações fornecidas (‘input’) devem ser lucrativas’ [talvez queira dizer relevantes, suficientes, compreensíveis] em termos de aquisição, observada a dicotomia de Krashen (1982). Por outro lado, aprender para ele demandaria uma ‘interação triangulada entre aluno, professor e conteúdo [o ponto de equilíbrio a que se refere na entrevista] e a busca do uso da língua alvo pelo aluno (Q1 e ent). O objetivo principal de se aprender LE para P3 é o uso da língua alvo, é a comunicação, entre outras razões, quais sejam, a possibilidade de aprender mais sobre a L1, o seu papel formativo e cultural. A partir do conceito do uso da língua, outros são redefinidos como as brincadeiras e a (in)disciplina, por exemplo, que seriam justificadas ou não, tomando-se por base se a sua ocorrência permitiria ou não atingir o objetivo principal.

*Ocorreram algumas correções ali que ele fez, eu deixei ele fazer. Eu nem ... Já é um daquele ... desse ponto de descentralizar que eu já ... Ele mesmo fez a ... , mas só que eles fazem daquela maneira: “Ô seu burro, não sei o que”; “Não é assim que fala seu idiota”; “Ô débil mental”. Eles falam dessa forma, mas estão corrigindo. (ent)*

*Eu acho que a disciplina boa é quando eles ... podem até conversar, podem até gritar, podem até derrubar carteira, que eles derrubam carteira, subir em cima da carteira, mas se eles estiverem aprendendo, se eles estiverem se comunicando, aprendendo e trazendo resultado, ou então, se eles pelo menos despertarem o interesse... (ent)*

Embora se discutam mais demoradamente os pontos falhos em desarmonia com determinados conceitos durante a entrevista, devido talvez à maior facilidade proporcionada pela interação entre Ps e PE, encontramos em seu primeiro CJD uma dessas articulações entre um conceito sobre o papel do professor e a avaliação/localização de uma falha, constituindo-se a percepção da inconsistência, ou seja, sua prática não estaria coerente com um dos papéis do professor que reconhece .

*Como professor tenho a incumbência de conduzir os alunos a tentar produzir por conta, e o que notei no 'tape' foi o excesso de fala do professor e poucas falas dos alunos. (AA)*

Na entrevista, uma das vezes em que se retoma esse mesmo ponto ele assume a seguinte forma.

*Com essa turma, depois de ter analisado, ouvido e feito essa transcrição, acho assim que talvez eu centralizo muito [ ... ] em termos de ... em vez de deixar mais os alunos fazerem por conta própria ... então talvez eu não tenha conseguido esse ponto de equilíbrio, de convergência que na minha opinião daria pra ver ... [ ... ] Mas eu acho que talvez eu tento centralizar muito, sabe, em mim? Todos têm que falar comigo, sem ter que passar entre eles, sem ter que eles ... deixá-los resolver e talvez ... (ent)*

Novamente como em P2, o impacto da localização de falhas na segunda gravação (e, no seu caso, na terceira também) é atenuado, mantendo-se, entretanto, a perspectiva de mudança.

*Desta vez foi mais natural. Consegui ouvir sem susto e consegui perceber que ainda falo muito e que os alunos falam pouco [ ... ] (AA)*

*Sou consciente de alguns dos meus pontos negativos e com o tempo vou me auto-transformando e me auto-lapidando. (Q2)*

Nos AAs da terceira gravação, P3 se limita a dizer que ainda pensa que interrompe demais nas falas dos alunos e que deveria deixá-los mais à vontade nas formulações das frases e sentenças. Como podemos perceber, a questão da centralização é a mais enfatizada por P3 que está envidando esforços para superá-la. Ele retoma esse e aborda outros pontos (se acha confuso nas explicações, é um professor sério e nervoso, quando gostaria de ser mais 'solto': espontâneo e extrovertido), quando tem a oportunidade de avaliar novamente seu ensino no Q2. Por outro lado, revela através deste instrumento alguns pontos positivos nas suas aulas de uma maneira geral por desenvolver práticas consideradas desejáveis — as “aulas possuem alguns retalhos de interação e comunicabilidade apesar de ser, talvez, um pouco formalista e estruturalista” — e por obter algum

êxito ao conseguir um certo rendimento dos alunos (não o que desejaria como professor) apesar de se “auto-denominar um professor que ensina com muitas preocupações de ‘marketing’”<sup>55</sup>.

Por detrás da aparente simplicidade da avaliação de P3, ao trazer em cena elementos que se colocariam em campos opostos, se esconde todo um pensamento complexo que lhe permite um ‘dimensionamento’ de seu ensino ao considerar a prática à luz dos conceitos que legitima ou não, ou seja, ao conscientizar-se daquilo que (ou do quanto) pensava ser ou não ser o seu ensino ou daquilo que (ou do quanto) ele ainda é ou já não é, permitindo-lhe uma reorganização de novos objetivos e um replanejamento para reverter práticas desfavoráveis e reafirmar as desejáveis.

Devemos nos lembrar, evidentemente, de que isso estaria ocorrendo segundo as interpretações pelos Ps de aspectos teóricos e práticos envolvendo o processo de ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, o seu senso de plausibilidade, e não segundo as interpretações de especialistas cujos preceitos teórico-práticos resultariam da sua apropriação em um nível mais aprofundado de conhecimento e reflexão e que, portanto, poderiam guardar uma maior homogeneidade dentro da comunidade acadêmica de que se originam.

Partindo de um modo geral das últimas discussões, principalmente as relacionadas aos dados de P2 e P3, à conclusão que elas nos permitem chegar é que, embora os Ps se limitem nos seus respectivos CJDs a uma avaliação da prática no sentido de localização de pontos falhos apenas, isso não seria indicativo de que uma análise não ocorrera uma vez que, segundo Moll da Cunha (1992), a primeira pressupõe a segunda. As articulações de tais pontos com conceitos dos Ps, indicando que tais conceitos não estariam sendo respeitados e/ou concretizados, que se podem verificar nos dados oriundos dos outros instrumentos, nos dão evidência disso. Poderíamos, portanto, argumentar que teria se manifestado um certo tipo de competência aplicada, tomando-se como base o seu conceito em Almeida Filho (1993, 1996). Se por competência aplicada se entende a capacidade de o professor ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar o que sabe e sabe que faz na prática, ao perceber as inconsistências em seu ensino, os Ps estariam manifestando, de certa forma, tal competência, pois a percepção das inconsistências equivaleria à explicação do que sabe, mas que se dá conta de que ainda não se realiza o que se sabe na prática, embora se tenha alguma noção do como ela deveria ser.

Se nos voltarmos nesse momento para os registros concomitantes às transcrições (RTs), podemos perceber que muitos dos elementos nelas ‘marcados’ são de natureza avaliativa, calcados em uma atividade mental que indica uma provável base analítica mais consciente, ou seja, eles estariam sendo um meio dos Ps dizerem que estão reconhecendo ou refutando elementos de

---

<sup>55</sup> Por ‘marketing’ entenda-se ‘venda de imagem’, ou seja, o professor que se preocupa em agradar os alunos, chegando às vezes a ser ‘bonzinho’. Apesar dessa preocupação, P3 mantém uma postura ética, comentando, na entrevista, ter a consciência tranqüila no sentido de não ‘enrolar’ a aula para agradar o aluno. Ele se esforça, faz o possível para que o aluno aprenda.

sua prática. Como ocorre com os AAs que indicam que os Ps realizam a análise em termos de avaliação, conforme discussão acima, os RTs avaliativos ganham um peso maior de evidência quando triangulados com dados fornecidos em outros momentos/instrumentos que revelam de modo mais explícito ou menos explícito as crenças dos Ps sobre ensino-aprendizagem de línguas. Vejamos como isso pode ser interpretado, em uma seção à parte.

#### 4.9.2. A Análise Subjacente aos Registros RTs

No Q1 e na entrevista há uma espaço reservado/específico para os Ps revelarem suas concepções sobre ensino-aprendizagem de línguas, papéis do professor e aluno. Elas, porém, despontam também em outros lugares de forma mais explícita. Nos momentos em que não ocorre uma maior explicitação dessas concepções, elas podem ser rastreadas em suas manifestações através da prática do professor quando se levantam consistências ou inconsistências entre elas e a prática realizada.

Tomando os três professores-sujeitos em conjunto diríamos que eles se preocupam, primeiramente, em orientar seu ensino para a aprendizagem do aluno. O leitor poderia até estranhar essa afirmação óbvia ao se perguntar se a função primordial do ensino não seria favorecer ou facilitar a aprendizagem<sup>56</sup>. Isso, entretanto, se tornaria menos óbvio se considerássemos os depoimentos dos três Ps sobre o esforço, entusiasmo/dinamismo, dedicação que tentam implementar ao ensino que realizam quando se comparam a colegas preocupados apenas com a própria ‘venda de imagem’ ou em facilitar o próprio trabalho, como por exemplo, aprovando o aluno antes que o conselho o faça, mesmo ele não ‘sabendo quase nada’.

*Eles mesmos [os colegas] já pensam assim: “Eu não vou dar notas baixas. Em inglês, se ficar, no fim vai passar mesmo. [ ... ] professores que nem estão aí! Estão ali pra cumprir horário, pra não melhorar. [ ... ] não que eu seja perfeita. [Mas] uma vez que a gente assume a gente quer fazer o melhor. não é? (ent/P1)*

Um outro elemento comum aos três é a concepção, amplamente divulgada e legitimada na literatura e em programas de formação de professores em diferentes níveis de profundidade com tempo de duração variado, de que um elemento de primordial importância para a aprendizagem de uma LE é o interesse/motivação do aluno e que para tanto ela deveria ser realizada em condições adequadas e favoráveis<sup>57</sup>, acrescentando-se a isso materiais de ensino

<sup>56</sup> Omaggio (1986:43), por exemplo, ressalta que todas as metodologias importantes, quer sejam orientadas para as habilidades quer para o processo, aspiram ao mesmo resultado: um aluno que saiba ler, escrever, entender, traduzir e reconhecer aplicações de gramática de uma LE.

<sup>57</sup> Os programas de formação de professores do Projeto PELI, com o qual os três Ps tiveram contato, em maior ou menor grau, tem um forte componente afetivo em que se procuram articular pressupostos teóricos com uma prática orientada na mesma direção.

adequados/bons/extra, atividades diferenciadas, empenho/dinamismo e competências do professor. Reconhece-se, além disso, a necessidade de uma participação mais ativa por parte dos alunos.

Embora essas concepções de teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem de LE sejam localizadas nos Ps, precisamos estar atentos, conforme temos enfatizado e já tivemos oportunidade de discutir em seções anteriores, ao modo como são interpretadas e realizadas na prática pelos Ps, quando deixam transparecer uma maior ou menor aproximação com a teoria proposta.

Tomando por base esses elementos<sup>58</sup>, poderíamos dizer que as diferenças entre os Ps seriam percebidas através da configuração que eles (os elementos) teriam em suas abordagens, considerando-se os seus objetivos/expectativas e o modo com que procuram atingi-los.

Em P2, por exemplo, a afetividade parece revelar-se mais acentuadamente do que nos outros dois Ps. Embora espere que o aluno seja mais participativo, questione o que o professor diz e que para aprender deva ter ‘contato direto com a língua, falando muito no que aprendeu e escrevendo também’, ela parece colocar como objetivo principal o desenvolvimento no aluno de uma atitude positiva em relação à LE apoiada em uma motivação instrumental de facilidade e utilidade da língua. Ou seja, a aprendizagem estaria a serviço da afetividade e não o contrário.

*Mas eu quero passar pra eles que é uma delícia aprender inglês, que é fácil, que é muito bom nos dias de hoje muito mais do que no tempo em que eu aprendi inglês. (ent)*

*Mas acho que os alunos, não todos alguns, ainda não despertaram para o ensino, não estudam, não questionam o tanto quanto eu gostaria que questionassem. Gostaria que fossem como eu fui: que adorassem estudar e aprender inglês. (Q2)*

Em sua prática, o facilitar o ensino para o aluno se revela no modo de desenvolvê-lo, partindo do princípio segundo o qual o que teria sido fácil e interessante para ela em sua experiência de aprendiz de LE seria válido de se realizar com o aluno. Um exemplo seria o uso da L1 antes de se introduzir a LE, prática bastante enfatizada por P2 durante a entrevista e descrita também em outros momentos, como no Q2, e nos RTs. Entretanto, incorpora a essa prática técnicas e estratégias que teria aprendido nos cursos recentes de que participou e que teria considerado ‘desejáveis’ de se implementarem para atingir seu objetivo. Um exemplo, segundo interpretação de P2, seria levar ‘coisa diferente’ para o aluno se envolver na aula.

---

<sup>58</sup> Lembramos ao leitor que nosso objetivo não é analisar diretamente a aula do professor em que, a partir de parâmetros acadêmicos, poderíamos levantar também elementos relacionados a princípios de outras teorias/metodologias de línguas como a gramática-tradução, o audiolingualismo. Propomo-nos, entretanto, a examinar o sentido que o professor daria a sua prática a partir da interpretação que faz da teoria, o que parece fazer, conforme temos discutido, através de elementos avaliativos que teriam um certo respaldo/valor analítico.

*Eu penso que ... procurar coisa pra fazer que a criança realmente tenha um aprendizado e realmente goste daquilo que eu estou passando. Eu me empolgo nas minhas aulas, eu procuro alguma coisa diferente [ ... ] (ent)*

Voltando-nos para P1, poderíamos pressupor que ela não acreditaria muito no potencial da escola pública como um contexto para a real aprendizagem da LE, pelo fato de que, embora para aprendê-la precisemos “gostar, ter interesse” (ent), aprende-se melhor uma LE “indo ao país de origem ou fazendo um curso particular” (Q1). Diante disso, o resultado esperado em relação à aprendizagem da LE no seu contexto não galgaria níveis muito elevados, pois P1 teria “um objetivo deles aprenderem um pouquinho” (ent), mesmo porque a metodologia do professor “contribui para que os alunos conheçam o mínimo da língua como ela é” (Q1). Entretanto, P1 gostaria que os alunos desenvolvessem um gosto ascendente pela disciplina e não descendente como tem observado e um modo de consegui-lo, acredita, seria melhorando a “maneira de dar aula”, embora não saiba como fazer isso. Teríamos, portanto, aí uma maior ênfase na afetividade do que na própria aprendizagem, ou seja, mesmo o aluno aprendendo pouco P1 quer que goste muito. Por outro lado, P1 enfatiza um maior envolvimento do aluno no sentido cognitivo, quando diz que gostaria que eles “pensassem”, “descobrissem”, “eles que fizessem e não ela”, muito embora ainda não tivesse desenvolvido uma metodologia mais apropriada, conforme já visto anteriormente.

Em P3, o elemento cognitivo parece exercer um maior peso do que o afetivo, embora este seja considerado por ele como muito importante. P3 nos revela que o objetivo principal de se aprender uma LE é a comunicação manifestada através de formas e meios diferentes (escrita, oralidade, por exemplo). Para tanto professor e alunos devem estar orientados para o uso real da língua, o primeiro criando condições para o aluno, este aproveitando-se dessas condições e extrapolando para outras situações em que busque usar a LE por iniciativa própria. Diríamos, então, que em P3 a afetividade estaria a serviço da aprendizagem, revendo-se inclusive antigos conceitos à luz dessa nova concepção. Brincadeiras, indisciplina, como já vimos, só seriam justificadas se orientadas para a aprendizagem da língua ao se fazer uso real dela.

Seriam esses elementos que ora discutimos que estariam impregnados nos registros que permeiam as transcrições dos Ps, os RTs, servindo-lhes de base analítica subjacente em um nível provavelmente mais consciente, permitindo-se que através deles os Ps pudessem reconhecer ou refutar elementos com que se deparam ao ouvir e transcrever suas aulas.

Antes de examinar algumas possibilidades mais salientes de articulação dos RTs com concepções dos Ps a eles subjacentes, vejamos primeiramente como eles foram categorizados. Ao iniciarmos o exame das transcrições, propriamente ditas, surpreendeu-nos a quantidade dos RTs aí presentes, principalmente nas de P2 e P3. Ao se notar, também, que havia mais de um tipo

de RT, entendemos que a flexibilidade que se conferia à organização dos dados poderia ser responsável por isso, pois, talvez, os Ps pensassem que poderiam fazer seus comentários, a descrição e análise juntamente com as transcrições. Decidimos, então, pela categorização visando distinguir os vários elementos e na expectativa de que ela teria algo a revelar. As categorias resultantes ajudaram mais com a discussão dos registros descritivos localizados entre os RTs, mas foi o próprio processo de categorização que passou a deixar mais salientes, independentemente de categorias, certos RTs ‘avaliativos’, por assim dizermos, que poderiam ser relacionados a aspectos considerados desejáveis ou indesejáveis pelos Ps em relação ao ensino-aprendizagem de línguas que estariam consistentes ou inconsistentes com suas crenças. Eles estariam, portanto, ‘marcando’ diretamente na ‘prática’ (transcrição das aulas) os pontos em que se identificavam tais aspectos.

No que tange às categorias, é possível que um mesmo registro RT seja desmembrado em mais de uma categoria (nos exemplos em que isso ocorrer as categorias serão distinguidas por marcas tipográficas diferentes, sendo o tipo diferente utilizado para a categoria sendo exemplificada), ou de um mesmo registro dar entrada em mais de uma categoria. Também pode ocorrer de certas categorias não aparecerem em um dos Ps. As categorias seriam as seguintes:

- i) Descrição mais / transcrição menos (**Descr +/tr -**): quando se descreve um trecho da aula sem que se realize a sua transcrição.

TR-PE / A2 (P2)

P: Então vamos falar: *Very goo : d!* Quando você pronuncia certinho a tia vai falar: *Very goo : d!* ‘Tá?’

AA: *Very* *good* [algum A ri]

A: *very, very good*

P: *very good* (OK?)

A: *Very good* [enfático, parece ser o menino mais velho pela voz]

TR-P2 / A2

\* **Pedi para cada um repetir e disse que quando eles falassem certo eu diria ‘Very Good’, mas esqueci de dizer a eles o que significava essa expressão, então os quatro riram e repetiram.**

- ii) Descrição mais / transcrição mais (**Descr + / tr +**): quando se descreve algo que foi igualmente transcrito.

TR-PE / A1 (P3)

P: *She's going to ... ?*

A: *Swim at the ( )* [voz muito fraca]

P: *to swim at the ( ) Copacabana beach in Rio de Janeiro. OK? Where and What. We're going to listen to a (listening) and you are going to write what are they going to do for the next vacation, right? Letter 'b'.*

TR-P3 / A1

P- *She's gonna to ... She's gonna to ... to swim at the Copacabana beach in Rio. OK where and what, we're going to listen to a dialog and you are going to write what they are going to do ... next vacation. (Neste momento os alunos irão escrever sobre o que irão fazer nas férias conforme o tape)*

- iii) Informação contextual (**Info/cont**): como o único tipo exemplificado nos roteiros, ela se refere geralmente, a ações não verbais, tais como, gestos, entonação e ritmo de voz, barulhos, risos, indicação de lugar, entre outros. Pode ainda se referir a algo não relacionado ao contexto imediato mas que, por alguma razão, é trazido para dentro dele, como por exemplo: “Ela estuda no Fisk”.

TR-PE / A1 (P1)	TR-P1 / A1
P: SPRING ... Spring, Summer, Autumn, Winter (.) Que que é ?	P- Spring, Summer, Autumn, Winter. Que que é ?
A: É : primavera	A1: Verão, inverno, outono, primavera.
A: Verão, inverno, outono, primavera.	(Falou como se todos já conhecessem as palavras- <b>balançando a cabeça</b> )

- iv) Informação inferencial (**Info/inf**): aquela que poderia ser inferida pelo próprio leitor através da transcrição, seguindo pistas anteriores ou posteriores ou simplesmente inferindo-se através do contexto.

TR-PE / A2 (P3)	TR-P3 / A2
P: (ED) Number two, down. Hot ...	P- OK. Number 2, hot ( <b>essa cruzadinha teriam que escrever o oposto da palavra</b> )
A: Cold.	?- cold
AA: Cold.	

- V) Informação pleonástica ou redundante (**Info/pleo**): refere-se a algo duplamente marcado, uma vez através da transcrição e outra através da descrição. As **Descr + / tr + seriam Info/pleo**.

TR-PE / A1 (P3)	TR-P3 / A1
Ay: Blue t-shirt ...	H- blue t-shirt
P: Blue t-shirt ...	P- blue t-shirt ( <b>o professor repete</b> )
Ay: Red jeans ...	H- red jeans, red ..... shoes .... red shoes.
P: Red jeans ...	
Ay: Red/i/ ...	
A: socks [alguém ajudando]	
A: shoes [alguém ajudando]	
A: Red shoes.	

- vi) Interpretação ou análise do aluno (**Int/an de A**): quando o professor realiza algum tipo de interpretação ou análise em relação ao aluno.

TR-PE / A1 (P2)	TR-P2 / A1
P: Então, do you like popCORN?	Δ Do you like popcorn?

A: *Yes, I do.*

P: *Very goo : d. You ! Do you like lollipop?*

\* *Yes, I do*

Δ *Very good. (Eles ficam contentes quando a gente elogia e dá mais confiança para eles)*

Δ *You, do you like lollipops ? (Engoli o 's' novamente)*

vii) Reconhecimento, conscientização ou avaliação do professor (**Rec/con/av de P**) : quando o professor reconhece, se conscientiza de ou avalia algo em relação a si mesmo. Confira segundo RT de P2 na citação anterior em tipo de letra normal.

viii) Reconhecimento, conscientização ou avaliação do aluno (**Rec/con/av de A**) : quando o professor reconhece, se conscientiza ou avalia algo em relação ao aluno.

TR-PE / A1 (P2)

P: Então, *here it is.* ( . ) Chiiii [pedindo silêncio]  
( ô ) *Pede alguma coisa AX, o que você tem que responder ?*

(AX): *Thank you.*

TR-P2 / A1

Δ *Here it is*  
*Pede alguma coisa o que você deve responder?*

\* *Thank you. (O AX não escreve nada na minha aula mas pergute o que quiser que ele responde)*

Reportando-nos agora aos RTs que temos chamado de avaliativos (em vez de analíticos como deveriam ser, caso a análise tivesse ocorrido conforme sugerida), poderíamos detectar a sua significância uma vez que parecem estar de certa forma vinculados aos pontos negativos que os Ps levantam na avaliação (análise) de sua prática ou a elementos desejáveis de se encontrar na prática que não aparecem nos registros AAs, mas aparecem em outros lugares. Os RTs permitem que ambos sejam marcados pontual e diretamente na prática cristalizada através da transcrição. Vejamos alguns deles.

Considerando os RTs de P1, que não aparecem em maior quantidade como em P2 e P3, os relacionados abaixo seriam significativos na medida em que apontam para a dimensão cognitiva de um maior envolvimento do aluno, concepção da qual P1 parece querer se apropriar (que os alunos 'pensem', 'descubram', que ela não precise 'dar tudo prontinho')

*Alguns alunos pensam e começam a adivinhar (RT/A1)*

*Conclui a aluna (RT/A1)*

*Uma olha para a outra e ficam pensando (RT/A1)*

*Os alunos pensam em como construir esta frase (RT/A1)*

Por outro lado, nos RTs da segunda aula despontam como significativos dois registros ligados à não participação do aluno como consequência da dificuldade de controle que a

atividade desenvolvida acarreta. O comportamento ‘indisciplinado’ do aluno justificaria a atitude tomada por P1, revelando um conceito de disciplina como controle para manter o aluno quieto que é melhor evidenciado na entrevista.

*Um aluno ficava só andando na sala de aula de um lado para outro, peguei-o e o deixei no canto da sala em pé. (RT/ A2)*

*Referindo-se ao aluno que ficava fazendo gracinha e sentou numa carteira que estava no canto da sala. Peguei-o e o coloquei em pé dando-lhe uma bronca. (RT/A2)*

*Então pra eles ficarem com a boca fechada, eu prefiro passar no quadro fazer bastante exercício, aí mantém eles ... na carteira e fazendo atividade. Então, tem essa experiência que a gente faz oral, é muita bagunça. Eles cansam de esperar o outro terminar. Depois começam a andar. (ent)*

Quanto à P2, salientam-se entre os seus RTs alguns que poderiam constituir um ‘esquema de participação’ (P) ou ‘não-participação’ (NP), por assim dizermos. Como já pudemos constatar sua ênfase no aspecto afetivo do ensino-aprendizagem de línguas, esses RTs responderiam pela crença de que aluno envolvido/motivado participa da aula, não ocorrendo o mesmo quando estivessem desmotivados, situação que poderia ser provocada por vários fatores, como a metodologia usada pelo professor, tendo a repetição como um exemplo apontado pela própria P2. Fazer uso de tais registros na transcrição, portanto, indicaria que P2 estaria percebendo quando ocorre ou não o envolvimento, ou seja, quando o comportamento dos alunos vai ou não ao encontro de suas expectativas e objetivo. Vejamos alguns exemplos.

*(P) Eu mostrava o desenho, o H já falava em inglês, ele é muito inteligente e participativo. (P2/A1)*

*(P) A AG respondeu, faz inglês no Fisk, introduz muitas palavras nos diálogos. (P2/A1)*

*(P) O H me chamou a atenção porque eu estava apontando o desenho do pirulito. (P2/A1)*

*(P) A J perguntou como é urso e eu respondi. (P2/A2)*

*(P) Até os ‘rr’ que tem que enrolar a língua eles estavam tentando dizer. (P2/A2)*

*(NP) Aí eu percebi que ele estava distraído e não viu no quadro. Ele pensou que ‘icecream’ era picolé também. (P2/A1)*

*(NP) Dou um tempo para eles escreverem e nesse tempo o PL joga uma bola de gude no rosto do colega. Ele não fez a parte escrita. (P2/A1)*

*(NP) Agora que era para responder ‘Yes or No’, eles disseram que não queriam mais falar. Penso que foi muita coisa e eles acharam chato. (P2/A2)*

A repetição, um dos pontos falhos levantados por P2, aparece mais nos RTs descritivos, ou seja, quando se descrevem os procedimentos de realização das atividades, do que nos RTs avaliativos que marcariam provavelmente os pontos vistos como indesejáveis. Na verdade, apesar de revelar ainda um traço estruturalista acentuado, a repetição em P2 traz atrelada a si um elemento de abordagens contemporâneas que postulam o valor de se utilizarem determinados recursos e atividades extras ao livro didático como elementos motivadores e que atendam, ao

mesmo tempo, as diferenças individuais dos alunos (há alunos que são mais visuais que outros, o que justificaria, por exemplo, o uso de figuras, enquanto outros já são mais “mão-na-massa” [‘hands on’], mais predispostos, portanto, a atividades que envolvam uma certa movimentação para realizar coisas). Não queremos dizer com isso, que a utilização desses recursos e/ou técnicas garantam por si só que o professor transforme sua prática, uma vez que pode manter seu antigo estilo a despeito dos recursos diferenciados de que se utiliza. Entretanto, já é uma indicação de que pelo menos já se está consciente de que há coisas ‘diferentes’ a serem realizadas, o que pode constituir um primeiro passo para se buscarem mudanças em outras dimensões. Os dados abaixo exemplificam o elemento ‘repetição’ nos RTs descritivos.

*Tiro o desenho do quadro e peço para os alunos repetirem à medida que vou mostrando.  
(P2/A1)*

*Mostro a palavra e eles repetem. (P2/A1)*

*Pedi aos alunos para relacionarem os nomes aos desenhos do quadro e eles deveriam repetir.  
(P2/A1)<sup>59</sup>*

*Fui voltando os animais para eles repetirem e alguns lembraram, outros eles repetiram depois de mim (P2/A2)*

Embora P2 não ‘avaliar’ a repetição nesse momento, a sua descrição através desses RTs pode ter contribuído, juntamente com a audição e transcrição das aulas, para que ela se conscientizasse mais intensamente dela. A marca ou registro do seu aspecto negativo, por outro lado, poderia ser inferido de registros como o último NP citado mais acima pois, segundo P2, o fato de ser repetitiva poderia cansar o aluno, levando a distrair-se, ou seja, a desmotivar-se.

Valores ainda afetivos, conectados à crença de que a realização de ensino de línguas em condições favoráveis em que não se provocaria ansiedade no aluno o levaria a uma melhor aprendizagem, parecem permear os próximos RTs.

*O aluno respondeu só ‘yes’, e com a voz baixa e então pedi para eles falarem mais alto (a minha extrapola e quase grito, entendeu ?) talvez por medo ou insegurança eles falam tão baixo que eu estando perto não consigo ouvir à vezes. (P2/A1)*

A escolha do vocábulo ‘grito’ com toda a carga negativa que encerra parece indicar que é bem provável que P2 tenha sentido que dessa forma não se propiciaria um ambiente favorável mais condizente para a aprendizagem da LE, conforme melhor explicita na entrevista ao considerar que o volume de sua voz, um dos pontos falhos levantados por ela, poderia ‘assustar as crianças’, prejudicando sua aprendizagem. Além disso parte de seu objetivo ( “passar pra eles que

<sup>59</sup> Os desenhos a que P2 se refere são figuras coladas em papel sulfite, assim como as palavras a eles correspondentes, constituindo material extra para realizar atividades extras. A atividade em que os alunos relacionavam desenhos e palavras era feita no quadro, permitindo-lhes, portanto, uma maior movimentação para realizar tarefas mais ‘palpáveis’.

estudar inglês é uma delícia”) poderia não ser atingido dessa forma. Vejamos agora um registro que se contraporá ao anterior.

*Eles ficam contentes quando a gente elogia e dá mais confiança para eles. (P2/A1)*

Neste RT, por outro lado, o comportamento desejável sendo realizado estaria em consonância com os pressupostos defendidos. Alunos confiantes não desenvolveriam uma ansiedade que pudesse prejudicar sua aprendizagem.

Voltando-nos agora para os RTs avaliativos de P3, diríamos que os que mais se sobressaem entre eles estariam vinculados ao principal ponto que levanta como não desejável em sua prática, ou seja, ao fato de se considerar um professor centralizador, que detém o maior número de turnos em detrimento da oportunidade de fala dos alunos. A centralização se manifesta nos RTs em relação direta com a prática (transcrição) através da repetição que em sua maior parte é apontada por P3 de uma maneira mais distanciada, até que em um determinado momento, ele se posiciona mais explicitamente. Confirmamos.

*Repetindo (P3/A1)*

*O professor repete (P3/A1)*

*Professor repete (P3/A1)*

*O professor repete a sentença toda (P3/A1)*

*Foi repetida mais duas vezes essa mesma 'question' (P3/A2)*

*O professor repete junto (P3/A2)*

*Há muitas repetições que o professor faz paralelamente com os alunos que eu acho desnecessárias (P3/A2)*

P3 distingue, entretanto, entre tipos de repetição considerando que algumas são necessárias conforme nos coloca na entrevista. Neste caso, elas aparecem, diríamos, justificadas nos RTs direta ou indiretamente.

*O professor conduz a resposta (P3/A1)*

*Professor repete usando 'kids' no lugar de people (P3/A1)*

*O professor repete enfatizando a resposta (P3/A1)*

*Insiste (P3/A2)*

*Corrigindo (P3/A2)*

A descentralização, por outro lado, aspecto altamente desejável, uma vez que P3 tomara a decisão de reverter a centralização de suas aulas, se manifesta através dos RTs que marcam a participação/a iniciativa dos alunos e as atitudes/procedimentos de P3 que ofereceriam condições favoráveis para que ela ocorresse. Vejamos.

*Um aluno pergunta como se fala 'barata' em inglês, o professor diz 'cockroach' (P3/A1)*

*Alguns alunos repetem várias vezes a palavra ['cockroach'] (P3/A1)*

*O professor espera a resposta (P3/A1)*

*Em alguns momentos o professor oferece peças de roupas femininas para os garotos que recusam veementemente (P3/A1)*

*Car corrige o ano (P3/A2)*

*Neste momento alguns alunos descobriram que o 'number' 7, 'get up' estava errado (P3/A2)*

*Neste momento o Ale pergunta a diferença entre 'pork' e 'pig' (P3/A2)*

O excerto da entrevista abaixo nos permitiria hipotetizar o quão consciente P3 estaria de seu investimento na descentralização ao realizar RTs como os relacionados acima.

*Eu acho que na segunda aula os alunos [...] corresponderam mais à aula. Ficou mais do jeito que eu gostaria que fosse. [...] Se bem que tem o menino que bate sempre no gravador. Estava batendo no gravador o F. Mas ele participou bem, não é? Não sei porque estava com vontade de bater lá que não parava de bater ali. Mas ele participou da aula. Ele estava ali falando, tal. Ele corrigia muitas vezes ... algumas correções ali que ele fez, eu o deixei fazer, eu nem ... , não é? Já é um daquele ... desse ponto de descentralizar. (ent)*

Diante das evidências que apontam para uma análise subjacente aos RTs, poderíamos concluir pela sua significância de um modo geral. Se em um primeiro momento poderíamos confundi-los com registros puramente informativos, visando deixar mais claro o que se passava no momento, o exame mais cuidadoso revelou porque teria sido significativo para os Ps registrá-los. Na verdade, pudemos assim constatar que, através de um bom número deles, os Ps estariam marcando diretamente na 'prática' os elementos que identificavam como desejáveis ou não, pautados por suas concepções subjacentes, hipótese essa da qual partimos e tentamos demonstrar através dos dados, permitindo-nos inferir toda uma atividade intelectual de cunho analítico-avaliativo por detrás deles.

#### **4.10. Revendo os Vários Aspectos/Elementos Examinados quanto ao Momento Inicial de um Processo de Auto-Observação pelos Professores-sujeitos**

Entendemos que de uma forma ou de outra, as perguntas de pesquisa do presente estudo já foram respondidas na descrição e discussão dos dados. Contudo, julgamos apropriado retomá-las individualmente para que sejam mais explicitamente delineadas.

\* De onde partem os professores para iniciarem uma auto-observação no sentido de investigar a própria prática?

Hoje, no adiantado de uma reflexão/discussão teórica que norteia questões de ensino e aprendizagem tanto na área da Educação de um modo geral quanto na de ensino de línguas em particular, seria realizar uma afirmação do óbvio se disséssemos que os professores se sustentam em seus sistemas de crenças ou abordagem de ensino para desenvolver sua prática como

também para explicitá-la, estejam eles mais ou menos conscientes de tais crenças. Entretanto, estudos que extrapolam questões ligadas ao pensamento do professor adentrando o campo da sua socialização no sentido de detectar as conexões que as suas crenças teriam com as experiências por que passaram ajudam a lançar mais luzes em questões como a nossa. Um estudo com que contamos nessa direção é desenvolvido por Gimenez (1994), no qual apresenta o conceito de “aprendizado da observação” (‘apprenticeship of observation’), termo cunhado por Lortie (1975, apud Gimenez, 1994:40) para se referir às crenças adquiridas através das próprias experiências<sup>60</sup>. Ao rever a literatura sobre a socialização do professor, a autora discute uma corrente que acredita serem as crenças adquiridas pelos professores enquanto aprendizes mais poderosas do que as adquiridas durante sua educação formal. Uma outra corrente advoga pela maior força das crenças adquiridas durante os anos iniciais de ensino. Gimenez (p.207) se alinha com uma terceira posição, citando Crow que postula haver uma interação entre o que as pessoas já trazem para um programa de formação e os valores e crenças que adquirem durante o contato com os educadores. Este posicionamento permite à autora concluir que as crenças sobre o ensino de LE resultam de um amálgama de experiências e que podem, portanto, ser explicadas tanto em relação à biografia (experiência enquanto aprendiz) quanto à educação formal. Essas crenças funcionariam como lentes ou filtros através das/dos quais experiências posteriores de ensino-aprendizagem são associadas. Esse último argumento parece ir de encontro a um ponto que temos enfatizado neste estudo: a interpretação que o professor faz/tem de uma teoria a partir da qual irá se observar e se explicar, podendo apresentar uma consistência entre o que diz fazer e o que faz, o que por vezes poderia ser considerado uma inconsistência se tomados por base parâmetros estrita e rigorosamente acadêmicos<sup>61</sup>.

Tomando como fundamento o argumento do amálgama de experiências com as crenças daí resultantes funcionando como lentes ou filtros para novas experiências, gostaríamos de examinar como os professores-sujeitos estariam se colocando através dele.

Se examinarmos diretamente a prática de P1, orientada em grande parte dentro da perspectiva da gramática-tradução e do estruturalismo, poderíamos dizer que é quase certo que as crenças resultantes tanto de suas experiências de aprendiz quanto as de sua educação formal se aproximam bastante. Entretanto, embora sua oportunidade de atualização dentro da própria área tenha sido mínima, já existem sinais de que há espaço para a apropriação de novas crenças e novas concepções e pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem, mesmo porque P1 pode ter acesso a

---

<sup>60</sup> A concepção de aprendizado da observação poderia ser associada à de ‘habitus’ por Bourdieu (1991) que indica um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia.

<sup>61</sup> Convém lembrar a reflexão de Prabhu (1990:172) sobre a necessidade de os professores desenvolverem um ‘sentido de plausibilidade’, ou seja, uma conceituação pessoal do como o seu ensino conduz à aprendizagem desejada, com uma noção de causalidade que tem uma medida de credibilidade para eles.

elas através de contatos em outras áreas uma vez que elas têm sido amplamente discutidas, especialmente na Educação. P1 mostra-se, portanto, inclinada a renovar sua prática a partir de novas crenças, mas esbarra em um problema: não sabe como fazê-lo.

Ao falar das limitações de sua prática e mostrar-se bastante interessada em saber como melhorá-la para realizar um ensino mais eficiente capaz de despertar o gosto do aluno pela disciplina, P1 parece querer ‘desvencilhar-se’ de sua prática antiga para apropriar-se de uma nova prática.

*Com alguém que me dê assim uma opinião: “Ai, você podia fazer assim”. É uma idéia, porque a gente quer melhorar, mas de que maneira? [ ... ] Se você só sabe dar aquela aulinha lá. Você acha que não está boa, mas como que eu vou fazer? (ent)*

*Eu pretendo, assim, renovar bastante, sabe? Mas como, você vai me ajudar. (ent)*

Entretanto, é na prática antiga que compreensivelmente se sustenta para justificar a sua prática atual enquanto não consegue os meios adequados para articular novos conceitos a uma prática renovada consistente com eles. Além da desvinculação entre teoria e prática já discutida anteriormente, a exposição a uma teoria fragmentada, em que se enfatizam determinados conceitos em detrimento de outros, também seria responsável por situações como essa.

*No ano passado eu dizia aos alunos que não era preciso fazer a tradução do texto porque o importante era eles entenderem. Eu percebi que, quando eu apontava algumas partes da gramática para poder explicar, eles nem sabiam o que estava escrito. É por isso que voltei a pedir aos alunos para fazerem a tradução de todas as lições que vamos estudar. (Q2)*

Nestes dados podemos perceber que foi trabalhada uma nova concepção de ensino de leitura com ênfase no aspecto cognitivo (a importância da compreensão), mas provavelmente não se abordou a concepção de língua correspondente nem tampouco as formas de avaliação sustentadas no novo conceito. Diante disso, não é de se estranhar que uma professora reassuma seu antigo estilo mesmo sabendo que ele não é eficaz, o que lhe daria menos trabalho já que está habituada a ele.

*Porque, olha ! A gramática cansa. Mas só que eles não aprendem também. A gente cansa de dar essa aula, imagina os alunos que têm que ficar sentadinhos ! (ent)*

Seria, portanto, desse quadro de abordagem oscilante que partiria P1 para fazer sentido da própria prática.

Em P2, por outro lado, o amálgama de experiências aparece bem delineado, configurando uma abordagem composta de crenças convalidadas de sua experiência de aprendiz,

mais os conceitos adquiridos em programas de formação ou ainda conceitos resultantes do questionamento de crenças antigas. Examinemos um exemplo de cada tipo.

*Eu já tive aulas que o professor não falava uma palavrinha em português. Só que eu achei muito difícil porque era só naquela hora. Depois saía, pronto ! Continuava em português. Então eu acho que não vai ter muita aprendizagem não . Ai eu já tive aula do professor primeiro começar com português como eu faço [ ... ] Então eu começo com o português e daí passo para o inglês. Ai eu acho que aprendo mais. Eu acho que as crianças aprendem mais desse jeito. [ ... ] porque tem escolas aqui em [nome da cidade] que é tudo em inglês. Você entra na escola: inglês, inglês. Mas não sei não. Pra mim não é válido. Eu não aprendo se pegar só em inglês, começo a ficar nervosa, começa a me bloquear, [ ... ]. Ai você não aprende mais nada. (ent)*

*Só nos dois anos atrás que a gente teve aquele curso com a MI (com o) projeto ( ) dela, de ensinar a gente. Levar coisa pra aula, como música, como jogos. A parte da motivação que ela deu, nossa ! Eu achei muito válido. Eu falei que devia ter todo ano isso pra gente. (ent)*

*Então, do jeito como eu ensino é como eu aprendi. [ ... ] Agora que eu estou largando um pouquinho de gramática, mas eu adorava gramática. Porque eu aprendi inglês com a gramática: é ... frase, toda aquela coisurada. Então com esse método novo, [ ... ] eu tenho que parar um pouco com esse negócio de gramática. Então, eu modifiquei muito a minha maneira de ensinar. Eu era totalmente viciada numa gramática. (ent)*

É a configuração dessa abordagem que P2 deixa transparecer na explicitação da própria prática quando a avalia, levantando suas falhas de modo geral ou marcando diretamente os pontos que reconhece como desejáveis ou aqueles que identifica ainda ocorrendo na prática mas que já são questionados, ou seja, não mais reconhecidos como desejáveis.

P3, por sua vez, parece demonstrar uma inclinação de total legitimação de conceitos adquiridos em sua formação mais recente, refutando, por outro lado, conceitos localizados em situações fora dela, muito embora sua prática revele elementos que seriam concretizações de conceitos tanto de uma quanto de outras. No entanto, os elementos identificados como pertencentes a perspectivas que ele não convalida são apontados pelo próprio P3 como pontos falhos a serem revertidos.

*Não sei porque a gente tem essa teoria quando a gente sai daqui [universidade] que não é assim, mas quando você começa a trabalhar, você acha que tem que [centralizar] [ ... ] é aquele velho problema: que nem a gente foi ensinado, dessa forma. Então, quando você vai, você só reproduz. (ent)*

*Então, talvez uma das decisões que eu tenha tomado é de tentar reverter [a centralização], de rever, pra não fazer ... mais quanto à postura mesmo. (ent)*

Na verdade, em decorrência de uma formação que o expôs de modo mais consciente a teorias e práticas tanto contemporâneas quanto tradicionais P3, mais capaz de identificar algumas de suas características na própria prática, faz uma dicotomia em que encara as características das primeiras como positivas e as das segundas como negativas.

*Após todas essas auto-críticas e citações de pontos negativos ainda posso dizer que existem pontos positivos nas minhas aulas. Por exemplo, minhas aulas possuem alguns retalhos de interação e comunicabilidade apesar de eu ser, talvez, um pouco formalista e estruturalista.*  
(Q2)

Essa dicotomia de qualidade expressa por P3, no entanto, pode ser reflexo da preferência subentendida que os próprios programas de formação colocam nas teorias contemporâneas, mesmo quando afirmam que não têm como objetivo priorizar um método como o melhor, mas informar o professor sobre as várias alternativas para que ele próprio, de posse de um ‘arsenal’ teórico, possa tomar as decisões adequadas ao seu contexto e a sua clientela.

De qualquer forma é essa configuração de abordagem que norteia a reflexão de P3 sobre sua prática.

Tendo respondido a primeira subpergunta, cremos que as duas próximas poderiam ser agrupadas pois que, em nosso caso, uma implicaria a outra.

\* Que elementos os Ps escolhem para discutir/registrar?

\* Quais eles deixam passar/de escolher?

De tudo o que foi exposto e discutido, poderíamos concluir que os Ps escolhem discutir ou registrar elementos que reconhecem como desejáveis, ou seja, aqueles que estariam consistentes com conceitos que legitimam e que, portanto, ofereceriam uma maior possibilidade de levá-los a atingir seus objetivos. Além disso, parecem enfatizar aqueles elementos que identificam como a realização de uma prática não apropriada ou inconsistente cuja reversão deve ser buscada através de medidas que vislumbram para isso.

Allwright e Bailey (apud Gebhard, 1992:4) afirmam que ao tomar decisões sobre o que investigar, os professores são tentados a levantar questões que lhes permitem olhar para os aspectos mais visíveis do ensino, aqueles que são mais fáceis de observar, registrar, contar.

Diríamos que neste estudo também os elementos destacados são os mais salientes, mas não cremos que isso venha a minimizar a complexidade do processo mental que estaria por detrás do que poderia ser encarada como uma ‘simples descrição ou avaliação’ de pontos, mesmo que salientes, detectados na própria prática.

Por outro lado, concordamos com os referidos autores sobre a importância de os professores se envolverem com questões e problemas mais profundos do ensino mesmo que sejam difíceis (ou mesmo impossíveis) de resolver.

Contudo, na fase inicial de um processo de auto-observação, realizando um trabalho solitário de investigação através de instrumentos de pesquisa com os quais não estão familiarizados, não poderíamos esperar que os Ps se embrenhassem em questões mais complexas,

pois esbarrariam em algumas limitações, que no momento, não permitiriam que eles assim o fizessem. P2, por exemplo, não estaria apta a se questionar a respeito da reprodução que faz de um certa ideologia segundo a qual devemos gostar de animais úteis e não gostar dos animais nocivos sem muito espaço para a própria pessoa decidir sobre isso (“Do you like dogs? Yes, I do” ou “Do you like spiders? No I don’t”). Seria também difícil de P1 perceber que ao mesmo tempo que quer que o aluno ‘pense, descubra’, ela deixa, por vezes, de aceitar suas contribuições quando elas não se alinham com o texto. Esses exemplos indicariam, obviamente, que os Ps não poderiam escolher elementos que desconhecem ou que não estariam aptos a identificar. O próprio P3 chega a essa conclusão ao se pronunciar sobre o valor da experiência de análise de abordagem por que passou.

*Vale a pena você fazer isso ... gravar a aula. Como Almeida Filho fala: “Você tem que se rever, se desembrulhar”. Mas eu acho que não só você [que] tem que ver. Mas tem que ter ... ser alguém de fora ou mais pessoas porque têm muitos pontos que nós ... só você revendo, saindo de fora, você não consegue [ver] mesmo, porque você se auto-justifica. (ent)*

Mais difícil de localizarmos, entretanto, seriam aspectos deixados de fora por uma ou outra razão que não a discutida acima. Teríamos como exemplo aqui o caso de P2 que, ao transcrever sua segunda aula, faz uma edição prévia nos RTs em consequência do maior espaço de tempo entre a aula gravada e sua respectiva transcrição o que não ocorrera na primeira etapa quando um procedimento segue imediatamente o outro. P3, por sua vez, comenta com PE (memo de 4/01/96) que ao avaliar seu ensino, quando respondia ao Q2, havia também abordado a questão da competitividade entre os professores mas que depois decide apagar o que escrevera, mantendo apenas a questão da venda de imagem, ‘marketing’ como a denomina. Em nossa visão, P3 estaria tentando articular esses dois elementos para salientar/justificar sua postura ética diante do ensino (e consequentemente ao desgaste a que isso leva conforme revela nesse mesmo instrumento), mas, por algum motivo, decide manter apenas a questão do ‘marketing’.

*[Ao comentar sobre a competitividade, P3 diz que] às vezes o professor deixa de ensinar de um modo que pareceria ‘boring’ aos alunos para ensinar de um modo mais atraente segundo outros professores considerados “os bons” pelos alunos. Comenta ainda de uma pesquisa realizada em Porto Alegre sobre as profissões que revela que o nível mais elevado de ansiedade entre os professores é gerado pela competitividade entre os colegas. (Memo de 04/01/96)*

Poderíamos concluir que, diante dos dados apresentados pelos Ps, a própria PE poderia levantar alguns elementos não marcados por eles e especular sobre o porquê deixaram de fazê-lo, como no exemplo em que se aponta a reprodução de uma ideologia em P2 e a recusa da contribuição do aluno em P1. Entretanto, torna-se bastante difícil identificar quais poderiam ter sido escolhidos mas que, por um ou outro motivo, não o foram. Essa questão seria mais

eficazmente trabalhada na fase seguinte da proposta de análise de abordagem em que ocorreria um contato face a face quando Ps e PEs (ou educadores) estariam interagindo colaborativamente.

\* Que tipo de explicação os Ps dão para o que fazem?

Esta questão é na verdade uma extensão da primeira em que se discute a configuração de abordagem de cada professor como resultado de um amálgama de experiências a partir do qual se refutam ou se convalidam práticas ou conceitos conforme sejam vistos como desejáveis ou indesejáveis de ser realizados. Vimos também a maior ou menor ênfase que se dá às crenças oriundas da experiência enquanto aprendiz de língua ou da educação formal. Além disso, revelou-se ainda que as crenças podem ser articuladas com a prática de um modo mais ou menos consciente uma vez que podem se sustentar em teorias implícitas, em teorias de se ‘ouvir dizer’ ou em teorias em vias de apropriação (metabolização) em níveis mais próximos ou mais distanciados da interpretação acadêmica.

Neste ponto, poderíamos retomar o fato de que, se nos detivermos apenas nos CJDs dos Ps, em vez de explicações encontraremos uma avaliação de sua prática que se manifesta através da localização de pontos falhos (AAs) ou de pontos desejáveis ou indesejáveis de se realizar na prática (RTs). Na discussão dos dados, no entanto, tornou-se evidente o processo analítico que estaria sustentando tal avaliação. Quando P3, por exemplo, assinala um ponto através de um RT escrevendo apenas “o professor repete”, ele poderia, na verdade, estar querendo dizer algo parecido com o seguinte: “Através desse registro eu estou demonstrando estar consciente de que meu procedimento está inconsistente com o conceito de ensino que penso assumir. Eu acredito que para aprender o aluno deva fazer uso real da língua-alvo, pois o objetivo do ensino de LE deve ser a comunicação e não apenas a mecanização de uma fala através da repetição de estruturas. Repetindo, como estou fazendo, eu deixo de desenvolver o meu papel que é levar o aluno a produzir por conta, criando condições adequadas para que isso aconteça”.

Apesar de ter havido momentos que favoreceram articulações mais explicitadas entre teoria e prática, houve um predomínio da avaliação não apenas nos CJDs. Entretanto, devemos atentar para o fato de que ambas se limitam, aos pontos que os Ps escolheram ‘discutir’, restando muito ainda sobre o que refletir em relação ao seu ensino e que não foi levantado.

Considerando esta situação, um procedimento que poderia ser desenvolvido no contato face a face com um interlocutor/colaborador na fase seguinte da análise de abordagem seria a retomada de uma mesma aula várias vezes, ou seja, depois da investigação solitária inicial, e de tê-la discutido com o interlocutor, o professor retomaria a mesma aula para levantar novas questões que não teriam sido percebidas no início e assim sucessivamente até que elas se esgotassem. Lembrando Allright e Bailey (apud Gebhard, 1992:4) citados há pouco, quando dizem que os professores devem buscar um envolvimento com questões mais profundas do ensino mesmo

que sejam difíceis/impossíveis de resolver, diríamos que as retomadas sucessivas dos mesmos dados constituiriam uma possibilidade de aprofundamento das questões.

\* Com que limitações se deparam os Ps ao se auto-investigarem?

Em um nível mais imediato, os Ps geralmente se defrontam com questões de ordem, diríamos, prática ou técnica que dificultam a tarefa de se auto-investigarem, tais como a disponibilidade de tempo e recursos físicos oferecidos pelas escolas (gravador, filmadora, instalações da sala de aula, etc).

Em um nível mais abstrato, teríamos uma questão de competências que envolveria o grau de conhecimento de seu campo específico em seus mais variados aspectos e a capacidade de explicitá-lo em relação à prática, utilizando-se das funções acadêmicas (descrição, análise) como foram aqui denominadas.

Dentre as dificuldades do primeiro nível, a falta de tempo, no caso de P2 e P3, parece ter sido mais marcante do que as outras que são superadas por eles. P3 inclusive chega a reconhecer que poderia ter desenvolvido um trabalho melhor se não fosse pela falta de tempo. P2, por sua vez, julga que para superar as dificuldades, inclusive a de tempo, o professor deve estar desejoso de realizar tal atividade.

*Eu podia ter feito até melhor. Não na gravação, lá assim ... mas em termos da transcrição mesmo, da análise. Eu podia ter feito uma coisa melhor pra contribuir até mais com você. Eu só não consegui porque o tempo ficou muito ... (ent/P3)*

*[ ... ] você precisa ter gravador, tem que ter vontade. Porque você vai ter que dispor de tempo porque você está ... levando a fita você vai ter que ouvir, você vai ter que analisar; então, o professor tem que ter vontade de fazer isso. (ent/P2)*

Quanto ao grau de conhecimento, diríamos que ele limitaria ou potencializaria o professor em relação a um número maior ou menor de pontos identificados, na prática, o que poderia levá-lo ou não a uma articulação mais explícita entre ele e a teoria correspondente. Vimos que isso se verifica de um modo ascendente de P1 a P3, tomando-se os dados como um todo.

Por outro lado, ao manusearem certas funções acadêmicas para se explicitarem, os Ps se deparam com o mesmo nível de dificuldade no sentido de discernir entre elas. Ocorre, então, o que chamamos de 'trânsito' entre uma e outra, ou seja, realiza-se uma função quando se solicita outra. Este fato não indicaria que os Ps não são capazes de desenvolver funções acadêmicas, mas que, não habituados a isso, não percebem, às vezes, qual delas deveriam desenvolver ou não conseguem 'esgotar' uma antes de passar para outra. O 'trânsito' de funções que mais se destacou foi a manifestação da análise sugerida (o porquê se ensina como se ensina) em termos de avaliação com ênfase no levantamento de pontos falhos, embora pontos positivos também tenham sido

apontados, se bem que não nos CJDs. Teríamos, portanto, toda uma atividade intelectual analítico-avaliativa por detrás do processo desenvolvido da qual tratamos a seguir.

\* Quais são as potencialidades dos Ps ao se auto-investigarem ?

Conforme já tivemos a oportunidade de discutir, a análise de abordagem com a indicação dos procedimentos considerados adequados para desenvolvê-la teria a função dupla de permitir que o professor se coloque diante de seu movimento reflexivo no que tange à própria prática e responda a um procedimento de pesquisa, através do qual o professor teria condições de se distanciar de seu ensino ‘reconhecendo’ ou ‘estranhando’ o que faz e poderia se conscientizar mais do próprio pensamento e do como ele se manifesta revelando, ao mesmo tempo, as concepções que estariam (ou não) ligadas a sua prática.

As evidências reveladas neste estudo nos deixam otimistas no sentido de que esta perspectiva possa ser mais plenamente atingida em um programa de formação auto-sustentada através dos procedimentos de análise de abordagem em suas várias fases. Isso porque, se por um lado os Ps, iniciando solitariamente uma auto-observação, apresentam certas dificuldades decorrentes de um grau de conhecimento específico não muito aprofundado bem como do manuseio de funções acadêmicas com as quais tinham pouca ou nenhuma familiarização, por outro lado, o envolvimento em pesquisa lhes proporciona a oportunidade de terem sua atividade mental potencializada e/ou fortalecida. A partir disso, a continuidade do processo de análise de abordagem, quando se discutiria ou se confrontaria com outras ‘vozes’ através dos mais variados meios (livros, palestras, contatos face a face, etc), permitiria aprofundar o conhecimento, desenraizar e questionar crenças, apropriar-se de novos conceitos e práticas pedagógicas, entre outras coisas, capacitando o professor no sentido de preparar-se para um exercício mais pleno da profissão.

Ao discutir questões sobre a reflexão do professor, Prabhu (1992:238-239) argumenta que tanto professores quanto especialistas, e os demais seres humanos, possuem um nível mais básico de atividade mental que, através de um ‘grande mecanismo de construção de teoria’ operando de modo inconsciente, permite que se formem visões de senso comum (commonsense views) em resposta à necessidade de se atribuir significado àquilo que se experimenta (experiência) ou se realiza. Quanto aos professores, uma fonte contínua de dados para tais visões, além dos que advém de sua experiência enquanto aprendiz e de concepções existentes sobre ensino e aprendizagem, seria a sua experiência contínua em sala de aula e na medida em que ela é tomada como dados pela ‘teoria subconsciente’ do professor, estaria ocorrendo um tipo de teorização: forte, caso a teoria subconsciente esteja ativa e fraca em caso contrário. O autor esclarece que esta teorização forte é a mesma coisa do que tem entendido por ‘engajamento da teoria do professor em sala de aula’. Categorizando-a num plano intelectual, o autor a compara em

força com o ‘sentido/senso de segurança’ (sense of security), localizado num plano afetivo pessoal, no que tange à sua influência na resolução de diferentes conflitos em sala de aula. Por outro lado, a teoria é influenciada pelas demais forças em jogo e pela confirmação e desconfirmação que recebe, o que resulta em uma interação contínua entre ela e a sua operacionalização em sala de aula, ou seja, entre conceito e conduta/procedimento. Com uma teorização forte, o ensino se tornaria, portanto, em algo parecido com uma exploração intelectual — um processo de submeter a própria teoria a um teste operacional e sustentá-la ou modificá-la à luz dos resultados.

Considerando os dados de nossa pesquisa, a partir dessas colocações, nota-se que, ao envolver-se na investigação da própria prática, os Ps tiveram sua teoria subconsciente potencializada. Só para lembrarmos, P1 submete a teste a concepção de que a ‘atividade oral individual’ poderia favorecer uma melhor aprendizagem já que permitiria uma maior participação dos alunos que ‘falariam’ mais. P2, por sua vez, fica apreensiva diante da experiência que realizaria com certos alunos, considerando algumas variáveis: a idade e inexperiência deles os quais nunca tiveram uma aula de LE, a inexperiência dela com alunos daquela faixa etária, bem como a sua falta de preparo nesse campo além de considerar a qualidade do insumo em relação à faixa etária em questão. A preocupação não é gratuita, se levarmos em conta as concepções de P2 sobre ensino-aprendizagem que reconhecem a importância de fatores afetivos que favoreceriam ou impediriam a aprendizagem dos alunos. P2 faria, portanto, a sua testagem. P3 também levanta os seus questionamentos, diferenciando-se um pouco dos outros dois no sentido de parecer mais consciente do próprio processo em andamento. Quer saber, por exemplo, porque não atinge o desejado ponto de equilíbrio entre professor, alunos e conteúdo em uma determinada turma. Ele já teria algumas hipóteses: os alunos estariam ‘enjoados/cansados’ do livro e/ou do método do professor; estariam num período da adolescência em que ficam mais rebeldes, levando-os a resistir às inovações propostas, mantendo o ‘habitus’ construído através da experiência anterior.

Evidenciou-se também em nosso estudo que essa atividade mental potencializada subjaz ao desenvolvimento dos quatro procedimentos de análise de abordagem sugeridos — gravação, transcrição, descrição e análise — embora ao se explicitarem, os Ps se diferenciasssem quanto a uma maior ou menor conscientização quanto à articulação de seus ‘conceitos interpretados’ com as teorias que os informam ou com as práticas que os concretizam, por um lado, ou quanto ao próprio desenvolvimento do processo investigativo, por outro. Entendemos que essa ‘permeabilidade’ da atividade mental em todos os procedimentos revela-se como um dado importante, se considerarmos uma crença comumente aceita que reduz a complexidade que se pode encontrar em certos procedimentos (em nosso caso, a gravação, transcrição e descrição) por serem vistos como mais concretos e, portanto, mais simples de se lidar. Revela-se, entretanto, que embora concretos, esses procedimentos podem encerrar um fecundo processo mental subjacente a

eles semelhante ao de procedimentos mais abstratos. O **início** de um processo investigativo realizado através de procedimentos de análise de abordagem poderia, portanto, ser configurado do seguinte modo.

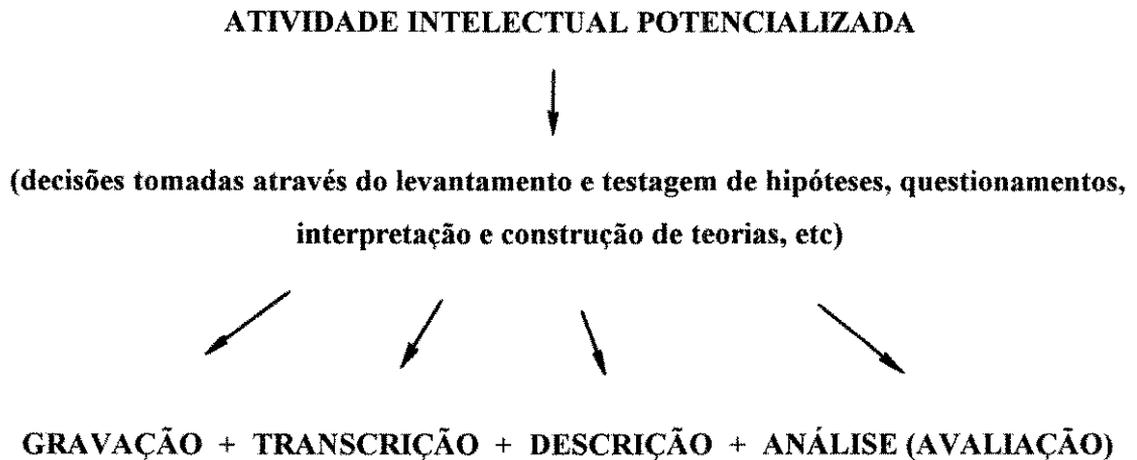


Fig. 2 Configuração do início de um processo de análise de abordagem.

Prabhu (id.ibid.:239-240) argumenta que, ao experimentar um processo de exploração [investigação do próprio ensino], os professores experimentam um crescimento profissional, sugerindo, portanto, que eles se tornem ‘teóricos’ ou ‘especialistas’ de si mesmos no sentido de operar com um conceito ativo de relação de causa e efeito entre o ensino e a aprendizagem e de desenvolver ou modificar tal conceito à luz da experiência contínua de sala de aula e não no sentido de serem capazes de manusear/manipular o aparato da academia ou da habilidade da argumentação acadêmica.

Concordamos com o autor quanto à representação do professor enquanto teórico de si mesmo, lembrando que isso não prescinde das interlocuções que devem ocorrer em diversos níveis conforme o próprio autor recomenda em seu artigo de 1990 (p.174), considerando-as como a segunda maior fonte de influência, a mais importante depois da sala de aula, em relação ao ‘senso de plausibilidade’ do professor para mantê-lo ativo. Por outro lado, entendemos que uma maior aproximação aos parâmetros acadêmicos favoreceria o discernimento de funções cujo exercício poderia ajudar o professor a fazer sentido de sua prática de um modo mais claro e eficaz. A projeção de uma ascensão da atividade intelectual com o desenvolvimento da análise de abordagem nas fases subjacentes ao seu ‘início solitário’ poderia, portanto, ser ainda mais acentuada se houvesse uma maior conscientização do movimento do próprio processo mental. Cremos que o referido autor pudesse vir a reconsiderar sua posição diante do refinamento de suas reflexões atuais. Ao discutir a função matética da linguagem, por exemplo, Prabhu (1996) considera a escrita

o modo em que tal função se manifesta por excelência e que o seu ensino, inclusive como uma disciplina à parte do ensino de um L2/LE, no sentido de capacitar as pessoas a articularem conteúdos conceituais, seria um modo importante de treiná-las para participar do paradigma do conhecimento (co-construção do conhecimento). Transportando o argumento para o nosso contexto, entendemos que a aproximação de parâmetros mais acadêmicos através do manuseio mais consciente de suas funções teria papel semelhante ao da escrita, no contexto anterior, no sentido de melhor capacitar os professores para fazerem sentido do próprio ensino. Respeitamos, entretanto, o direito/opção do professor de refletir sobre sua prática do modo como julgar apropriado fazê-lo. De qualquer forma, devemos estar atentos para não correremos o risco de simplificar o processo (auto-)investigativo conformando-o apenas a padrões acadêmicos ou apenas a padrões criados pelos próprios professores. Como ocorreu e ainda ocorre com as questões de ensino-aprendizagem de línguas, os estudos sobre a formação de professores de línguas têm revelado ser este um processo altamente complexo, constituindo um desafio aos programas de formação e aos próprios professores no sentido de levantarem questões sobre isso, buscando os seus respectivos encaminhamentos. O debate estaria apenas começando.

### **Considerações Finais**

Este estudo teve como objetivo examinar o início ‘solitário’ de uma investigação da própria prática realizada por professores de LE com uma bagagem prático-teórica em níveis diferenciados através do desenvolvimento de procedimentos de auto-observação propostos dentro de um programa de formação auto-sustentada e continuada (cf. seção 2.7.) conforme concebida por Almeida Filho (1995a, 1996b) e Almeida Filho et alii (1993).

De início devemos lembrar o leitor que possíveis generalizações dos resultados a que podemos chegar devem ser entendidas dentro da tradição da pesquisa interpretativa para esse quesito, ou seja, generalizam-se resultados dentro de um determinado conjunto de dados (cf. Erickson, 1986) sem a pretensão de que sejam generalizáveis a outros contextos, embora eles possam levar a investigações semelhantes para que, somente a partir da conjugação de vários resultados, se possam propor generalizações mais positivas.

Tendo respondido às subperguntas de pesquisa de um modo mais pontual na última seção do capítulo anterior, gostaríamos de resgatar nesse momento a pergunta norteadora do estudo que estaria englobando as demais.

\* Como os professores de LE em-serviço, tanto o desassistido na prática e na teoria e com uma formação precária quanto aqueles que obtiveram subsídios teórico-práticos recentes em

níveis de profundidade diferenciados, **iniciariam** um processo de explicitação/explicação da própria prática ao tentarem investigar como ensinam e o porquê ensinam como ensinam. Isto é, como a descreveriam e analisariam (fariam sentido da própria prática) nesse momento inicial antes de entrar em interação com outros juízos teóricos?

Constatamos que, para realizarem a investigação/análise de sua prática, os Ps têm um ponto de partida comum: suas crenças ou conceitos (interpretados), sustentando-se em abordagens/sistemas de crenças cujas configurações espelham amálgamas de experiências diferenciadas.

Se considerarmos exclusivamente os dados (CJDs) resultantes da tarefa de que os Ps estavam encarregados — gravação, transcrição, descrição e análise de duas de suas aulas mediante orientações desta pesquisadora que depois as oferece a eles em forma de dois roteiros —, defrontamo-nos com a cristalização de um processo que revela uma descrição, por assim dizer, ‘desmembrada’ se comparada às sugestões do roteiro. Isto é, sugeriu-se que as atividades fossem identificadas e descritas quanto ao conteúdo, objetivo e procedimento, mas embora os Ps realizem descrições considerando esses elementos, eles não os agrupam. Um exemplo seria a descrição do conteúdo da lição de um modo geral contraposto ao procedimento de uma atividade em particular. Diante de tais resultados, especulamos haver uma certa dificuldade em identificar/discernir entre as próprias categorias pelo fato de os professores geralmente não pensarem em suas aulas em termos da integração de conteúdos e procedimentos em relação aos objetivos a serem alcançados, principalmente quando se utiliza um livro ditático ou materiais preparados por outras pessoas que já teriam tomado todas as decisões nesse sentido. Por outro lado, a dificuldade também aponta para o fato da descrição não ser uma tarefa simples como se poderia imaginar, uma vez que implica uma dimensão mais abstrata por detrás de sua aparência concreta.

Dificuldade semelhante se observou no momento em que examinávamos como a análise havia sido realizada. Em um primeiro momento, partindo do que havíamos orientado nos roteiros — uma articulação entre prática e teoria (conceitos/crenças), no sentido do Ps descreverem como realizam sua prática e depois dizerem porque o fazem assim —, nos demos conta da quase total ausência de análise nos CJDs, com exceção de um registro em cada um dos Ps que poderia se aproximar daquilo que fora proposto. Depois de reflexões aprofundadas não apenas em relação aos dados dos CJDs, mas também aos demais, ficou evidenciado um ‘trânsito’ ou ‘migração’ de funções, ou seja, a análise fora configurada pelos Ps em termos de avaliação que, por sua vez, se manifestava através da localização de pontos negativos e positivos com ênfase nos primeiros.

Se tivéssemos nos detido apenas nos dados dos CJDs, uma grande parte de nossa interpretação teria que, uma vez detectada a análise em forma de avaliação, advir de inferências sustentadas no corpo teórico que a literatura da área nos coloca à disposição o que se consegue evitar pelo acesso aos outros dados. Na verdade, foi mais através da triangulação dos dados dos vários instrumentos, com destaque para a entrevista, que conseguimos evidenciar uma base analítica em que os Ps estariam se sustentando para realizar a avaliação tanto ao indicar os pontos falhos que destacam quanto para marcar na transcrição através dos RTs (denominação que atribuímos aos registros que as acompanham) momentos que interpretamos como indicações de aspectos reconhecidos como desejáveis de serem realizados na prática ou daqueles identificados como indesejáveis revelando, dessa forma, que os próprios Ps estariam conscientes de algumas inconsistências entre aquilo que pensam e o que realizam. Constatou-se, também que essa base analítica, configurada em sua maior parte pelas concepções dos Ps, permeia toda a experiência da análise de abordagem que realizam envolvendo os procedimentos e funções sugeridos.

As evidências, portanto, nos permitem concluir que, embora esbarrem em limitações situadas em diferentes níveis, ao se envolverem mais ativamente com o processo de pesquisa, os Ps têm sua atividade intelectual potencializada mesmo em um início de investigação ‘solitária’, ou seja, sem que haja interações/interlocuções com outros juízos teóricos sobre pontos que destacam quando tal atividade teria maiores chances de ser operada em um nível mais consciente. A nossa sugestão seria que essa conscientização fosse trabalhada no sentido de revelar o movimento do próprio processo mental ao se tentar articular conceitos interpretados com suas respectivas práticas, o que poderia ser conseguido através de um melhor discernimento e eventual uso das funções nele envolvidas.

Flanqueando a análise de abordagem revelada através da atividade reflexiva potencializada a permear a sua realização, destaca-se um importante elemento que se categorizaria em uma dimensão atitudinal, a saber, a perspectiva de mudança. Essa perspectiva parece estar ‘colada’ aos momentos anterior e posterior à experiência pela qual os Ps passam, bem como parece permeá-la: antes de iniciá-la, os Ps geram uma expectativa de mudar e/ou melhorar a prática; depois de realizá-la, vislumbram meios para alterá-la ou reforçam o desejo de fazê-lo. Durante sua realização levantam questionamentos quanto a procedimentos mais apropriados para desenvolver sua prática. Vejamos um exemplo de cada momento.

*[Quanto ao porquê aceitou colaborar com PE] [ ... ] também porque eu acho que posso através do seu estudo, das suas colocações, das suas contribuições, eu posso ir me lapidando. [ ... ] Sendo que, se a gente pudesse rever e fazer avaliação nesse nível, a gente poderia melhorar em certos aspectos. [ ... ] Então são dois pontos. Um para colaborar com você, uma colega de trabalho e outro também ... eu tinha um interesse em saber alguns pontos tal. Eu quero ver. não é? (ent:P3)*

*[ ... ] mas quando você está gravando e você está ouvindo a criança, você já vai pensando em outras coisas pra fazer. Então eu penso que mudei bastante. Pra mim foi bom. Foi uma experiência válida. (ent/P2)*

*Mas eu no fim acabo falando. Talvez seja pra eles gravarem mais. Sei lá porque que eu faço isso, mas eu estou assim tomando cuidado pra não repetir novamente o que o aluno fala. (ent/P1)*

A expectativa de mudanças dos Ps ao se envolverem em práticas reflexivas liga-se aos benefícios esperados diante de tal envolvimento, uma das razões que, segundo Gebhard (1992:5), levam os professores a desejá-lo, reforçando deste modo o pressuposto de que tais práticas possibilitam a melhoria do ensino.

Na verdade, a idéia de mudança subjaz aos programas de formação de professores de um modo geral, variando-se, entretanto, o modo de envolver o professor no processo. Dentro de uma perspectiva investigativa, conforme vimos em nossa revisão da literatura, procura-se desenvolver um tipo de formação em que a mudança implique alguma forma de crescimento ou progresso do professor e não apenas a substituição de uma técnica por outra. Imprime-se, a partir disso, uma importância maior à reflexão que é vista como uma base para a mudança (cf. Moll da Cunha, 1992:261) e uma forma de se garantir que os professores sejam vistos como profissionais do ensino (cf. Widdowson, 1990), como intelectuais transformadores (Giroux, 1992) e não como meros operários.

Entretanto, estudos recentes demonstram que as mudanças têm se mostrado difíceis de serem operacionalizadas mesmo quando os professores são envolvidos em programas que contemplam algum tipo de reflexão como elemento central, sejam eles desenvolvidos a longo ou a curto prazo (cf. Araújo, 1995; Blatyta, 1995; Abrahão, 1996). Resultados como esses exigem que os estudiosos desloquem sua atenção para o complexo processo de operacionalização de mudanças, conforme já sugerido por Moll da Cunha (p.261) que se alinha com o parecer de vários outros estudiosos que asseguram não ocorrer desenvolvimento do professor sem que ocorram mudanças.

É dessa forma que devemos reconsiderar as orientações da análise de abordagem no sentido de ratificar esse aspecto, rediscutindo-o inclusive, mesmo porque a perspectiva de mudança se encontra na própria 'raiz' dessa proposta a qual sugere procedimentos a serem desenvolvidos pelos professores 'desejosos de aperfeiçoarem seu ensino'.

Embora não fizesse parte de nosso objetivo examinar a ocorrência de mudanças, ela desponta forte demais em todos os dados, não podendo, portanto, ser ignorada. Os próprios Ps parecem se colocar como objetivo a realização desse trabalho não só para mudar, mas também para verificar se mudaram.

*Já fiquei apreensiva na segunda etapa pra ver se eu tinha mudado alguma coisa. Vi que não mudei ainda. Então é isso aí. Eu quero mudar. Então pra mim é válido [refletir sobre a prática]'. Então você vai refletir, mas em termos de mudança. Mas agora, se o professor vai ouvir [a sua aula gravada], só por ouvir, e ele não se propõe a mudar ... pra ele está bom assim, pra que mudar? Então daí, não vai ter mesmo validade. (ent/P2)*

*[ao responder sobre as semelhanças entre as experiências das duas etapas] Por exemplo, eu acho que eu não mudei tanto, sabe? De uma aula pra outra eu não mudei tanto, eu continuei sendo ... não mudei muito. Agora quanto à postura ... ao comportamento dos alunos eu acho que eles estavam correspondendo mais. Isso foi uma coisa que eu notei bastante de uma aula para outra. (ent/P3)*

Conceber a análise de abordagem como um procedimento adequado em um programa de formação de professores de LE orientado dentro de uma perspectiva investigativa ou reflexiva implicaria, portanto, abordar o processo de mudança em sua complexidade. Dentre os muitos pontos a serem discutidos quando dessa abordagem, salientamos três que parecem ser bastante significativos.

O primeiro diz respeito ao próprio conceito de mudança. Ela estaria sendo entendida em termos de substituição ou de interação? Ao discutir sobre as experiências a partir das quais as crenças vão sendo formadas, funcionando depois como filtros ou lentes através dos quais experiências posteriores de ensino e aprendizagem são associadas, Gimenez (1994:42) conclui ser a mudança geralmente pensada em termos da substituição de uma prática por outra mais desejável, o que geralmente se entende que seria alcançado através de programas de formação, ou seja, o professor teria de mudar sua prática indo de encontro à outra concebida de acordo com parâmetros acadêmicos pré-estabelecidos. A autora advoga pelo conceito de mudança como interação, o qual poderia ser articulado com a reflexão de Blatyta (1995:136) sobre o assunto, quando esta conclui que a construção dinâmica e mutante da conscientização teórica não aconteceria de modo linear previsível segundo um roteiro que vislumbra resultados garantidos, mas como uma relação de elementos em polifonia a interferir nesta construção, possibilitando resultados flexíveis. Entendendo-se a mudança em termos de interação, portanto, implica considerar a possibilidade das interpretações dos professores serem configuradas de modo diferente daquilo que entendem e/ou propõem os especialistas<sup>62</sup>.

Um segundo aspecto relaciona-se ao ritmo da mudança. Segundo Clarke e Silberstein (1988:695), há uma tendência de se demandar ação instantânea e resultados imediatos diante de problemas do ensino por se acreditar que “tudo é muito simples”, o que constituiria um erro epistemológico. Tal erro, segundo os autores, seria possivelmente induzido por avanços tecnológicos deste século que nos levaram a pensar que todos os problemas têm soluções que

<sup>62</sup> Prabhu (1987) assevera que o treinamento de professores enquanto uma atividade para equipá-los em vez de capacitá-los ignora o papel de suas percepções sobre ensino-aprendizagem e de sua interpretação de situações específicas de sala de aula a partir do que se poderia chamar de sua competência pedagógica e nível de conscientização profissional.

podem ser derivadas da aplicação direta de princípios simples. Se considerarmos, por outro lado, que a mudança depende da reflexão e que o processo reflexivo é um processo complexo e lento, ela provavelmente acompanharia o ritmo dessa última. Wildman & Niles (1987), por exemplo, afirmam que a reflexão ocorre de acordo com o ritmo do aluno-professor, não do educador, e não pode ser apressada. A expectativa dos pesquisadores ao elaborarem seus estudos em relação a uma mudança mais imediata dos professores teria, portanto, que ser reestruturada.

O terceiro ponto que destacamos estaria ligado à 'quantidade' da mudança que envolveria, por sua vez, a questão da 'qualidade'. Poderíamos transpor a reflexão de Clarke e Silberstein (p.698) sobre um dos modos de resolver situações difíceis do ensino para a questão da mudança que ora discutimos. Os autores sugerem que "devemos nos contentar com pequenas soluções focalizadas", pois assim como os problemas são criados por pequenos atos de omissão e estágios graduais de deteriorização, e não por eventos cataclíticos, o reparo do sistema educacional também ocorrerá do mesmo modo. Entendemos que a mudança de prática dos professores também é um processo gradual dada à complexidade aí envolvida. Mudam-se, gradualmente, elementos de uma prática e não uma prática por inteiro, mesmo porque ocorre, conforme vimos, uma interação entre elementos de uma prática antiga com os elementos de uma nova prática, o que provoca quase sempre inconsistências, principalmente quando se examina a prática do professor segundo uma interpretação que não a sua.

A implicação de se orientarem professores para o desenvolvimento dos procedimentos de análise de abordagem no que tange ao quesito mudança é, portanto, de extrema importância no sentido de trabalhar a expectativa do professor em uma 'dosagem' mais apropriada para que encarem um ritmo de mudança menos acentuado diante da complexidade dos processos de ensino em geral e da sua prática em particular. Os professores mais bem orientados nesse sentido poderiam ter maiores chances de não se sentir derrotados e/ou desestimulados quando, diante do exame de sua prática, constatassem que ela não mudou da noite para o dia.

Uma outra implicação do uso da presente proposta diria respeito à sensibilização dos professores para o início 'solitário' de auto-observação bem como a uma orientação mais claramente delineada do que teriam de realizar, haja vista algumas dificuldades detectadas que apontam para a reestruturação de alguns aspectos dos roteiros, por exemplo. Quanto à sensibilização, entendemos que seja um ponto muito delicado de se lidar, considerando-se as condições adversas do dia-a-dia do professor, além de seu receio de expor-se, mesmo que diante de si mesmo. Apesar de, durante o período de seleção dos sujeitos, termos encontrado uma boa receptividade tanto da parte daqueles que se transformaram nos professores-sujeitos quanto daqueles que declinaram do estudo, temos tido notícias das dificuldades que os pesquisadores encontram para que os professores lhes exponham sua prática. Considerando-se esta última

dificuldade, uma proposta do tipo da nossa implica um rigoroso exercício para nos despojarmos de nossos juízos de valor para ‘realmente’ deixarmos o espaço que apregoamos ser do professor para que investigue sua prática a partir de suas possibilidades e interpretações ‘amalgamadas’. Quanto à questão de uma orientação mais clara em relação ao desenvolvimento da análise de abordagem, os procedimentos sugeridos devem ser revistos e reestruturados, discernindo-se entre os procedimentos mais ‘técnicos’ (gravação, transcrição), por assim dizer, e os procedimentos envolvendo mais diretamente funções acadêmicas (descrição, análise), alertando-se para o processo mental que permeia essa tarefa como um todo. Um exemplo concreto de maior clareza seria uma melhor abordagem dos conceitos, distinguindo-se, por exemplo, análise de avaliação.

Além da sensibilização para o início ‘solitário’, o engajar-se nessa atividade reflexiva implica assegurar a sua continuidade para que as demais fases da proposta de análise de abordagem sejam desenvolvidas. Mantendo-se ‘solitário’ o professor poderia não reabastecer suas reservas para realizar questionamentos que talvez não conseguisse sem a interação/interlocução com um ‘outro’. Essa continuidade implica, por sua vez, que se criem condições para que os professores tenham oportunidade de interação. Se por razões óbvias não é possível a interlocução em larga escala entre professores e especialistas em bases menos assimétricas, temos que envidar esforços para que ela seja oportunizada, no mínimo, entre colegas de profissão. Não seria muito esperar, entretanto, que houvesse coordenadores/supervisores mais bem preparados para realizar tal interlocução ou que aos professores fosse possibilitado um maior acesso tanto a materiais especializados como pedagógicos. Não seria muito esperar, tampouco, que lhes fosse concedido um certo tempo para investirem na profissão e que se reconhecessem todas essas medidas como um direito legítimo seu e conseqüentemente de seus alunos .

Enquanto esperamos que uma política institucional forte viabilize tais condições, continuamos a nossa campanha de sensibilização daqueles que se sentem desmotivados para investirem em si mesmos e congratulamo-nos com aqueles, que a exemplo de nossos professores-sujeitos, lutam para superar os obstáculos em busca de uma competência profissional que, embora impossível de se atingir, a rigor, por se tratar de um alvo móvel (Wallace, 1991), pode sofrer modificações durante a busca, ainda que em um ritmo não muito acelerado.

Concluimos pela viabilidade da análise de abordagem em seu início no sentido de potencializar a capacidade mental dos Ps diante da investigação de sua prática dentro de suas possibilidades e interpretações e entendemos que a continuidade do processo em suas demais fases seria igualmente viável nesse sentido.

Todavia, inquiridos sobre a viabilidade da análise de abordagem ser desenvolvida pelos professores em geral, os Ps se mostraram bastante realistas no sentido das limitações de tempo, de recursos e do próprio desejo de realizá-la serem fatores que pudessem impedi-la.

*[ ... ] você precisa de gravador, tem que ter vontade. Porque você vai ter que dispor de tempo porque você está levando a fita, você vai ter que ouvir, você vai ter que se analisar, então o professor tem que ter vontade de fazer isso. (ent/P2)*

*Mas eles vão falar que não têm tempo. Como a gente vê mesmo lá, no dia-a-dia, falam assim: "Ah, eu não tenho tempo de fazer isso [se refere à outra atividade]. [ ... ] Eu tenho mais tempo. Agora pra gente falar pro professor gravar a voz [aula] e transcrever, eu acho que eles não vão ... talvez só gravar e ouvir. Ai sim. Mas pra transcrever eu acho que, sei lá! [ ... ] É meio cansativo, ocupa muito tempo. [ ... ] [Sobre a possibilidade de se ver através da análise de abordagem] Ah sim! É o defeito que a gente vê. Como diz o defeito da gente a gente nunca vê. A gente nem sabe. Se a pessoa não fala, a gente nem percebe. E na gravação a gente vê que a gente tem muita falha. [ ... ] Então pra gente, assim, melhorar no defeito da gente é bom. Na gravação, só gravar. Mas transcrição eu acho que os professores ... (ent/P1)*

*Viável desde que o professor queira. Se, por exemplo, eu quero mudar, se eu quero ver, se eu quero fazer essa auto-crítica na busca de melhorar como profissional, não só comigo mesmo, mas como profissional de ensino e não só de ensino também ... [ ... ] Eu acho que sim, é viável [no contexto da escola pública também, desde que o professor queira] (ent/P3)*

Esses pareceres reforçariam uma significativa contribuição deste estudo para os professores de um modo geral, ou seja, o reconhecimento dos próprios colegas da importância e viabilidade de se envolverem com essa atividade de investigação da própria prática a despeito de dificuldades e limitações. Somando-se a isso, como mais um incentivo, os resultados do estudo indicaram a capacidade de os professores realizá-lo dentro de seus parâmetros. Conforme discutimos no capítulo II, outras propostas para uma formação reflexiva têm sido colocadas e desenvolvidas, embora os resultados de pesquisa apontem para a dificuldade de mudanças mais aprofundadas a curto e médio prazos. Entendemos que possam ocorrer sobreposições/co-ocorrências de orientações resultantes dessas propostas vigentes com a análise de abordagem nas fases posteriores ao seu início, realizadas as devidas adaptações/interações. Entendemos, contudo, que o início 'solitário' bem orientado da análise de abordagem constitui um elemento de impacto com resultados positivos no sentido do professor se colocar primeiramente diante de si mesmo, o que lhe permite se 'descobrir' antes que um 'olho mais especializado' o faça, embora por detrás de seus olhos se escondam os olhos de 'outros'. Pensamos que esse início deva, portanto, ser considerado como uma alternativa viável em cursos de formação de professores de LE.

Se pensarmos, por outro lado, na possibilidade de desenvolver essa proposta, com as devidas adaptações, no contexto de programas de formação pré-serviço, a viabilidade deste desenvolvimento poderia se revelar ainda mais acentuada. Entendemos que, partindo-se do pressuposto de que tais programas já se alinhariam com uma orientação investigativa/reflexiva, diminuiria a possibilidade da ocorrência de conflitos (cf. Abrahão, 1996), uma vez que não teríamos de administrar/conciliar tipos de orientações diferentes como geralmente ocorre nos programas de formação em-seviço quando professores 'formados' dentro de uma determinada perspectiva se defrontam com uma outra.

A realização deste estudo, a partir da colaboração dos professores-sujeitos, deve contribuir com elementos para práticas ou estudos futuros que considerem o **início auto-sustentado** um aspecto importante antes de se desenvolver ou examinar uma interação/interlocução mais direta entre especialistas/educadores e professores, supervisores/coordenadores e professores, professores e professores. Por outro lado, o estudo se prestará a análises e críticas de suas potencialidades e limitações, apontando-nos caminhos de avanço na compreensão teórica e procedimentos de encaminhamento de renovação da prática na formação de professores, e de professores de línguas em particular.

#### CITAÇÕES ORIGINAIS

*It is (or should be) normal for professionals to reflect on their professional performance, particularly when it goes especially well or especially badly. They will ask themselves what went wrong or why it went so well. They will probably want to think about what to avoid in the future, what to repeat and so on. 4.4/C1 - p. 128*

*The basic elements of theoretical knowledge are concepts. They are used to interpret what is observed. If one knows the characteristics and behavior of a phenomenon, he can identify it as a member of a class. But he still may not know how to deal with the phenomenon even though he has a sense of its nature, function, and worth. 4.4/C2 - p. 132*

## ANEXO I: Questionário Inicial (Q1)

**Prezado(a) colega,**

O objetivo deste questionário é obter um certo número de informações consideradas relevantes para nossa pesquisa sobre formação do professor de línguas.

Salientamos que a procedência das informações que nos forem concedidas será mantida em absoluto sigilo, assegurando o caráter confidencial deste aspecto da pesquisa.

Cientes da grande valia de sua colaboração, sem a qual nosso trabalho não seria possível, ficaremos extremamente agradecidos se responder a *todas* as questões propostas neste instrumento.

Procedimentos para responder o questionário:

1. Responda as perguntas na seqüência. Elas não devem ser lidas anteriormente.
2. Se houver falta de espaço para respostas, favor usar o verso da folha, indicando o número da questão.

NOTA: Neste contexto específico, *lingua* se refere à *lingua inglesa*.

## QUESTIONÁRIO

Nome ..... Data de Nascimento ...../...../..... Sexo ( ) F ( ) M  
 Estado Civil ( ) casado ( ) solteiro ( ) desquitado ( ) divorciado ( ) viúvo ( ) outro  
 Telefone ..... Instituição onde se graduou .....  
 Cidade ..... Estado ..... Mês/ano da conclusão ..... /.....  
 Tipo de Habilitação: ( ) Português-Inglês ( ) Inglês  
 Disciplinas que leciona: ( ) Português-Inglês ( ) Inglês  
 Carga horária semanal ..... h/a Número de turmas de inglês .....

1. Onde você aprendeu inglês? (por favor listar: nome da(s) escola(s), se pública(s) ou particular(es); quanto ao período, especificar o número de anos e o ano de conclusão).

escola (s)	(pública/particular)	período

2. Há quanto tempo ensina inglês? .....

3. Em que escolas trabalhou/trabalha? (por favor listá-las em ordem cronológica, sendo a última a escola em que você trabalha atualmente).

escola (s)	(pública/particular)	período

4. Você adota um livro didático? ( ) sim ( ) não

4.1 Por que?.....  
 .....

4.2 Que critérios foram usados para escolhê-lo?.....

.....

4.3 Quem participou da escolha?.....

.....

4.4 Como você o utiliza?.....

.....

.....

5. A que tipo de literatura especializada em sua área você tem acesso?

revistas

newsletters/boletins

livros (outros que não os didáticos)

trabalhos científicos (teses, dissertações, etc.)

nenhum

outros. Quais?.....

5.1 Com que frequência você lê esse material?.....

.....

5.2 Como você o lê? Ou como o leria se tivesse acesso a ele (caso não tenha)? .....

.....

.....

5.3 Como você avaliaria essas leituras quanto à sua possível contribuição para a sua formação profissional? .....

.....

.....

6. Você tem oportunidades de participar de encontros, congressos ou eventos que tratam de assuntos da sua área? .....

sim  de vez em quando  raramente  não

6.1 De que últimos eventos participou? (Por favor listar).

evento(s)	local	período	organizador(es)

6.2 Qual a contribuição desses eventos para sua formação profissional?.....

.....

.....

6.3 Dos aspectos, geralmente, tratados nesses eventos, quais você considera:

mais relevantes (por que?).....

.....

menos relevantes (por que?).....

.....

7. Cursos de que participou depois da graduação. Especificar o nível (atualização, aperfeiçoamento, especialização, etc). ( por favor listar )

curso(s)	nível	local	periodo	organizador(es)

7.1 Qual a contribuição desses cursos para sua formação?.....

.....

7.2 Desses cursos, destaque os pontos que você considerou/considera:

mais importantes (por que? ) .....

.....

menos importantes (por que?).....

.....

8. Descreva sucintamente o tipo de preparação para a vida profissional que você teve no curso de graduação de modo geral, e na Prática de Ensino de modo particular (micro-ensino, observação de aulas, demonstração de aulas, outro) (quais?) .....

.....

.....

8.1 Como você avaliaria esse preparo? .....

.....

9. Você julga que o que se faz no curso de graduação pode ser suficiente para preparar adequadamente o

professor para a sua atuação profissional?

- sim       em parte       não

9.1 Caso voce não concorde, o que mais contaria no processo?.....  
 .....

10. O que você entende por "formação do professor de línguas"? Como ela deveria ser ? .....

.....  
 .....

11. Que competências (ou vários conhecimentos) você considera importantes num professor de línguas? Classifique-as em ordem de importância.....

.....  
 .....

12. Em sua opinião, de que maneiras se ensina melhor uma língua estrangeira? .....

.....  
 .....

13. O que significa, para você, ser um professor eficiente/ bem-sucedido/ bom professor?

.....  
 .....

14. De que maneiras se aprende melhor uma língua estrangeira em sua opinião? .....

.....  
 .....

15. Você acredita que a metodologia (método) de ensino utilizada pelo professor pode contribuir para a aprendizagem de línguas?

- não
- sim Em que? Como?.....

.....

16. Você acredita ser necessário estabelecer interações no processo de formação do professor?

- não
- sim Com quem ou com o quê você julga importante interagir?.....

.....  
 .....

Quando devem ocorrer essas interações?.....

.....  
 .....

17. Caso você concorde com a questão 16, que tipo de orientação você esperaria encontrar ou articular nessas interações? .....

.....  
.....  
18. Se não houver oportunidades para essas interações, como você acredita que o professor pode atuar de modo a se aproximar, na medida do possível, de um bom ensino? .....

.....  
.....  
19. Alguns comentários significativos em relação à sua formação de professor de línguas (antes e/ou depois de ingressar na vida profissional) .....

.....  
.....  
20. Há algum aspecto não abordado neste questionário sobre o qual você gostaria de discutir? Qual?

.....  
.....  
.....  
*Por favor, verifique se respondeu todas as perguntas.*

*Obrigada pela colaboração.*

## **ANEXO II: Roteiro I**

### **Roteiro de procedimentos para orientar o professor de língua estrangeira (LE) que deseje iniciar um aperfeiçoamento do seu ensino**

Apresentamos a seguir um roteiro que visa a orientá-lo quanto aos procedimentos a serem utilizados na gravação, transcrição, descrição e análise de uma aula típica, o que constituirá o ponto de partida do nosso diálogo. Você, entretanto, terá a liberdade de se utilizar de outros procedimentos que porventura conheça ou venha a criar. Caso isso ocorra, pedimos que os novos procedimentos sejam descritos e que se diga o porque foram utilizados.

Esclarecemos que por aula típica entendemos aquela aula que se observa no dia-a-dia do professor e que, portanto, não deve ser preparada 'especialmente' para o dia de gravação.

Gostaríamos de salientar que estamos confiantes quanto à capacidade do professor de desenvolver a tarefa que ora propomos, bem como de agradecer antecipadamente pela colaboração em relação a nosso objeto de estudo (verificar como o professor constrói este processo de olhar para e analisar sua própria prática). Expressamos, ainda, o nosso compromisso de mantermos em absoluto sigilo a procedência dos nossos colaboradores ao discutirmos os dados que nos fornecerem, omitindo seus nomes e locais de trabalho. Serão caracterizados apenas a região do estado e o grau de ensino (1o., 2o., ou 3o. graus) em que atua o professor.

### **Roteiro dos procedimentos a serem utilizados pelos professores como recurso para a produção de dados para nosso estudo**

#### **A. Procedimento para a gravação de aula em áudio:**

Neste procedimento, sugerimos que seja feita, primeiramente, uma familiarização dos alunos e dos professores com o gravador, caso este instrumento/aparelho não faça parte do cotidiano da sala de aula. Para tanto, pode-se levar o aparelho/gravador para a sala de aula antes de

se proceder à gravação das aulas típicas propriamente ditas, deixando-o exposto em locais que todos possam ver.

É importante que o professor teste o local mais adequado para colocar o aparelho, tendo em vista a qualidade da gravação, ou seja, que o professor grave pedaços de aulas, colocando o gravador em lugares diferentes para definir aquele que proporcione uma gravação que seja mais audível. Estes pedaços de aulas gravadas também podem funcionar para familiarizar o professor com sua própria fala, dando-lhe a oportunidade de se 're-conhecer' na gravação. O professor terá, assim, a oportunidade de se ouvir em ação e terá tido um primeiro contato consigo mesmo antes de trabalhar com as aulas típicas que vier a gravar/que gravará em outros momentos.

Para que o professor não seja tentado a gravar uma aula 'especialmente preparada' em vez de uma aula típica, sugerimos que ele grave algumas de suas aulas e selecione ao acaso aquela que será transcrita, descrita e analisada.

### **B. Procedimento para a transcrição da aula:**

O trabalho de transcrição (ou seja, o registro escrito do que se ouve na gravação) deve ser um trabalho meticoloso devido aos avanços e recuos que é preciso fazer na fita para trancrever a aula, ao mesmo tempo que deve ser um trabalho fiel, isto é, mesmo que o professor julgue que algo deveria ter sido diferente em sua fala ou na fala dos alunos, ele não deve proceder a nenhuma alteração, mas sim transcrever fielmente o que foi registrado na gravação.

Há diversas convenções (letras e símbolos), variando entre os autores, que podem ser utilizadas para se conseguir uma maior fidelidade da aula em sua transcrição. Alguns exemplos, adaptados de Mukul Saxena em colóquio no IEL/UNICAMP, 1995, seriam:

#### **Letras para representar os participantes:**

<b>A?</b>	aluno(a) não identificado(a)
<b>A1,A2 (etc)</b>	aluno(a) identificado(a), mas não pelo nome
<b>AA</b>	vários ou todos os alunos simultaneamente
<b>P</b>	professor(a)

#### **Símbolos para indicar os demais aspectos:**

- ( ) indicam que um item não está claro. Pode-se tentar transcrever este item dentro deste símbolo, por exemplo, (let her do it); parênteses vazios indicam falas completamente não inteligíveis, bem como sua extensão aproximada.

- { } são utilizados para informação adicional, como ações não verbais, por exemplo {hesitação}; ou comentários sobre o enunciado transcrito, por exemplo:  
**A1:** Ah! {como quem entendeu}
- [ ] indicam transcrição fonética
- // indicam que duas pessoas estão falando ao mesmo tempo, mas somente uma pode ser ouvida, aquela cuja fala foi transcrita.
- /// indicam que mais de duas pessoas estão falando ao mesmo tempo, mas somente uma pode ser ouvida, aquela cuja fala foi transcrita
- A1:+** indicam que duas (ou mais) pessoas começam a falar exatamente ao mesmo tempo e podem  
**A2:+** ser ouvidas claramente. Suas falas foram transcritas em linhas diferentes. O sinal + representa simultaneidade. Por ex:  
**A3:+**
- P:** What was inside it?  
**A1:+** Water, I think.  
**A2:+** I think it was water.  
**A3:+** Water.
- = indica que o turno (a vez) continua abaixo, no próximo símbolo idêntico a este, ou que o turno foi interrompido por outro(s) participante(s).
- ... pausa; o número de pontos indica a duração relativa de cada pausa
- :: o uso dos dois pontos uma ou mais vezes indica a duração do som anterior.  
 Exemplo: Won:::derful!
- ! ênfase (acompanhada do aumento de volume da voz)

Exemplo de um trecho de uma aula transcrita:

- P:** People, I don't know who did this. I don't care, I am not going to translate anything...
- AA:** { risos }
- P:** 'Cause I don't care, I don't know... You try to find out what it is, what it means...
- A?:** Vichmaria
- 5 **P:** This is for you to ( ). This is... bad words in English. Don't say any of those words! This is not the class. Forget about this. Let's talk about our video 10 lesson then... Ok? What is it about? Have you ever heard of Bill Cosby?
- A1,A2,A3:** Yes.
- P:** Ok. Who is Bill Cosby?
- 10 **A2:** He's a [ko'm di...]
- P:** Help!... He's a...
- A1:** {tenta falar a palavra, mas não é bem-sucedido}
- P:** Comediam.
- A1:** Comediam.
- 15 {Projeção de uma cena congelada, mostrando Bill Cosby}
- P:** Ok. Good. Is he an actor?
- AA:** Ye:s!

- P: What kind of show is this?...{silêncio}...Regular show?  
 AA: Yes  
 20 P: What is it about? Who (participates) in this kind of show? Only men? Only women?...Do you know anything about this film? Does he have kids?  
 // Yes, kids, wife, two kids.

Obs: Os comentários entre colchetes { } podem ser feitos na língua estrangeira.

Se por algum motivo, o professor julgar que não deva utilizar todas ou nenhuma dessas convenções, ele poderá criar as suas próprias ou poderá proceder a uma transcrição mais simples, indicando apenas os participantes e acrescentando comentários entre parênteses, como por exemplo:

- A1: Yes (longa pausa para responder)  
 A2: Ah! (como quem entendeu)  
 A3: (Fala/responde baixo)  
 A: Ahn...(longo silêncio)  
 (Falas misturadas/sobrepostas)  
 (Há alvoroço. Falam ao mesmo tempo)

Caso o professor crie as próprias convenções ou utilize as de outros autores, é necessário que ele as relacione para orientar o seu leitor.

Perseguindo ainda o ideal da fidelidade da transcrição à aula, seria interessante que o professor a transcrevesse num período de tempo mais próximo possível para que pudesse, eventualmente, se lembrar e registrar aspectos não verbais (não capturados pela gravação) em forma de comentários; exemplo: { o aluno dá/deu de ombros}. Na medida do possível, para auxiliá-lo a se lembrar posteriormente de alguns destes aspectos, o professor poderia fazer algumas anotações durante a aula.

### **C. Procedimentos de descrição e análise das aulas típicas gravadas**

Com a transcrição da aula típica gravada em mãos, o professor deve proceder a sua descrição, especificando o que está sendo feito nos vários momentos da aula, quais são os objetivos embutidos nas atividades propostas, quais as expectativas do professor ao propô-las.

Num segundo momento ou concomitantemente à descrição da aula, a seu critério, o professor deve dizer o porquê ensinou como ensinou, porque utilizou determinadas atividades e

não outras, porque usou determinados procedimentos e não outros ao desenvolvê-las, porque ele entende que deve proceder de determinada maneira e não de outras. Deve afirmar como ele vê o resultado de sua aula em relação a este seu entendimento do porquê ensinar assim/como ensina. Veja, abaixo, exemplo sobre diário de dupla entrada que ilustraria uma possibilidade de se descrever 'células' de uma aula.

#### **D. Procedimento de uso de diário**

Como um instrumento de pesquisa válido, o uso do diário proporciona o registro de e reações aos diversos aspectos/momentos/elementos do trabalho interativo de sala de aula, fora dela, ou relacionado a ela. Partindo disso, o professor deve registrar num diário, por escrito, suas percepções dos diversos momentos do trabalho que realiza, ou seja, daqueles em que se utiliza dos diversos procedimentos apresentados acima, bem como dos momentos anteriores e posteriores a eles. O diário, que chamaremos aqui de diário duplo, pode ser organizado da seguinte forma: divide-se cada página em duas colunas; na coluna da esquerda, registram-se anotações/descrições da atividade desenvolvida, com citações diretas e resumos curtos; na coluna da direita, escrevem-se as reações às ou reflexões/comentários sobre as atividades que desenvolvem. Esta organização possibilita a distinção entre a fonte original e os próprios comentários. A seguir, temos um exemplo:

<b>anotação/descrição</b>	<b>comentário/reflexão/análise</b>
- preparativos para a primeira gravação; definindo onde colocar o gravador.	- estou curioso(a) para ver os resultados.
- ouvindo o primeiro trecho da aula gravada (10 minutos) para testar o lugar adequado de se deixar o gravador.	- fiquei surpreso(a) com o timbre da minha voz e com a frequência com que digo 'Ok?'. O som da gravação não está ruim, mas testarei outros lugares.
- entre as linhas x e y da transcrição nota-se que o conteúdo trabalhado foi: busca de informações pessoais desconhecidas uns dos outros. Atividade oral e escrita: buscaram-se as informações fazendo perguntas orais e anotam-se as respostas em uma ficha para uma atividade posterior; trabalho em pares. Objetivo: oferecer aos alunos oportunidade	- (explicações do professor para justificar o uso da atividade/objetivo, apresentando sua reflexão e análise).

de contato com a LE de forma semelhante a que teriam na vida real.

- linhas x a y: revisão dos modais que indicam possibilidade/probabilidade. Procedimento: nova explicação na lousa; exercícios orais professor x alunos, professor x A1, A2, A3. Objetivo: revisão como 'feedback' para fixação dos modais e para sanar dúvidas - (idem ao de cima)

Os fragmentos acima constituem exemplos isolados de descrição/ análise de aulas. O professor, entretanto, poderá querer organizar o conteúdo de seu diário seguindo uma seqüência que julgar mais conveniente. Pode querer, por exemplo, que a descrição relacionada aos procedimentos venha separada da descrição das aulas propriamente ditas, ou talvez, considere que os dois tipos de descrição podem vir intercalados. Quanto à forma do diário, salientamos que a sugestão de sua divisão em duas colunas também não é definitiva, podendo o professor criar seu próprio esquema.

## ANEXO III: Roteiro II

### **Sugestões de procedimentos para o professor de língua estrangeira (LE) desejoso de iniciar um aperfeiçoamento do seu ensino.**

O professor de LE que deseje aperfeiçoar seu ensino pode adotar certos procedimentos que o auxiliarão a levantar questionamentos sobre sua própria prática, levando-o a buscar soluções para problemas encontrados ou levando-o a potencializar resultados positivos.

1- Sugerimos, como primeiro passo, que o professor grave em áudio uma das suas aulas típicas, ou seja, aquelas aulas de seu cotidiano. Antes, porém, de gravar uma aula inteira, o professor pode gravar trechos de aulas, por exemplo, uma atividade qualquer, testando diferentes lugares de se colocar o gravador para conseguir uma gravação mais clara. Ao fazer este teste com o gravador, o professor estará familiarizando os alunos e a si próprio com a presença do aparelho, caso este não seja parte integrante da sala de aula.

2- O segundo passo, seria a transcrição, imediata se possível, daquilo que foi gravado, quando se podem utilizar letras e símbolos para indicar os sujeitos envolvidos, bem como aspectos de sua fala. Veja exemplo de um trecho de aula transcrito em anexo.

3- O próximo passo, seria a descrição e análise da aula típica gravada e transcrita, isto é, o professor descreveria as atividades desenvolvidas, especificando seus objetivos e expectativas para depois/em seguida dizer porque ensinou o que ensinou e porque ensinou como ensinou.

- Um procedimento que complementa os três anteriores é o uso de diário, isto é, o professor registra por escrito suas percepções dos diferentes procedimentos que adota/assume para se observar enquanto profissional em ação, bem como suas percepções dos diferentes aspectos de sua prática em sala de aula.

Deve ficar claro, sempre, que o professor deve se sentir livre para, bem como, se sentir capaz de criar seus próprios procedimentos para descrever e refletir sobre o trabalho que realiza.

### **DADOS TÉCNICOS**

NA TRANSCRIÇÃO SERÃO USADOS OS SEGUINTE SÍMBOLOS:

[ ] **INAUDÍVEL**

( ) **CONTÉM INFORMAÇÃO CONTEXTUAL**

.

. **RODAGEM DO VÍDEO**

.

T - What happened so far? What happened until now?

S - (silence)

T - Qualquer coisa que vocês possam dizer já ajuda.

95 S - She saw a person at the jornal and passed to her...  
husband to read it.

T - Good. Very nice. Someone continue.

S - [ ]

T - Fine. That's it. She saw something on the newspaper.

100 What is it about?

S - Water.

T - Water. Sure.

S - [ ]

T - Why is she so nervous, excited? What's the problem?

105 S - Is there a problem?

T - You can't... You don't know what the problem is? No?

S - No.

S - [ ]... Faltar água?

T - She's afraid that they'll have no water.

110 S - Because she talks about shower...

T - OK. She reads something on the newspaper. I'll play  
this again. Once more. And then I'll continue it, OK?

I want you to pay attention. Try to understand a  
little bit of what she says. I'm going to give you

115 some words and you try to make an idea.

"Prefeito" in English?

S - Mayor.

- T - "Água"?
- S - Water.
- 120 T - "Prédio"?
- S - Building.
- T - Ou então?
- S - Skyscrapers?
- T - High-rise.
- 125 Então... mayor, water, high-rise. Ah, diminuição de água, falta de água...? Water...
- S - (silence)
- T - shortage. Não precisa nem anotar, não. Depois a gente passa de novo. Water shortage... falta de água, diminuição da quantidade de água.
- 130 S - Shortage é para água ou para qualquer coisa?
- T - Não, para qualquer coisa.
- S - Falta de alguma coisa...
- T - É. OK, people? Yes? Então tem: water, mayor, high-rise
- 135 watershortage. E como é que é "economizar" água?
- S - (silence)
- T - Save water. Como é que é "economizar dinheiro"?
- S - Save money.
- T - Quero ouvir todo mundo! Economizar dinheiro?
- 140 S - Save money.
- T - Economizar tempo?
- S - Save time.
- T - Economizar água?
- S - Save water.
- 145 T - OK. Como é que é 'medir'?
- S - Measure?
- T - Measure. Measure, economizar, water, high-rise... como é que é "mais gente"?
- S - Mais?
- 150 T - É. Mais gente.
- S - More people.
- T - Yes, pode falar mais alto! More people.
- S - More people.
- T - More people, more water, to measure the water, high-
- 155 rise, mayor. Think about this. This is the problem.
- S - [ ]
- T - Se vocês conseguissem entender isso... Depois ela abre um bloco. Eu quero saber pra quê que ela abre um bloco, só pra que?

- 160 S- To write a letter to the...  
 T - To the...?  
 S - To the mayor.  
 T - To the mayor. Thank you very much. She says: "I'm going to write a letter to the city".
- 165 S - To the city.  
 T - Escrever pra city quer dizer escrever para...?  
 S - O prefeito.  
 T - O mayor.  
 .  
 .  
 .  
 O que ele perguntou?
- 170 S - Is this about me?  
 T - Is this about me?  
 .  
 .  
 .  
 Meters to monitor water usage.  
 S - O que é isso?  
 T - Meters to monitor.. que que é "to monitor", doutora?
- 175 S - (silence)  
 T - To follow, acompanhar, to monitor, to measure water o que?  
 S - Usage.  
 T - Usage. O uso de água. O prefeito sugeriu que se instalasse o que?  
 S - Medidor de água.
- 180 T - Meters to monitor water usage. É isso que ele 'tava falando. E 'tá bem claro o que ele 'tá dizendo aí, viu?  
 .  
 .  
 .
- 185 Does she agree with the article?  
 S - Yes.  
 T - Does she agree? Does she say 'yes? we need meters to

## ANEXO IV: ROTEIRO SUPLEMENTAR

Prezado(a) colega,

Aproveitamos a oportunidade para agradecer-lhe uma vez mais pela colaboração com o nosso estudo.

Gostaríamos de acrescentar algumas sugestões do que poderia ser abordado no trabalho que você está desenvolvendo (gravação, transcrição, descrição e análise de suas aulas) as quais seriam colocadas em um diário que o acompanharia conforme sugerido no(s) roteiro(s) que você recebeu. Entretanto, você tem a liberdade de decidir sobre quaisquer outros aspectos que queira comentar.

Nossas sugestões são as seguintes:

\* Registre suas opiniões, impressões, expectativas, comentários, etc., sobre a(s) aula(s) dada(s) e sobre o uso dos procedimentos sugeridos (gravação, transcrição, descrição e análise).

\* Comente sobre as dificuldades/facilidades encontradas ao desenvolver este trabalho, usando os procedimentos mencionados.

\* Comente:

- sobre as decisões que tomou ao planejar a(s) aula(s) em relação ao que fazer, como fazer, com que objetivo, por que?

- sobre decisões tomadas durante a(s) aula(s) ( o que foi feito, como foi feito, com que objetivo, por que?). Estas decisões correspondem ao que tinha sido planejado ou não? (exemplo: você explicaria uma decisão tomada diante de uma pergunta inesperada de um aluno ou diante de outra situação qualquer).

Você deve se sentir à vontade para escrever o quanto quiser, fazendo as anotações em seu diário a qualquer momento que julgar importante, necessário, conveniente..., ou seja, antes, durante ou depois de qualquer uma das etapas do trabalho que realiza (gravação, transcrição, descrição e análise da(s) aula(s)).

Obrigada.

Adelaide

## ANEXO V: ROTEIRO DA ENTREVISTA

- \* Aquecimento
- \* A participação do professor (por que?)
- \* A experiência:
  - significado
  - realização
  - conclusões
  - implicações
  - procedimentos:
    - . gravação (os cortes)
    - . transcrição (os cortes)
    - . descrição e análise
    - . dificuldades
    - . falhas
    - . sugestões
  - escolhas: turma/série; dia; aula; tempo aula/gravação; etc.
  - outros:
    - algo que chamou a atenção
    - decisões (antes/durante/depois dos procedimentos)
    - algo que percebeu que não percebia antes
    - grau de estranheza/reconhecimento de si
    - diferenças e semelhanças entre as duas etapas
    - como se sentiria com a presença da pesquisadora em aula
    - discussão com alguém sobre a experiência
  - avaliação: viabilidade e valor da experiência
    - o que ela revela da prática
- \* Opinião sobre formação do professor de línguas (pré/em-serviço)
- \* Ensino reflexivo/reflexão sobre a prática: grau de conhecimento
  - opinião
- \* Papéis:
  - aluno LE . Como se aprende melhor LE.
  - professor LE . Como se ensina melhor LE.
  - pesquisador LE . Como se realiza melhor pesquisa em LE.
- \* Descrição/Análise/Avaliação do próprio ensino
- \* O que teria a dizer à pesquisadora depois de toda experiência
- \* Outros comentários

## ANEXO VI: QUESTIONÁRIO FINAL (Q2)

Prezado(a) colega,

Precisamos que, nesse momento, você nos escreva sobre os seguintes itens:

- descrição de seu ensino (= como você ensina?)
- análise de seu ensino (= por que você ensina assim?)
- avaliação de seu ensino (= como você vê o seu ensino?)

Gostaríamos que você escrevesse o máximo que puder, pois quanto mais detalhes você nos der, tanto melhor será para nosso estudo.

Agradecemos mais uma vez sua preciosa colaboração.

Adelaide.

## ANEXO VII: FORMULÁRIO NRE/CELEM

*NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ*

CELEM

CENTRO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Nome: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Banco \_\_\_\_\_ Agência: \_\_\_\_\_ Conta no. \_\_\_\_\_

QPM \_\_\_\_\_ RDT \_\_\_\_\_ CLT \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ inglês \_\_\_\_\_ italiano \_\_\_\_\_ espanhol  
 \_\_\_\_\_ francês \_\_\_\_\_ japonês \_\_\_\_\_ alemão  
 \_\_\_\_\_ ucraniano

Escolaridade:

2o. Grau: \_\_\_\_\_

3o. Grau: \_\_\_\_\_

Atua no: CELEM \_\_\_\_\_ e/ou Ensino Regular \_\_\_\_\_

Escolas: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Período de trabalho: \_\_\_\_\_ manhã \_\_\_\_\_ tarde \_\_\_\_\_ noite

No. de turmas: \_\_\_\_\_ No. de aulas: \_\_\_\_\_

Livro adotado: \_\_\_\_\_ Editora: \_\_\_\_\_

Outros recursos: \_\_\_\_\_

Avalia a aprendizagem através de: \_\_\_\_\_

Dificuldades encontradas: \_\_\_\_\_

Sugestões: \_\_\_\_\_

Maringá, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 199 \_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## ANEXO VIII: CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

Este anexo traz as convenções utilizadas por PE em suas transcrições das aulas de P1, P2, e P3 bem como as utilizadas por eles. Dentre as últimas há convenções que eles indicam (convenções indicadas) com a especificação dos significados correspondentes e convenções de que se utilizam sem nenhuma indicação (convenções não indicadas), cujo significado é inferido por PE. Para realizar a inferência, PE compara as transcrições dos Ps com suas próprias transcrições, além da audição das gravações, na tentativa de uma maior aproximação aos significados que os Ps atribuiriam a tais convenções.

### A) Convenções utilizadas por PE

P:	professor
A:	aluno não identificado
AA:	alunos
A*, AX, Ay, Az:	mesmo aluno identificado pela voz quando em falas próximas
A1, A2, A3:	alunos identificados pela voz durante toda a gravação
...	pausa ascendente para indicar a manutenção do turno ou para sinalizar que outro o assuma
(.) (..) (...)	pausas com tempo de duração diferenciado, sendo (.) para a de menor duração
( )	falas inaudíveis/incompreensíveis
( drive )	fala provável
[ ]	observação/comentários/inferências de PE; informações contextuais
/ /	transcrição fonêmica
	fala entrecortada
{ drive }	transcrição do professor utilizada por PE para completar a sua falas sobrepostas
[	falas sobrepostas
√	interrupção abrupta de uma fala dando início a outra sem que haja pausa
dri: : ve	alongamento do som anterior
DRI ve	silaba/palavra enfatizada em maiúscula
drive	indica que a letra foi pronunciada
'guitar	indica deslocamento da sílaba tônica

### P1: transcrição da aula da primeira etapa

Convenções indicadas	convenções não indicadas
- letras para representar os participantes	jáa ... alongamento do som
A1, A2, A3 aluno(a) identificado(a), mas não pelo nome	... pausa ascendente para manutenção do turno ou para alongamento da sílaba.
AA vários ou todos os alunos simultaneamente	
P professor(a)	



P	professor	[ ? ]	início, meio ou fim de fala inaudível
A	( nome do(a) aluno(a) )	... [ ? ]	meio de fala inaudível
B	( idem )	[ ... ? ]	meio de fala inaudível
C	( idem )	[ .... ]	pausa
D	( idem )	... ?	interrogação
E	( idem )	Pe t	falas simultâneas do professor e dos alunos
F	( idem )		
G	( idem )		
H	( idem )		
I	( idem )		

### P3: transcrição da aula da segunda etapa

#### Convenções indicadas

- Identificação dos alunos	
Ane	
Ren	
Edu	
Car	abreviatura dos
Ga	nomes dos alunos
Mo	
Fer	
Ale	
Ma	
P	Professor
?	aluno não reconhecido
( )	comentários contextualizados
[ ? ]	inaudível
t	todos juntos

#### convenções não indicadas

...	podem indicar interrupção abrupta na fala, pausa ascendente para manutenção ou transferência do turno, fala inaudível, alongamento do som
....	
.....	
[ ]	
[ ... ]	têm o mesmo valor/significado da convenção indicada [ ? ]
[ ..?.. ]	
[ ? ] ...	
Ohh	alongamento do som
[ 1986 ]	fala provável
? ...	indica possível dúvida do aluno que não responde a pergunta do professor
( hole )	fala provável
—	pausa [coincide com duas pausas assinaladas por PE, uma ascendente para possível manutenção do turno e outra, logo na seqüência, indicando uma pausa com duração de tempo maior (..)]
M, Mi, Mir	não consta da lista de convenções dos participantes.

## SUMMARY

Following a reflective/investigative orientation to teacher education, the current study sought to examine how foreign language teachers initiate a process of self-observation/explicitness with regard to their own practice through some suggested research procedures, namely, the recording, transcription, description and analysis of their lessons. To carry out the study teachers with differing degrees of practical and theoretical background were brought into scene to act as research subjects.

Evidence has been found that an intellectual activity is enhanced as a corollary of the teachers' involvement in the investigative process. That enhancement pervades the decisions or interpretations underlying the development of the suggested self-observation procedures which are sustained on their beliefs. These beliefs, in turn, come from each teacher's teaching approach configuration that is shaped differently according to the amalgam of experiences (Gimenez, 1994) by which it is constituted.

The data unveil, on the other hand, the existence of certain limitations in the handling of the procedures, mainly, in respect to the functions concerning the description and analysis. Those limitations are likely to have caused not only what is being understood as 'transit' or 'migration' among the functions but the configuration of the suggested analysis — a certain articulation between theory and practice — in terms of evaluation as well. Despite the latter (occurrence), it was disclosed the existence of an underlying analysis behind the process of evaluation which, in turn, has been realized in terms of pointing out negative and/or positive aspects, with an emphasis laid on the former.

The study, bearing its limits in mind, may contribute to foreign language teacher education programs that contemplate self-reflective/self-investigative practices as a route of self-sustained professional growth.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, M.H.V. Conflitos e Incertezas na Renovação da Prática de Sala de Aula do Professor de Língua Estrangeira: Um Estudo Etnográfico.** Campinas: UNICAMP, tese doutorado, 1996.
- ..... A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE. **Revista Contexturas**, vol.1, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.** Maneiras de Ver-se no Espelho: Procedimentos para o Aperfeiçoamento Auto-Sustentado do Professor de Língua Estrangeira. Minicurso apresentado na XII JELI. USP- São Paulo, 1996a.
- ..... Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira, (mimeo) 1996b.
- ..... Análise de Abordagem de Ensino de Português- Língua Estrangeira. Procedimento para iniciar a tomada de consciência do professor de como ensina e porque ensina como ensina. (Projeto-CNPQ), mimeo, 1995a
- ..... O Professor no Espelho: Aspectos de formação continuada em LE. Minicurso apresentado na XI JELI. Taubaté: São Paulo, 1995b.
- ..... **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes, 1993.
- ..... et alii. A Formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira. **Aplicesp Newsletter**, no.2, junho, 1993.
- ..... O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Lingüística. **Revista Contexturas**, vol.1, 1992.
- AMADEU-SABINO, M.** O Dizer e o Fazer de um Professor de Língua Estrangeira em Curso de Licenciatura: Foco na Abordagem Declarada Comunicativa. Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 1994.
- APLIESP NEWSLETTER.** Editorial, no. 1:1, março 1993.
- ARAÚJO, J.P.** Um Programa de Auto-Educação para Professores de Português como Segunda Língua. Rio de Janeiro: UFRJ, dissertação de mestrado, 1995.
- BAILEY, K.M.** The use of diary studies in teacher education programs. In J.C. Richards e D. Nunan (eds) **Second Language Teacher Education.** Cambridge: CUP. 1990.

- BARTLETT, L.** Teacher development through reflective teaching. In J.C. Richards e D. Nunan (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990.
- BAX, S.** Principles for evaluating teacher development activities. **ELT Journal** 49(3):262-271, 1995.
- BLATYTA, D.F.** **Estudo da Relação Dialógica entre a Conscientização Teórica e o Habitus Didático de uma Professora num Percurso de Mudança da sua Abordagem de Ensinar.** Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 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.** Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 1994.
- BLATCHFORD, C.H.** Some Questions on CBTE from TESOL. In J.F. Fanselow e R.L. Light (eds.) **Bilingual, ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices, Issues.** Washington, D.C.: TESOL, 1977.
- BORDENAVE, J.D. & PEREIRA, A.M.** **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1989.
- BOURDIEU, P.** **Language and symbolic power.** Oxford Polity Press, 1991.
- BRINTON, D.M. et alii.** Responding to Dialogue Journals in Teacher Preparation Program. **Tesol Journal**, 2(4):15-19, 1993.
- BROWN, H.D.** **Principles of Language Learning and Teaching.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.
- BRUMFIT, Christopher.** Integrating Theory and Practice. In Susan Holden (org.) **Teacher Training.** Hong Kong: Modern English Publications, 1987.
- CARROLL, M.** Journal Writing as a Learning and Research Tool in the Adult Classroom. **Tesol Journal**:4(1): 19-22, 1994.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P.** Implementação da Pesquisa em Sala de Aula de Língua Estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17:133-144, 1991.
- CAVALCANTI, M.C.** Metodologia da Pesquisa em Lingüística Aplicada. **Anais do I INPLA.** PUC/SP, pp 41-48, 1990.
- ..... A Propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 7:5-12, 1986.
- CAZDEN, C.B.** **Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning.** Portsmouth: Heinemann, 1986.
- CELANI, M.A.** Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. Conferência no **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.** Campinas: UNICAMP, 1995.
- CLARKE, M.A. e SILBERSTEIN, S.** Problems, Prescriptions, and Paradoxes in Second Language Teaching. **TESOL QUARTERLY**, 22(4):685-700, 1988.

- CLARKE, M.A. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. **TESOL QUARTERLY**, 28(1):9-26, 1994.
- COHEN, A.C. Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada: Mudanças e Perspectivas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 13: 1-13, jan/jun, 1989.
- CORACINI, M.J.R.F. Homogeneidade x Heterogeneidade num Discurso Pedagógico. In M.A. Celani & M. Paschoal. **Lingüística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992.
- ..... A Aula de Leitura: Um Jogo de Ilusões. **CONTEXTURAS**, (2):9-16, 1994.
- CRISTOVÃO, V. Using L1 in Teaching L2. **Boletim Apliepar**, nº 28: 3, 1996.
- DAVIS, K.A. Qualitative Theory and TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. **TESOL QUARTERLY**, 29(3):427-453, 1995.
- DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933, ed. 1965.
- EDGE, J. Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. **ELT Journal**: 42/1, janeiro, 1988.
- ELLIS, R. Activities and Procedures for Teacher Preparation. In J.C.Richards e D.Nunan (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. Merlin Wittrock (ed.). **HANDBOOK OF RESEARCH ON TEACHING**. NY: Macmillan Publishing Co., 1986.
- FANSELOW, J.F. "Let's see": Contrasting conversations about teaching. **TESOL QUARTERLY**, 22(1):113-120, 1988.
- FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Contexturas**, vol. 1, 1992.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.M. Cultura e Ensino de Português-Língua Estrangeira. **CEB-Notícias**, no. 3, fevereiro 1995.
- ..... e BIZON, A.C.C. Revisitando um Professor em sua Sala de Aula: Movimentos em Direção a uma Prática Diferenciada. J.C.P.de Almeida Filho (org.). **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
- FREEMAN, D. Teacher Training, Development, and Decision Making. A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. **TESOL QUARTERLY**, 23(1):27-45, março, 1989.
- ..... Observing Teachers: Three Approaches to In-Service Training and Development. **TESOL QUARTERLY**, 16(1):21-28, 1982.
- ..... e RICHARDS, J.C. Conceptions of Language Teaching. **TESOL QUARTERLY**, 27(2):193-216, 1993.

- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREITAS, M. Adelaide. O Papel da Afetividade no Desempenho do Professor.** Maringá: UEM, monografia, 1992.
- ..... A ansiedade pode prejudicar o desempenho do professor de língua estrangeira? **Anais da VI SEMANA DE LETRAS.** Maringá: UEM, pp 68-75, 1993.
- FREUDENSTEIN, R.** Measuring success. In Susan Holden. **Teacher Training.** Hong Kong: Modern English Publications, 1987.
- GEBHARD, J.G.** Models of Supervision: Choices. In J.C.Richards e D. Nunan (eds) **Second Language Teacher Education.** Cambridge: CUP, 1990.
- ..... Awareness of Teaching: Approaches, Benefits, Tasks. **English Teaching Forum,** 30 (4):2-7, 1992.
- ..... et alii. Beyond Prescription: The Student Teacher as Investigator. In J.C.Richards e D. Nunan (eds) **Second Language Teacher Education.** Cambridge: CUP, 1990.
- GIMENEZ, Telma. Learners Becoming Teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil.** Lancaster: Lancaster University, tese de doutorado, 1994.
- ..... Reflective Teaching and the Teacher Education: Contribution from teacher thinking. Conferência proferida na **XI JELI.** Taubaté: SP, 1995a.
- ..... Teoria e Prática no Ensino de Inglês. **Boletim Apliepar,** no.27, 1995b.
- GIROUX, H. Escola Crítica e Política Cultural.** São Paulo: Cortez Editora, 1992
- GOLEBIEWSKA, A.** Once a teacher, always a teacher. **ELT Journal,** 39(4):274-278, 1985.
- HONES, D.F. & GEE, M.K.** Flying by the Seat of One's Pants: An Intensive Teacher Preparation Program. **Tesol Journal,** 3(2):8-12, 1993/1994.
- HORNBERGER, N.H. (Res) Davis, Katryn A. Language Planning in Multilingual Contexts: Policies, Communities, and Schools in Luxembourg.** Philadelphia: John Benjamin, 1994. Pp. xix + 220. **TESOL QUARTERLY,** 20(3):599-601, 1995
- HUCKIN, Thomas N. (Res) Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication.** Oxford: OUP, 1978. xi + 168 pp. **Language Learning,** 30(1):209-225, 1980.
- IRVINE-NIAKARIS, C. e BACIGAL, S.C.** How can the Trainer Promote Teacher Development? **Language Teaching Forum,** 30(1):42-43, 1992.
- IZARRA, L.P.Z.** Jornada de Estudos da Língua Estrangeira. UNESP, Assis. **Apliesp Newsletter,** no.1:2-3, 1991.

- JARVIS, A.G. Teacher Education Goals: They're Tearing Up the Street Where I Was Born. In J.F. Fanselow e R.L. Light (eds) **Bilingual, ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices, Issues**. Washington, D. C.: TESOL, 1977.
- JÚDICE, Norimar. Tempo de somar. **Boletim SIPLE**, 1(5):4, 1995.
- KIDD, R. Teaching academic language functions at the secondary level. **The Canadian Modern Language Review**, 52(2):285-307, 1996.
- KLEIMAN, A.B. O Letramento na Formação do Professor. Texto apresentado na XII ANPOLL, 1992.
- KOLF, D. The EFL Teacher as Artist. **English Teaching Forum**, 28(1):40-41, 1990.
- KRASHEN, S.D. **Principles and Practice en Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Institute of English, 1982.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL QUARTERLY** 28(1):27-48, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language Teaching Methodology. **Language Teaching Forum**, 25(4):2-10, 1987.
- LAZARATON, A. Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report. **TESOL QUARTERLY**, 29(3):455-472, 1995.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, R.O.A. A Questão da Fala Facilitadora na Licenciatura em Língua Estrangeira: Implicações para a Formação do Professor. **Revista Contexturas**, vol.1, 1992.
- MARIANI, L. Some Guidelines for teacher training programmes. In Susan Holden (ed) **Teacher Training**. Hong Kong: Modern English Publications, 1987.
- MAZZILO, T.M. On Becoming a Researcher. **Tesol Journal**, 4(1):45-46, 1994.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. The Mirror and the Lamp: Some light on teachers' reflections. Conferência proferida na XI JELI, Taubaté: São Paulo, 1995.
- .....; ABRAHÃO, M.A.V. e WALLACE, M. A pesquisa em sala de aula: o aluno como princípio e/ou fim. Mesa Redonda na IX JELI. Araraquara:SP, 1993.
- ..... e GRIGOLETO, M. Interação na Sala de Aula de Línguas. Minicurso X JELI/E. Campinas: UNICAMP, 1994.
- MILES, M.B. e HUBERMAN, A.M. **Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods**. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.
- MOITA LOPES, L.P. Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada? Trabalho apresentado na mesa redonda: "Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada", no IV CONGRESSO

- BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA.** Campinas: UNICAMP. Texto Preliminar, 1995.
- ..... Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A.**, 10(2):329-338, 1994.
- MOLL DA CUNHA, W.** Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua. São Paulo: PUC, dissertação de mestrado, 1992.
- MONTEIRO, D.C.; XAVIER, R.P.; MAHER, T.M. e CASTRO, S.T.R.** Sugestões para um Melhor Desempenho do professor: "Como Tornar-se Um Melhor Gerenciador, Um Melhor Motivador e Um Melhor Avaliador? Mesa Redonda XI JELI. Taubaté: SP, 1995.
- MORAES, M.G.** Contribuições da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas para a Formação do Professor de Língua Estrangeira. **Revista Contexturas**, vol.1, 1992.
- ..... **O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas implicações para uma Formação Crítica.** Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 1990.
- MORGAN, C.T. et alii** *Introduction to Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1986.
- MOSER, S.M.C.S.** *Lack of Motivation and Interest in Learning English*. Maringá: UEM, monografia, 1989.
- ..... **O Papel da Afetividade no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Escola de 1o. Grau.** Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 1995.
- MURUGAN, K. (Res)** Allwright, D. e Bailey, K.: **Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers** (NY:CUP,1991). **TESOL QUARTERLY**, 28(3):633-635, 1994.
- MURDOCH, G.S.** A Trainee-Centred Approach to In-Service Training. **English Teaching Forum**, 28(4):15-18, 1990.
- NUNAN, D.** A Client-Centred Approach to Teacher Development. **ELT Journal**, 43/2, abril, 1989.
- ..... Action Research in the language classroom. J.C. Richards e D. Nunan (eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge:CUP, 1990.
- OMAGGIO, A.C.** *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.
- PARANÁ.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**, 2a.ed.1992.
- PATTON, M.Q.** *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications, 1980.
- POLIFEMI, M.C.** The Changing Role of Coordinators: From Standardization to Reflexion. **Apliesp Newsletter**, dez. 1995.

- PRABHU, N.S.** The Mathetic Function of English as a World Language, (mimeo), 1996.
- ..... The dynamics of the language lesson. **TESOL QUARTERLY**, 26(2):225-242, 1992.
- ..... There's no best method-Why? **TESOL QUARTERLY**, 24(2):161-176, 1990.
- ..... Language Education: Equipping or Enabling ? B.K. Das (ed). **Language Education in Human Resource Development**. RELC, Singapore, 1987.
- PRODOMOU, L.** The Good Language Teacher. **English Teaching Forum**, 29(2):2-7, 1991.
- A REVOLUÇÃO** que liquidou o emprego. **Revista Veja**, São Paulo, 42:88-95, 19 out. 1994.
- RICHARDS, J.C.** The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching. In J.C.Richards e D.Nunan (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990.
- ..... e Nunan, D. (Eds) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990.
- RULE, S.H.** Rethinking the Lesson Plan. **Tesol Journal**, 4(1):48-49, 1994.
- SAMWAY, Katherine D.** But It's Hard to Keep Fieldnotes while also Teaching. **Tesol Journal**,4(1):47-48,1994.
- SÃO PAULO.** Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna Inglês- 1o. Grau**, 5a. edição, 1992
- SAXENA, Mukul.** Transcription Conventions. Colloquium/IEL, UNICAMP, mimeo, 1995.
- SCOTT, M.L. e BROWN, C.** (Res) Harmer, J.: The Practice of Language Teaching; Brown, H.G: Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy; Nunan, D.: Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers; e Richards, J.C. e Lockhart, C.: Reflective Teaching in Second Language Classrooms. **TESOL QUARTERLY**, 29(2):389-393, 1995.
- SELIGER, H.W. e SHOHAMY, E.** **Second Language Research Methods**. Oxford: OUP, 1989.
- SMITH, B.O.** Teoretical Preparation of the Teacher. J.F. Fanselow e R.L. Light (eds). **Bilingual, ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices, Issues**. TESOL: Wasington, D.C., 1977.
- STERN, H.H.** **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: OUP, 1987.
- STREVENS, P.** **New Orientations in the Teaching of English**. Oxford: OUP, 1983.
- SILVA, O.R.K.** A Abordagem de Ensino de Línguas em " Aspects of Language Teaching", de H.G. Widdowson. In **Anais Outras Palavras/VI Semana de Letras**. Maringá: UEM, 1993.

- SITHAMPARAM, S. e DHAMOTHARAM, M.** Peer Networking: Towards Self-Direction in Teacher Development. **English Teaching Forum**, 30(1):12-15, 1992.
- TÍLIO, M.I.C.** Teachers' and Pupils' attitudes towards the Teaching of English in Brazil: A Case Study in Paraná. London: University of London, Institute of Education, Phd. Thesis, 1979.
- TÍLIO, M.L.G.** As Reações do Professor às Intervenções dos Alunos em um Ensino Interdisciplinar de Língua Estrangeira. Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 1995.
- ..... **ELT in Paraná: Textbooks from a Communicative View.** Maringá: UEM, monografia, 1989.
- TROUDI, Salah.** (Res) Nunan, D. **Research Methods in Language Learning** (Cambridge: CUP, 1992). **TESOL QUARTERLY**, 29(3):601-602, 1995.
- UNDERHILL, A.** Process in humanistic education. **ELT Journal**, 43(4):250-260, 1989.
- VAN LIER, Leo.** Some Features of a Theory of Practice. **Tesol Journal**, 4(1):6-10, 1994.
- WALLACE, M.** **Training Foreign Language Teachers.** Cambridge: CUP, 1991.
- ..... O Professor como Pesquisador: Reflective Teaching. Conferência de abertura da **IX JELI.** Araraquara: SP, 1993.
- WATERS, Alan et al.** Getting the best out of the language-learning experience. **ELT Journal**, 44(4):305-315, 1990.
- WIDDOWSON, H.G.** **Aspects of Language Teaching.** Oxford: CUP, 1990.
- ..... **Teaching Language as Communication.** Oxford: OUP, 1978.
- WILDMAN, T.M. & NILES, J.A.** Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. **Journal of Teacher Education**, julho/agosto, 1987.
- WRIGHT, T.** Understanding classroom role relationship. In J.C. Richards e D. Nunan (eds.) **Second Language Teacher Education.** Cambridge: CUP, 1990.