

FERNANDA LANDUCCI ORTALE

**QUANDO O FOCO É A FORMADORA... CONFLITOS NA  
INTERAÇÃO COM UMA PROFESSORA DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
UNICAMP  
2003

**UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE**

FERNANDA LANDUCCI ORTALE

**QUANDO O FOCO É A FORMADORA... CONFLITOS NA  
INTERAÇÃO COM UMA PROFESSORA DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda do Couto Cavalcanti

Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
UNICAMP  
2003

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	PE
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	Or8q
V	EX
TOMBO BCI	54312
PROC.	124103
C	<input type="checkbox"/>
	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	14/06/03
Nº CPD	

CM00185632-2

BIB ID 294468

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Or8q	Ortale, Fernanda Landucci
	Quando o foco é a formadora... Conflitos na interação com uma professora de língua estrangeira. / Fernanda Landucci Ortale. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.
	Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
	1. Formação de professores. 2. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 3. Educação. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti - Orientadora

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Alice Maria da Fonseca Freire

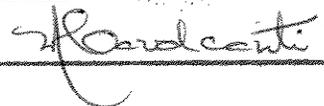
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Maria Helena Vieira Abrahão

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Terezinha de Jesus Machado Maher

Este exemplar e a redação final da tese  
defendida por Fernanda Landucci  
Ortale

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
20/05/2003.

  
\_\_\_\_\_

200820242

Ao meu marido, amor companheiro, que me incentivou a retomar esta pesquisa e deu todas condições para que eu pudesse terminá-la.

Ao pequeno Gustavo, nossa vida.

## AGRADEÇO

À professora Marilda, pela orientação em mais este trabalho.

À professora Teca, pela cuidadosa leitura por ocasião da qualificação.

Ao professor José Carlos pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Às inesquecíveis colegas de curso: Leila Caldas, Cidinha, Magali, Wilma e Ivani.

À Edilene, pelo resumo em francês e pela presença amiga sempre bem humorada.

À minha mãe que, sempre orgulhosa de seu filhos, fez com que eu acreditasse que poderia voar mais alto.

Ao meu pai, pelo exemplo de professor construído através das incontáveis horas que o vi dedicar à preparação de aulas.

À vovó Lourdes por ter dado amor materno ao meu filho nesses onze meses de vida.

Às minhas irmãs Roberta e Renata, verdadeiras amigas de momentos difíceis e felizes.

Ao meu irmão gêmeo, pelo exemplo de perseverança que disseminou em nossa casa durante o período em que dedicou sua vida ao esporte.

Ao Giovanni, Augusto, Gabriel, Larissa, Guilherme, Haidy e Christy, por jamais terem se zangado com uma tia tão ausente.

À Ilse, pela coordenação competente, amizade e compreensão em minhas ausências.

À Neide e Sílvia, pela dedicação nos momentos difíceis e felizes da escola.

Às atuais e ex-professoras da escola, em especial a professora Marina, pelas indagações que tanto colaboraram para o meu crescimento enquanto formadora.

Ao pessoal da secretaria da Pós-Graduação, em especial a Rose, sempre gentil e sorridente.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse trabalho fosse concluído.

## RESUMO

Este trabalho consiste na investigação da interação entre formadora e professora no contexto de uma escola de línguas, com foco nas reflexões da própria formadora sobre sua prática e nos conflitos originados nesse contexto.

Os dados foram gerados através de gravações em áudio de reuniões pedagógicas e da elaboração de diários dialogados, com base nos pressupostos da etnografia educacional (Erickson, 1982) e da etnografia (Emerson, 1995). Para realizar a análise dos dados foram utilizados conceitos da Sociolinguística Interacional (Goffman, 1967; Gumperz, 1982, 1986), da área de Estudos Culturais (Hall, 2000) e da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989). Foi útil ainda, o conceito de “normalização”, discutido por Canguilhem (1943) sob uma perspectiva médica e filosófica.

O estudo inicial da interação apontou que as solicitações e as narrativas estão fortemente presentes nos discursos da formadora e da professora, respectivamente; e que há, na prática da formadora, ações ‘normalizadoras’, freqüentemente orientadas por suas experiências enquanto professora de línguas.

A análise específica do excerto de uma reunião pedagógica, realizada no décimo mês de formação, revelou a existência de conflitos de teorizações sobre o papel das atividades de conversação em sala de aula. A análise desses conflitos revelou diferentes tendências no discurso sobre a prática pedagógica: uma tendência formalista por parte da professora e comunicativa por parte da formadora. A análise desse excerto revelou também, que os conflitos estavam relacionados a relações identitárias antagônicas que formadora e professora mantinham com a língua e a cultura-alvo.

E, finalmente, os resultados da análise de dados apontaram que o processo de formação é caracterizado por movimentos “pendulares”, no sentido de que as mudanças

relatadas pela professora acerca de sua prática, muitas vezes retornam como dificuldades a serem superadas.

Dentre as várias implicações deste estudo para a educação de professores, destaca-se a necessidade de refletir (1) sobre o traço 'normalizador' no discurso do formador, (2) sobre o caráter *pendular* do processo de formação e (3) sobre as representações de professores e formadores construídas sobre a língua e a cultura-alvo.

## RÉSUMÉ

Ce travail consiste d'une investigation sur l'interaction entre la formatrice (chercheuse) et le professeur et se centre sur les conflits dûs aux représentations construites sur les identités et l'enseignement/apprentissage dans le contexte d'une école de langues.

Les données ont été gerées à partir des présuppositions de l'ethnographie (Erickson, 1982, Emerson, 1995) et consistent en des journaux dialogués et des enregistrements des entretiens entre la formatrice et le professeur. Pendant l'analyse des données ont été utilisés des concepts de la Sociolinguistique Interactionnelle (Goffman, 1967; Gumperz, 1982, 1986), et de la Théorie Sociale (Hall, 2000). Les concepts de "représentaion", postulé par l'analyse critique du discours (Fairclough, 1989), et de "normalisation" (Canguillhem, 1943) couramment utilisés dans les études relationnées à la sphère médicale ont aussi été utiles.

Ce qui nous intéressait, d'abord, c'était de caractériser la pratique de la formatrice dans l'interaction avec le professeur depuis ses premières expériences dans l'enseignement. Dans cette partie de l'étude, les rôles de narratrice et de solliciteuse se sont montrés prédominants dans le discours du professeur et de la formatrice, respectivement. A part cela, l'analyse nous a permis d'identifier la pratique de la formatrice comme "normalisatrice", c'est-à-dire, quelqu'un guidé par des "normes" à travers lesquelles elle souhaite "régler" la pratique du professeur.

Par la suite de l'analyse, la formatrice s'est affrontée à un extrait d'un des entretiens où le professeur déclarait, après 10 mois de travail avec la formatrice, sa

difficulté à réaliser des activités de conversation en salle de cours. Ce passage a mis la formatrice dans une situation inconfortable et a déclenché des réflexions sur le conflit qui s'y posait. Le conflit n'avait pas seulement des rapports avec des représentations concernant le rôle des activités de conversation et de l'enseignement de la grammaire, mais aussi aux représentations antagoniques du professeur et de la formatrice sur le pays de la langue-cible et sur ses propres identités.

Parmi les plusieurs implications de cet étude pour l'éducation des professeurs se fait remarquer le besoin de réfléchir (1) sur le caractère "normalisateur" du discours du formateur, (2) sur la relation identitaire que les professeurs et les formateurs établissent avec la langue et la culture-cible, et (3) sur les questions de "étrangéité" du formateur et du professeur de langues.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	01
<b>Capítulo I – Educação de Professores</b> .....	09
1.1 A prática reflexiva do professor.....	09
1.2 Formação de professores e ‘normalização’ .....	30
1.3 “Treinamento” e “desenvolvimento”: confusões terminológicas? .....	34
<b>Capítulo II – Narrativas, Identidades e Representações</b> .....	43
2.1 Narrativas, identidades e formação de professores.....	43
2.2 Os conceitos de identidade e representações .....	52
2.3 O formador e a prática pedagógica comunicativa .....	58
<b>Capítulo III – Metodologia da Pesquisa</b> .....	67
3.1 Os passos da pesquisa etnográfica e o desafio da auto-observação .....	67
3.2 A Sociolinguística Interacional.....	74
3.3 Organização dos registros para análise de dados.....	79
3.3.1 Organização dos registros das reuniões.....	82
3.3.2 Elaboração e organização dos registros em diários dialogados .....	93
<b>Capítulo IV – A Interação entre Formadora e Professora</b> .....	99
<b>Parte I</b>	
4.1 Geração de registros e descrição do cenário.....	99
4.1.1 Cenário.....	100
4.1.2 A professora em formação .....	101
4.1.3 A formadora (pesquisadora) .....	102
4.2 Trajetória do processo de formação .....	103
4.3 Caracterização das reuniões pedagógicas.....	107
4.4 O discurso na interação entre coordenadora e professora .....	113
4.4.1 O traço ‘normalizador’ no discurso formador .....	119
4.4.2 Solicitações e narrativas .....	124
<b>Parte II</b>	
4.5 O ‘encontro’ com a macrocena-conflito.....	130
4.5.1 A macrocena “Não consigo puxar assunto em italiano” .....	132
4.5.2 Visão geral da macrocena.....	136
4.6 Conflitos na interação entre formadora e professora .....	138
4.6.1 Representações sobre o papel da gramática e da conversação .....	139
4.6.2 Relações identitárias com a língua e a cultura-alvo .....	150
<b>Capítulo V – Considerações Finais</b> .....	163
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	171
<b>Apêndice</b> .....	181

## ÍNDICE DE QUADROS INSERIDOS NA TESE

Quadro A .....	15
(Estudos na área de educação de professores)	
Quadro B.....	117
(Estruturas de participação)	
Quadro C.....	125
(Objetivos das solicitações)	
Quadro D .....	127
(Narrativas da professora em formação)	
Quadro E.....	137
(Fases principais da interação na macrocena-conflito)	
Quadro I.....	82
(Roteirização das reuniões)	
Quadro II.....	85
(Fases das reuniões)	
Quadro III .....	94
(Roteirização do diário 1)	
Quadro IV .....	96
(Intervenções da coordenadora no diário 1)	

## CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

Ênfase	Letras maiúsculas
Sobreposição de vozes	[
Dúvidas e suposições	(incompreensível)
Comentários da pesquisadora	( )
Indicação de transcrição parcial	(...)
Professora em formação	P
Formadora (pesquisadora)	F

## INTRODUÇÃO

Na área de Lingüística Aplicada, a partir da década de 90, houve um interesse continuado pela interação formador-professor e, mais especificamente, pelo papel do formador no desenvolvimento reflexivo do professor (Moll da Cunha, 1992; Liberali, 1994; Abreu, 1998, Ambiel Pires, 1998; Romero, 1998; Polifemi, 1998, entre outros). O presente trabalho insere-se neste grupo de investigações sobre a interação entre formador<sup>1</sup> e professor, mas tem como foco a prática reflexiva da própria formadora e os conflitos originados durante o processo de formação.

Do ponto de vista do meu percurso acadêmico, o estudo representa uma continuidade da investigação sobre o tema da formação de professores que esteve em parte de meus trabalhos, seja enquanto aluna dos cursos de graduação, de pós-graduação, seja enquanto coordenadora de uma escola de línguas.

Durante a graduação, devido à participação em um projeto de educação bilíngüe, voltei-me a reflexões sobre a formação de professores de português como língua materna, acompanhada por outras sobre formação de professores-índios. Após a graduação, duas experiências vieram a acrescentar reflexões sobre o tema da formação de professores: a participação enquanto aluna de um curso de seis meses denominado “Curso de Formação de Professores de Língua Italiana” em uma universidade italiana para estrangeiros, e minha própria atividade profissional como professora de italiano,

---

<sup>1</sup> Formadora e pesquisadora correspondem à mesma pessoa. Neste trabalho, utilizo os termos “formadora” e “coordenadora pedagógica” como intercambiáveis.

aliada aos cursos realizados enquanto aluna da pós-graduação. O resultado das reflexões sobre essas experiências foi o trabalho de dissertação de mestrado no qual focalizei o caráter perguntador no discurso do professor em contexto de aulas particulares, tomando como base a observação de minha própria prática enquanto professora de língua italiana.

Embora não tenha deixado de exercer atividades de ensino de língua estrangeira, trabalhei, de 1994 a 2002, como coordenadora pedagógica de uma escola de língua italiana situada no interior do estado de São Paulo. Sou autora do material didático adotado pela escola e, enquanto coordenadora, era responsável pela seleção, formação e acompanhamento da prática dos professores da instituição. As reflexões que geraram o presente trabalho tiveram origem nas minhas inquietações enquanto coordenadora e pesquisadora, ao buscar responder a seguinte pergunta: “Como se dá minha prática como coordenadora durante o processo de *formar* professores de italiano?”

Como foi dito anteriormente, o foco de análise do trabalho de Mestrado foi minha prática enquanto professora. Neste trabalho, focalizo minha prática como coordenadora, mas as influências de minha prática como professora estão presentes em minhas ações enquanto coordenadora. Acredito, portanto, que tenha sido de suma importância ter refletido sobre minha prática como professora, antes de realizar a observação da interação professora-coordenadora, pois o trabalho de auto-observação propiciou oportunidades para conhecer, respeitar e compreender o que na presente pesquisa representa “o outro lado”, o da professora em formação.

No contexto das escolas de italiano, é necessário dizer que há o predomínio de professores sem formação específica. As instituições enfrentam, frequentemente, dificuldades para encontrar professores com formação específica em Letras, e isto se

deve ao panorama dos cursos com habilitação para ensino de italiano, pois no estado de São Paulo, há apenas duas universidades que oferecem cursos de licenciatura em língua italiana: a UNESP e a USP. O freqüente contato com professores sem formação específica provocou-me inquietações e o desejo de refletir sobre minha prática enquanto coordenadora e sobre o modo como esses professores em fases pré-serviço e em serviço deveriam ser preparados para a prática de sala de aula.

A constatação da falta de formação profissional específica de professores de língua italiana faz com que “ser professor” represente “uma atividade a mais”, um “bico”, muitas vezes um modo de não perder o contato com sua língua materna - no caso do professor nativo - ou com a LE que o professor aprendeu por ter vivido no país da língua-alvo.

A atuação de professores de línguas sem formação específica contribui para reforçar a crença de que “saber falar uma língua implica saber ensiná-la”. Essa crença está relacionada, em minha opinião, ao “mito do nativo”, ou seja, à idéia de que o nativo é mais proficiente na língua estrangeira, e, por conseqüência, melhor do que um professor não-nativo. Tal mito é difundido não apenas pelas pessoas que pretendem aprender uma língua estrangeira e procuram professores nativos, mas também pelas próprias escolas que, muitas vezes, preferem contratar professores nativos acreditando em sua maior competência em relação aos não-nativos para atuar.

Embora seja preciso reconhecer a necessidade de um ótimo conhecimento lingüístico por parte do professor de LE, não se pode negar a importância de sua especialidade para o ensino. Dois autores que dedicaram seus estudos às estratégias na Educação de Professores alertaram para as conseqüências negativas advindas da crença de que “saber” implica “saber ensinar”.

Freeman (1989:192), em artigo sobre educação de professores, afirma que a idéia de que “qualquer pessoa que fala uma língua pode ensiná-la” resultou em um fator desencorajador de uma preparação profissional coerente do professor de línguas. Por outro lado, Strasheim (1991), em artigo sobre o mesmo tema, afirma que tal crença é algo quase superado atualmente. A referida autora (op. cit.: 101) aponta que a educação de professores começou a assumir um novo vulto no início do século XIX e explica que, anteriormente, a educação de professores estava associada à educação geral, à crença de que a habilidade para ensinar era inerente à escolarização e que portanto, “aprender uma matéria era equivalente a saber como ensiná-la”. As mudanças emergiram no final do século XIX e início do século XX, advogando pela especialização necessária na formação de professores, sem desvalorizar a importância do conhecimento da matéria. O resultado dessas mudanças, segundo a autora, é que a qualidade do ensino passou a ser vista sob dois aspectos essenciais: o primeiro referente à especialidade do professor no conhecimento daquilo que ensina e o segundo referente à atividade profissional de ensinar, ao ensino *per se*. No âmbito cursos dos Letras, as disciplinas de língua e literatura do país da LE contemplam, em geral, apenas o primeiro aspecto; e algumas disciplinas relacionadas à área de Pedagogia e de Lingüística Aplicada contemplam o segundo aspecto essencial da formação para o ensino<sup>2</sup>.

Independentemente da formação do professor, a maioria das escolas de línguas oferece cursos de preparação de professores, e a presença desses cursos representam, a meu ver, uma forma de reconhecimento por parte das escolas, de que apenas o conhecimento lingüístico do professor não é garantia de uma boa prática em sala de aula. No entanto, a preparação oferecida por escolas de línguas consiste, em geral, no

---

<sup>2</sup> Vários trabalhos realizaram investigações sobre cursos de licenciatura em Letras com habilitação para o ensino de línguas, como por exemplo, Amadeu Sabino (1994), Castro (1999), Maza (1999), entre outros.

ensino de técnicas que permitem ao futuro professor utilizar os materiais didáticos disponíveis e visam garantir a operacionalização do método de ensino adotado pela instituição<sup>3</sup>.

Na escola em que atuava como coordenadora, o acompanhamento dos professores em serviço consistia em reuniões semanais individuais ou coletivas. Embora compartilhe dos princípios do “desenvolvimento”<sup>4</sup> como estratégia escolhida para minha atuação enquanto coordenadora, deparei-me, freqüentemente, com dilemas acerca de minhas ações durante a interação com professores. É essa interação que me proponho analisar, a fim de compreender minha prática no contexto de formação de uma professora de LE desde a fase pré-serviço até o acompanhamento de sua prática por 11 meses. Para guiar esta investigação, elaborei a seguinte pergunta:

*Como se caracteriza a prática da formadora na interação com uma professora em reuniões e diários dialogados no contexto de uma escola de línguas?*

Por acreditar que o estudo da organização do discurso oferece elementos importantes para a compreensão da interação, a seguinte subpergunta direcionou o início das investigações:

*Como se organiza o discurso na interação entre coordenadora e professora?*

Durante a fase da análise de dados em que procurava traçar uma fisionomia do discurso na interação coordenadora-professora, deparei-me com um excerto conflituoso, caracterizado por divergências quanto a relações identitárias e a teorizações acerca de ensino de línguas. A compreensão desse conflito só foi possível através do estudo das representações construídas pela formadora e pela professora sobre o papel da gramática

---

<sup>3</sup> Gervai (1996), em trabalho de dissertação de Mestrado, analisa o espaço reservado para preparação e seleção de novos professores em uma escola de línguas e conclui que não se oferece um contexto adequado para a formação crítica de professores.

<sup>4</sup> Dedico a seção 1.3 do primeiro capítulo à discussão dos termos ‘treinamento’ e ‘desenvolvimento’.

e da conversação e sobre o país da língua-alvo e de seus falantes. Para dar continuidade à análise, elaborei, então, a seguinte subpergunta:

*Quais as representações reveladas na interação entre coordenadora e professora?*

A geração de registros foi orientada pelos pressupostos teóricos da etnografia. Para a análise dos dados, foram utilizados o conceito de identidade (Hall, 1997), postulado pela Teoria Social, de “representações” (Fairclough, 1989), derivado da Análise Crítica do Discurso, e ainda, conceitos da Sociolinguística Interacional como “pistas de contextualização” (Gumperz, 1982) e de “preservação de face” (Goffman, 1982).

A tese está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, tenho como objetivo apresentar um estudo da literatura relativa à educação de professores, apontando a lacuna em que se insere este trabalho. Em seguida, proponho reflexões sobre a formação de professores a partir do conceito de ‘normalização’ (Canguilhem, 1943) e ainda, uma discussão sobre os termos “treinamento e desenvolvimento”.

No segundo capítulo, apresento uma resenha de trabalhos que utilizam as narrativas como instrumento para a formação de professores e, posteriormente, explico os conceitos de identidade e representações que direcionam o presente trabalho. Para finalizar o capítulo, teço reflexões sobre o papel do formador no processo de construção de uma prática pedagógica comunicativa do professor.

O terceiro capítulo consiste na apresentação dos pressupostos teóricos da etnografia e da sociolinguística interacional como base metodológica para geração dos registros e análise de dados, respectivamente. Para oferecer um maior detalhamento da metodologia de pesquisa utilizada, explico os caminhos percorridos para a elaboração

e organização dos registros em forma de diários dialogados e de reuniões pedagógicas gravadas em áudio.

No quarto capítulo, apresento a análise de dados propriamente dita. Início com a descrição do cenário da pesquisa, seguida de um breve relato que visa proporcionar ao leitor uma visão geral da trajetória do processo de formação. Em seguida, teço considerações sobre a caracterização das reuniões pedagógicas a partir da segmentação em “fases”, e focalizo discurso na interação formadora-professora. Tendo oferecido ao leitor uma fisionomia geral da interação, analiso os conflitos delineados na macrocena “Não consigo puxar assunto em italiano”.

No último capítulo, intitulado “Considerações Finais”, apresento uma avaliação da própria pesquisa, mencionando seus principais resultados, as limitações e as possíveis contribuições deste trabalho para os estudos sobre educação de professores.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresento uma resenha sobre trabalhos da área de formação de professores, apontando a lacuna que desejo preencher com este trabalho na literatura sobre o tema. Em seguida, discuto o conceito de ‘normalização’ (Canguilhem, 1943) proposto neste trabalho como propulsor de reflexões sobre o contexto formador e, finalmente, na terceira parte, proponho uma discussão sobre os termos “treinamento” e “desenvolvimento”.

### 1.1 A Prática Reflexiva do Professor

O estudo da literatura sobre educação de professores, conforme aponta Schön, (1997:82), permite dizer que “a prática da reflexão está se consolidando nos últimos anos como potencialmente produtiva para o desenvolvimento da consciência pedagógica, para geração do conhecimento pelo profissional sobre sua ação”. Em artigo que discute a validade de reformas educacionais pelas quais passaram os Estados Unidos, Schön (op.cit.) menciona a existência de uma crise na educação devido ao conflito entre *o saber escolar* e *a reflexão na ação* dos professores e alunos. *O saber escolar* refere-se a tipos de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos; é uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitos e tidos como certos. *A reflexão na ação* é quando o professor esforça-se para familiarizar-se com o

conhecimento tácito<sup>5</sup> dos alunos, procura entender o processo de conhecimento do aluno, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar.

É a partir do conceito de reflexão-na-ação que o autor desenvolve um projeto de educação de professores do ensino fundamental que colocou em prática nos Estados Unidos. No final de seu artigo, o educador faz uma crítica à formação de professores em âmbito universitário e apresenta em seguida, uma proposta. A crítica às universidades consiste no fato de que primeiro ensinam os princípios científicos e depois a aplicação destes. O autor propõe que sejam realizadas práticas reflexivas na formação inicial e contínua, em que estariam imbricados conhecimentos diferentes além daqueles contemplados pelo *saber escolar*. Schön (op.cit.:90), ao tratar especificamente da educação de professores, alerta os educadores de professores para as contradições entre o *dizer* e o *fazer* do professor e para os procedimentos metodológicos que poderiam encaminhar os processos de reflexão. O cotejo com os dados diretamente observáveis, parte da reflexão-na-ação, acrescenta Schön, “produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores descobrem que atuam segundo teorias diferentes daquelas que professam”.

As contradições entre o dizer e o fazer do professor foram foco de diversos estudos na área de Lingüística Aplicada (Moraes, 1990; Amadeu-Sabino, 1994, Blatyta, 1995 entre outros). Diria, complementando o alerta de Schön dirigido a educadores de professores, que chegou o momento de analisar o dizer e o fazer dos próprios formadores de professores. Neste trabalho, procurei lançar um olhar crítico na prática da formadora e o “choque educacional” de que fala Schön mostrou-se presente a partir do momento em que percebi que minha prática enquanto formadora não proporcionava

---

<sup>5</sup> Schön (op.cit.) define “conhecimento tácito” como o tipo de conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano.

tantas oportunidades de reflexão para a professora como imaginava e que, ao contrário, uma postura ‘normalizadora’<sup>6</sup> caracteriza parte de minha prática na interação com a professora.

Há, na literatura estrangeira, várias descrições de como seriam cursos de formação de professores considerados “válidos”. Entendo que os autores denominam “válidos” os cursos que podem ser úteis para promover ações reflexivas por parte do professor. Strasheim (1991) analisa cursos de educação de professores e afirma que o ensino válido seria aquele capaz de ajudar os professores a desenvolver, individualmente, seus estilos de ensino e a testar suas idéias com liberdade, sem adotar uma postura paternalista e prescritiva para doutrinar e convertê-los a uma metodologia.

Também a favor da postura reflexiva dos professores, Knop (1991:113) afirma que "a educação válida para professores é aquela que busca atender às necessidades destes, em um processo de educação contínua". Além de focar a importância da reflexão na educação de professores, como faz Strasheim (op. cit.), Knop (op. cit.), alerta para a possível contribuição de pesquisas educacionais realizadas fora da sala de aula, o que possibilitaria uma visão multidisciplinar na educação de professores.

Cadorath e Harris (1998) relatam experiências de educação de professores de L2 no México, no contexto de universidades e escolas, e apontam uma lacuna existente em vários cursos para professores: a falta de discussão sobre as atividades imprevistas em sala de aula. O estudo mostrou que a ênfase no planejamento de aulas, o domínio do livro didático como fonte dessas atividades teve três consequências indesejáveis: inibição da interação entre professor e aluno, o esquivar-se das oportunidades de comunicação genuína e o não aproveitamento de tópicos para aulas de conversação.

---

<sup>6</sup> O conceito de ‘normalização’ será discutido a seguir, neste capítulo. ‘Normalizadora’ significa, neste caso, orientada por ‘normas’ às quais deseja ajustar a prática da professora.

Outros autores trouxeram críticas diretamente voltadas para o processo de educação de professores, tais como Rubin & Henze (1981), Sandstedt (1991) e Jarvis (1992). Rubin & Henze (op. cit.), em artigo intitulado "Foreign Language Requirement: A Suggestion to Enhance its Educational Role in Teacher Training", fazem uma crítica aos cursos de "treinamento", alegando que estes não oferecem oportunidades para o aluno (professor em treinamento) relacionar suas próprias experiências pedagógicas ao conhecimento adquirido durante os cursos. A sugestão das autoras é que os professores-alunos, durante os cursos de treinamento sejam expostos à aprendizagem de uma LE e que todo o processo seja relatado pelos próprios alunos em diários. A reflexão, a análise e a avaliação do processo de aprendizagem de uma LE por parte do aluno-professor de LE podem trazer, segundo Rubin & Henze, *insights* sobre o processo de aprendizagem e mudanças na prática do professor de línguas.

Sandstedt (op. cit.), em artigo sobre o currículo dos cursos de Letras, aponta necessidade de mudanças para solucionar a deficiência da habilidade oral que em geral os professores possuem ao concluir a graduação, e menciona ainda dois aspectos a serem privilegiados na formação de nível superior: a necessidade de motivar processos reflexivos do professor sobre sua prática e de valorizar a experiência do professor como fonte de informações para a organização do conteúdo do curso de professores.

Outro autor que se coloca em defesa da valorização da experiência do professor é Jarvis (op. cit.), ao propor que se faça dos cursos de treinamento de professores uma oportunidade para reflexão dos professores enquanto alunos do curso. De acordo com sua proposta, as reflexões seriam promovidas através de anotações em diário dialogados sobre as impressões do curso e relatos de possíveis relações estabelecidas entre o curso e a prática em sala de aula.

Pode-se dizer que na literatura apresentada até o momento, a reflexão é mencionada como parte integrante de todas as propostas apresentadas pelos autores.

A literatura sobre educação de professores no contexto brasileiro também enfoca, em sua maioria, a importância do papel da reflexão do professor sobre sua prática. Essa abordagem investigativa está relacionada à idéia de que se pode fazer da sala de aula um local de pesquisas, conforme propõem Cavalcanti & Moita Lopes (1991). Os autores apontam a ausência de pesquisas em sala de aula nos cursos universitários de formação de professores e a ênfase dada à proficiência do aluno-professor, esperando que seja revertida na melhoria de ensino. Essa questão remete à discussão apresentada na Introdução, ligada à crença na educação geral de professores, “a de que saber uma matéria implica saber ensiná-la”, e que deveria, ao contrário ser vista sob dois aspectos: o de “saber” o que se ensina e o de “saber ensinar”.

Ainda em relação à formação universitária, Magalhães (1998), em artigo intitulado “Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica”, afirma que parece haver uma dissociação entre o conhecimento formal e a prática de sala de aula, em que primeiro ocorre a transmissão de conhecimentos descontextualizados que os alunos devem aprender e, em outro momento usar na solução de problemas. Em qualquer um dos casos, acrescenta a autora, “ensinar-aprender é entendido como transmissão e devolução de conhecimento formal”.

Essa visão de ensino/aprendizagem, que dissocia teoria e prática, dificulta ao professor a compreensão e reflexão sobre seu próprio fazer e caracteriza a formação num sentido “dogmático”, conforme denomina Moita Lopes (1996). Segundo o pesquisador, a formação do professor de línguas que predomina nas universidades inclui aspectos relativos à competência lingüística, à competência literária e à competência de

ensino, mas ressentem de uma formação *teórico-crítica* que lhes permita fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar. Sua proposta é que os alunos-futuros-professores se familiarizem com as tradições de investigação em Lingüística Aplicada, notadamente as práticas voltadas para a sala de aula, como a pesquisa-ação. A proposta de pesquisa-ação como meio de desenvolvimento de professores no Brasil já havia sido apontada em artigo anterior, por Cavalcanti e Moita Lopes (1991).

Reflexões do professor sobre a própria prática e sobre cursos de formação de professores constituem grande parte da literatura nacional produzida na área de Lingüística Aplicada. Para facilitar a compreensão global da literatura, procurei segmentá-la de acordo com o contexto e com o foco da pesquisa, identificando assim, 4 grupos de estudos.

No primeiro grupo, encontram-se trabalhos cujo foco é a interação professor-aluno no contexto de ensino de LE para a comunidade universitária (Moraes,1990; Fontão do Patrocínio, 1992, Giuliano,1994; Bizon, 1994; Blatyta,1995; Fraga, 1998), no contexto de escolas de línguas (Ortale, 1995; Silva, 1999;), e no contexto de ensino de língua estrangeira para alunos da rede pública (Alvarenga, 1999, Horikawa, 2001). O segundo grupo de trabalhos refere-se a estudos sobre a interação entre alunos e professores de Cursos de Letras como Machado,1992; Amadeu-Sabino, 1994; Bertoldo, 1995; Gimenez, 1998; Reis, 1998; Maza, 1999; Ortenzi, 1999; Castro, 1999. O terceiro grupo é composto de trabalhos que têm como foco a interação professor-formador, em contexto de cursos de formação de curta duração, com ênfase na prática do professor (Moll da Cunha, 1992; Viera Abrahão, 1996, Liberali, 1999<sup>7</sup>). E, finalmente, o quarto grupo, no qual se insere o presente trabalho, é constituído por estudos sobre a interação

---

<sup>7</sup> Este tipo de trabalho que envolve professores e coordenadores é tradicional ao grupo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da PUC/SP.

professor-formador em contexto de escolas de línguas (Liberali, 1994; Gervai, 1996; Abreu, 1998; Romero, 1998, Polifemi, 1998, Melão, 2001, Estefogo, 2001). Os quatro grupos podem ser melhor visualizados no seguinte quadro:

Quadro A

ESTUDOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES				
FOCO DA INTERAÇÃO	PROFESSOR-ALUNO	FORMADOR-ALUNO (CURSOS DE LETRAS)	FORMADOR-PROFESSOR (CURSOS DE CURTA DURAÇÃO)	FORMADOR-PROFESSOR (ESCOLAS DE LÍNGUAS)
ESTUDOS	Moraes, 1990 Fontão do Patrocínio, 1994 Giuliano, 1994 Bizon, 1994 Ortale, 1995 Blatyta, 1995 Fraga, 1998 Silva, 1999 Alvarenga, 1999 Horikawa, 2001	Machado, 1992 Amadeu- Sabino, 1994; Bertoldo, 1995 Gimenez, 1998 Reis, 1998 Maza, 1999 Ortenzi, 1999 Castro, 1999	Moll da Cunha, 1992 Vieira Abrahão, 1996 Liberali, 1999	Liberali, 1994 Gervai, 1996 Abreu, 1998 Romero, 1998 Polifemi, 1998 Melão, 2001 Estefogo, 2001

Segmentar a literatura nos quatro grupos acima não foi uma tarefa fácil, principalmente quanto à análise do critério “foco de interação”. Uma das questões que se colocava era a seguinte: os trabalhos sobre a prática do professor de Cursos de Licenciatura, deveriam ser considerados como estudos da interação professor-aluno ou formador-aluno? Em minha opinião, independentemente da disciplina ministrada, os professores dos cursos de Licenciatura em Letras são formadores de professores<sup>8</sup> tanto quanto os professores de disciplinas pedagógicas, e deveriam, por isso, estabelecer constantes relações entre o conteúdo ensinado e a prática de ensino. Decidi, no entanto,

<sup>8</sup> Machado (1992:293) menciona o fato de que professores de LE de cursos de licenciatura em Letras não parecem se considerar formadores de futuros profissionais de ensino.

criar um grupo específico para os trabalhos cujo cenário são Cursos de Licenciatura em Letras, independentemente da ênfase dada (à prática do futuro professor ou do professor-formador<sup>9</sup>) por entender que se trata de um contexto de formação totalmente diferente dos demais, já que a interação ocorre num âmbito institucional em que estão envolvidos: projeto pedagógico, filosofia de trabalho da instituição e um público específico (futuros professores).

Visto que o presente estudo está mais relacionado aos três últimos grupos, nos quais está presente a interação professor-formador, farei um breve panorama das contribuições desses estudos para a formação de professores e de formadores, começando pelos trabalhos referentes ao contexto de cursos de Letras com Licenciatura em Língua Estrangeira.

O trabalho de Gimenez (1998), relatado em artigo intitulado “Caminhos e Descaminhos na formação de Professores”, mostra-se em conformidade com a proposta de formação universitária dos professores de línguas sugerida por Moita Lopes, ou seja, a de propiciar a formação do aluno-professor como pesquisador, através da pesquisa-ação como instrumento para reflexão crítica. Gimenez relata a experiência de um grupo de professores com a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de Inglês” do curso de Letras de uma universidade no sul do Brasil, em que incorporaram uma perspectiva de pesquisa na formação de futuros professores de inglês. Optaram pela pesquisa-ação como tipo de investigação, e adotaram como base a idéia que “a pesquisa deveria servir mais para o professor entender o que acontece em suas salas de aula do que para resolver eventuais problemas” (Allwright, 1993 apud Gimenez, 1998). O relato da

---

<sup>9</sup> Vieira Abrahão (1992) faz críticas ao fato da formação do professor nos cursos de Licenciatura em Letras recair sobre as chamadas disciplinas pedagógicas, em oposição às ditas disciplinas de conteúdo. Para a autora, seria necessário uma integração de todas as disciplinas co vistas à preparação do professor.

pesquisa apresentada por Gimenez, ainda em andamento na ocasião do artigo, apresentou resultados parciais que apontam para várias dificuldades do uso da pesquisa em contexto de formação universitária. As dificuldades mencionadas pela autora são: a escolha do tipo de direcionamento dado à pesquisa, o modo como deve desenvolver uma atitude crítica em relação à prática, e a dificuldade de assegurar que a pesquisa tenha um papel relevante na formação do pesquisador enquanto profissional que reflete sobre sua prática. Sugere ainda, que para que a pesquisa não seja mera reforçadora de crenças, é preciso desmistificar o ideal de pesquisa bem sucedida que os alunos parecem trazer consigo.

Maza (1999) também enfoca a prática de alunos-professores de um Curso de Letras, mas no contexto de uma faculdade privada em São Paulo. Seu objetivo foi investigar as representações que esses alunos tinham a respeito de ensinar e aprender inglês e a respeito da contribuição da universidade na formação dos mesmos. Além disso, a pesquisadora procurou verificar as discrepâncias entre as intenções dos alunos-professores e suas ações em sala de aula. A análise dos dados evidenciou que, para os alunos-professores, ensinar e aprender inglês é um processo mecânico, baseado em exercícios de gramática e tradução, envolve o uso da língua materna e atitudes autoritárias para manutenção da disciplina. Quanto às representações dos alunos-professores sobre a contribuição da universidade, os dados evidenciaram, segundo Maza, o perfil do professor de inglês carente em termos técnicos e agente na continuidade da ideologia presente na instituição; e enfim, como um profissional distante das perspectivas da produção do saber.

Ainda em contexto de Cursos de Letras com foco no aluno-professor, Bertoldo (1995) estuda a produção oral, especificamente a atividade de *Discussão de Tópicos*

*Temáticos em Língua Inglesa* como um evento de Letramento, procurando verificar se esta contribuía ou não para que os alunos pudessem adquirir um discurso acadêmico, próprio do ambiente universitário. Dentre as várias conclusões, o autor aponta que esta atividade, da maneira como era desenvolvida, não contribuía para o domínio do discurso acadêmico por parte dos alunos. Propõe, portanto, que os cursos de Letras adotem uma orientação de letramento acadêmico como um processo ao longo do qual os alunos possam entender que o ingresso no terceiro grau implica o contato com uma nova comunidade discursiva e, conseqüentemente, com a necessidade de domínio do discurso acadêmico. Os alunos, de acordo com essa perspectiva, deveriam desenvolver a capacidade de argumentação, entendida como uma prática “capaz de fazer com os alunos produzam seu próprio texto e se configurem como sujeitos produtores de sentido” (op. cit.: 104). No que se refere especificamente à prática dos formadores, o autor aponta algumas sugestões de cunho teórico para prática do professor de inglês como LE, a fim de propiciar ao aluno a aquisição do discurso acadêmico. As principais sugestões são as seguintes: (1) a prática de leitura deve ser vista como um processo social; e (2) a linguagem deve ser considerada em sua dimensão ideológica e não como mero instrumento de comunicação.

Não mais com foco no aluno-professor, e sim no discurso do professor de inglês de Cursos de Licenciatura em Letras, Machado (1992) tem como objetivo caracterizar a fala do professor no contexto de ensino de compreensão e produção de linguagem oral. Sua maior contribuição neste trabalho foi estabelecer uma distinção entre a “fala facilitadora” – já apontada pela literatura - e “fala simplificadora”, identificada em seus dados: a primeira faz parte das estruturas ritualísticas de sala de aula, e a segunda

apresenta um tom condescendente que marca as expectativas do professor em relação ao aluno e pode conduzi-lo a um baixo rendimento.

O trabalho de Amadeu-Sabino também focaliza a prática do professor de inglês em contexto de um curso de Letras, mas o faz estabelecendo uma relação entre seu discurso sobre a abordagem comunicativa e sua prática na sala de aula. A pesquisadora investigou (1) a partir de entrevistas, a concepção do professor acerca da abordagem comunicativa e (2) através da gravação das aulas, como ele concretiza a implementação dessa abordagem na prática. Os resultados apontaram uma correspondência parcial entre os princípios da abordagem comunicativa postulados pela literatura e o discurso do professor sobre esta, incoerências entre a prática do professor e os princípios orientadores da abordagem comunicativa, e também contradições entre o dizer e o fazer do professor.

Reis (1998), em trabalho cujo foco também é o professor em contexto de Curso de Letras, analisa as imagens de uma professora em seu primeiro ano de trabalho na disciplina de Prática de Ensino de Inglês, em uma universidade paranaense. Sua hipótese é que através do estudo das imagens construídas pela professora a respeito de si mesma, dos alunos, de colegas e de ensinar inglês, seria possível compreender o que conhecimento desta em relação a si mesma e à sua prática. As imagens foram analisadas antes de iniciar a experiência em Prática de Ensino e durante o primeiro ano de socialização na disciplina e, para essa investigação, Reis apoiou-se nos pressupostos da abordagem narrativa, principalmente no conceito de *imagem* (Connely & Clandinin). Os resultados de sua pesquisa contrapõem as imagens reconhecidas no discurso da professora a uma imagem ideal do conhecimento necessário para formar professores. A auto-imagem da professora sugere papéis de professora segura e ao mesmo tempo

inexperiente na Prática de Ensino; a imagem em relação aos alunos-mestres mostra-se coerente com a postura de professor desejada pela professora-sujeito; e a imagem dos colegas os revela como insolidários. Por outro lado, a imagem ideal do conhecimento necessário para formar professores estaria ancorada em três condições: encontrar um lugar para a teoria que tem de ensinar, melhorar a proficiência lingüística dos alunos-mestres e iniciar o trabalho de formação desde os primeiros anos do curso de Letras.

O trabalho de Ortenzi (1999), relatado em artigo intitulado *A Reflexão Coletivamente Sustentada: Os Papéis dos Participantes*, consiste em um estudo dos papéis, funções e maneira de atuar que professoras supervisoras e alunas professoras assumiram na construção da prática de reflexão durante a disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Inglês*. O papel do formador, no caso de cada professora-supervisora, era de compreender e acompanhar a prática do professor, desenvolvendo as habilidades de ouvir, refletir, focar, desafiar, comparar, estabelecer metas, trilhar possibilidades e planejar (Lansley, 1988 apud Ortenzi, op.cit.: 55). A autora alerta para o fato de que o formador “deve ter algo a contribuir e não pode se omitir sob o risco de alimentar um discurso inócuo”. Segundo a pesquisadora, o debate entre formador-professor (aluno) deve se dar dentro dos princípios pedagógicos compartilhados e não apenas baseado em experiências e crenças subjetivas. Esse trabalho traz, em minha opinião, contribuições importantes para a reflexão sobre a prática de formadores, uma vez que a própria pesquisadora integrou o grupo de professores da disciplina MPEI, e apresentou uma visão crítica da atuação desse grupo de formadoras. A primeira crítica é o fato de ter verificado que os questionamentos estavam relacionados às ações das alunas-professoras e raramente às ações das professoras supervisoras, o que, segundo Ortenzi, ajuda a corroborar para a manutenção dos papéis de questionador e de

questionado para o grupo de formadoras e de alunas-professoras, respectivamente. A segunda crítica que aponta em relação à prática de seu grupo de formadoras é o fato de reconhecer em seus dados a marca de um tipo de reflexão denominada *genérica*, ou seja, sem foco específico e sem critérios definidos para avaliar a qualidade destas, trazendo, deste modo, uma visão simplista a respeito da relação entre refletir e melhorar a prática.

O trabalho de Castro (1999) apresenta uma investigação da prática de duas professoras de inglês de um Curso de Letras envolvidas num processo de reflexão com a pesquisadora (formadora). Através de gravações de sessões reflexivas e de aulas das professoras, o objetivo era estudar como práticas discursivas da pesquisadora promoviam a construção de contextos para reflexão das professoras, quais as representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE e ainda, quais as transformações observadas após o início das interações com as professoras. Dentre as várias observações derivadas desse estudo, uma importante idéia proposta por Castro é que sejam criados espaços em contextos universitários para que o professor de Letras reflita, problematize e possa transformar sua própria prática. Nesse sentido, Castro relata algumas funções de fala que podem contribuir para promover uma identidade reflexiva do professor, e cita, mais especificamente, a validade das formas de questionamento, utilizadas pelas pesquisadora, nas quais (1) atribui-se ao professor o papel de experienciador de processos mentais que envolvem percepções e compreensões pessoais sobre os fatos observados, (2) atribuem-se ao professor e ao aluno os papéis de atores em processos de fazer e (3) leva-se o professor a identificar relações dentro dos eventos, ações e fatos vivenciados.

Os trabalhos do terceiro grupo, que serão apresentados a seguir, relativos à interação professor-formador em cursos de curta duração, também enfocam a importância dos processos reflexivos do professor em formação, com vistas à transformação de sua prática em sala de aula.

Moll da Cunha (1992) desenvolveu uma investigação sobre o papel da reflexão na educação de professores, a partir de um curso de aperfeiçoamento oferecido a 14 professores de língua inglesa. Em harmonia com os princípios de uma proposta sócio-interacionista, o pesquisador procurou promover um curso capaz de criar oportunidades de promoção da reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, em que o papel do professor do curso (o formador) funcionasse como organizador das relações sociais a fim de facilitar a construção de conhecimento, de diálogo e de reflexão.

Vieira Abrahão (1996), através de um projeto de formação continuada, realizado junto a uma universidade pública do estado de São Paulo, analisa, enquanto coordenadora do projeto e pesquisadora, as reflexões, as ações e os procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas de primeiro e segundo graus. O objetivo era oferecer aos professores oportunidades de reflexão sobre suas práticas, através de reuniões semanais em que se discutiam textos da área de Lingüística Aplicada e de Metodologia de Ensino de Línguas e questões originadas da observação de suas próprias aulas. O foco da pesquisadora foi o processo de construção e renovação da prática dos professores em serviço, através da reflexão. As perguntas de pesquisa visavam a investigar (1) o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou a formação e a prática de sala de aula do professor; e (2) a interrelação da abordagem de ensino do professor com aspectos contextuais de sala de aula. A análise dos dados demonstrou que diversos fatores contextuais se interrelacionam à abordagem

de ensino dos professores ao tentarem renovar a prática de sala de aula e que a abordagem de sua formação e de sua prática mostraram ter uma força considerável nessa interrelação.

O trabalho de Liberali (1999), intitulado “O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica”, embora não se refira exclusivamente ao contexto de ensino de LE, apresenta, em minha opinião, um novo foco das investigações, à medida que analisa as ações reflexivas de coordenadores, embora as reflexões tenham sido realizadas durante um curso em que os coordenadores se encontravam na posição de alunos do curso de formação. A autora, atuando como professora-pesquisadora de um curso oferecido a 5 coordenadores ou aspirantes ao cargo, investigou a linguagem e o tipo de reflexão desenvolvida em diários dialogados pelos coordenadores e o que revelava sobre o modo como interpretam sua prática. Suas perguntas de pesquisa visavam entender como o diário pode servir de um instrumento para mostrar e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a ação de coordenar, identificando como a linguagem escrita nos diários mostra os tipos de reflexão desenvolvidos (reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica).

Os trabalhos do quarto grupo, como foi dito anteriormente, referem-se ao contexto de escolas de línguas. Nesses estudos, a figura do formador aparece sob a denominação de “coordenador” ou “instrutor”, termos que remetem mais diretamente ao papel institucional desempenhado nesse tipo de instituição.

Liberali (1994), em trabalho de dissertação de mestrado, intitulado "O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor", examinou o processo reflexivo de um professor e o processo de criação de oportunidades de reflexão por parte do coordenador de uma escola de línguas. Para realizar a investigação, a pesquisadora

tomou como ponto de partida a investigação sobre o conceito de “erro” e as formas de tratá-lo. Além disso, investigou como o coordenador trabalha com este professor para torná-lo mais reflexivo sobre sua prática e como a linguagem do coordenador atua no processo reflexivo dos professores. A análise de dados evidenciou dois pontos principais: a transformação gradual da professora de LE sobre os conceitos de erro, com base nas mudanças qualitativas percebidas em sua ação comunicativa e a importância do coordenador como criador de oportunidades para essa transformação.

A partir da literatura consultada, pode-se dizer que o trabalho de Liberali parece ter sido pioneiro no sentido de focar a interação entre coordenador e professor no contexto de uma escola de línguas. Os trabalhos cujo cenário são escolas de línguas e que sucederam o de Liberali (1994), possuem a mesma tônica, qual seja, a de estudar essa interação como um “processo colaborativo”, procurando compreender a prática do coordenador na criação de oportunidades de “reflexão crítica”, com vistas à transformação da prática do professor de língua estrangeira. A compreensão dos conceitos de “colaboração” e de “reflexão crítica” envolvem uma visão vigostskyana (1930) de co-autoria, de co-construção do conhecimento na interação. O processo colaborativo, segundo Magalhães (1998:174), “pressupõe que os participantes tenham possibilidades de apresentar e negociar suas representações e valores, na compreensão da realidade e de entender as interpretações dos envolvidos”. Esse conceito está intimamente relacionado ao de “reflexão crítica” conceituada por Kemmis (1987) e Bourdieu (1989), como o processo em que os sujeitos se conscientizam do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações. (Magalhães, 1998).

Gervai (1996) realizou um estudo do processo de transformação do professor de LE em um profissional auto-reflexivo no contexto de uma escola de línguas. Como todos os trabalhos que têm como análise a interação coordenador-professor, a autora estuda como a coordenação cria oportunidades de reflexão e construção de conhecimento na interação com os professores. A conclusão a que chega a pesquisadora é que o espaço de seleção e treinamento de professores não ofereceu um contexto adequado para formação crítica de professores, embora o espaço de coordenação tenha propiciado um contexto colaborativo entre professor e coordenadora na análise, compreensão e transformação das situações de ensino/aprendizagem.

Abreu (1998) e Romero (1998) em trabalhos de dissertação de mestrado e de doutorado, respectivamente, analisam as próprias interações enquanto professora de LE e coordenadora de uma escola de línguas. O estudo de Abreu (op. cit.) nasce de um diálogo com a coordenadora em um momento difícil, ou seja, diante de uma avaliação negativa de sua aula de português como segunda língua por parte de um grupo de alunos. A autora descreve a transformação de sua prática em diálogo com a coordenadora e aponta que a compreensão do conflito e sua resolução só foram possíveis a partir das interpretações e questionamentos da coordenadora.

Por outro lado, o estudo de Romero (op. cit) enfocou sua própria prática enquanto coordenadora pedagógica, em que o objetivo era promover um relacionamento colaborativo e reflexões sobre prática pedagógica da professora. A análise das interações entre professora e coordenadora teve como centro da investigação a atuação do coordenador como promotor de um relacionamento colaborativo e a verificação do modo como a coordenadora argumenta e incentiva a reflexão e transformação da prática da professora. As perguntas de pesquisa visavam identificar as características

lingüísticas da interação entre coordenadora e professora, e estudar os indícios lingüísticos que poderiam sustentar a idéia de que houve reflexão e colaboração na interação. Como resultados da análise dos dados, a autora menciona as características lingüísticas da interação: o domínio de quantidade de fala da coordenadora e a tentativa de diluir seu poder. Conclui ainda, identificando formas de ação com base na gramática sistêmico-funcional, que o processo de formação deu-se através de uma relação interpessoal colaborativa e reflexiva e os indícios lingüísticos que apóiam essa afirmação foram encontrados, em especial, na forma como a coordenadora estrutura seus comandos e atenua asserções.

Melão (2001), enfocou sua prática enquanto coordenadora de uma escola de línguas em interação com duas professoras que lecionam inglês para crianças, tendo como objetivo investigar, sob uma perspectiva sócio-interacionista, as representações das professoras sobre ensinar/aprender e se estas se modificaram ao final do processo de formação. Os resultados do estudo mostraram uma transformação das práticas pedagógicas das duas professoras, principalmente quanto ao nascimento de uma preocupação em estabelecer uma conexão entre a sala de aula e os contextos específicos dos alunos, o que resultou num maior envolvimento das crianças durante as aulas e num maior desenvolvimento lingüístico destas. A pesquisadora concluiu ainda, que houve mudanças no planejamento e condução das aulas, e que essas mudanças estavam diretamente relacionadas à interações entre as professoras e a pesquisadora durante a realização de sessões reflexivas.

O trabalho de Estefogo (2001), como a pesquisa de Melão, centrou-se na discussão de como as práticas em sala de aula dos professores de LE podem ser

reveladas e transformadas a partir das oportunidades de reflexão crítica criadas pelo pesquisador em sessões reflexivas nas quais as aulas das professoras eram discutidas/analizadas. Os resultados também indicam semelhanças em relação aos apresentados por Melão, visto que identificou oportunidades de reflexão sobre a prática proporcionadas pelo pesquisador e transformações na prática dos professores, tais como: valorização do conhecimento prévio dos alunos, organização sequencial das aulas, e maior variabilidade das atividades de sala de aula. Apesar de afirmar ter sido de grande valia sua participação na reflexão crítica dos professores, o pesquisador reconhece que nem sempre houve qualidade nos questionamentos e que perdeu várias oportunidades de fazer com que os professores refletissem sobre determinado assunto.

É louvável a crítica que Estefogo faz em relação a si mesmo enquanto formador. A sensação de que “poderia ter feito mais” durante as sessões reflexivas dos professores, mostra, a meu ver, o lado realista das dificuldades do formador e que senti durante minha prática. Em geral, as pesquisas relatam os grandes avanços obtidos na prática do professor a partir dos questionamentos do formador, numa interação retratada como harmoniosa, em que os conflitos relatados são exclusivamente relativos à luta do professor para operar mudanças. Não são mencionados os dilemas e questionamentos que os próprios formadores enfrentam. Minha opinião é que, colocar a prática do professor e suas reflexões como foco do processo de formação, implica, muitas vezes, o não questionamento das ações do formador e o apagamento de conflitos típicos desse contexto extremamente complexo.

O trabalho de Polifemi (1998), intitulado “Desenvolvimento de Coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo”, enfoca a prática de um coordenador de uma escola de línguas fraqueada a partir da perspectiva do pesquisador

(responsável por consultoria pedagógica às unidades franquizadas). Embora trate do contexto de interação entre consultor (no papel de formador) e coordenador, seus objetivos e resultados são semelhantes às propostas que têm como foco a interação coordenador-professor. A pesquisa procurou investigar (1) os sentidos atribuídos à aprendizagem pelo coordenador da escola, (2) de que forma os sentidos atribuídos à aprendizagem permeiam suas interações junto aos professores, e, (3) de que forma as interações do pesquisador com o coordenador transformam a prática desse coordenador. Os resultados de Polifemi apontam que o coordenador teve oportunidade, graças à interação com o pesquisador, de entender a forma como interagiu com seus professores para buscar a transformação de sua prática em que: dava “receitas”, oferecia pouco espaço para ouvi-los, via-se sempre no papel de transmissor de conhecimento.

Pode-se dizer que o trabalho de Polifemi traz duas contribuições inovadoras. A primeira contribuição refere-se à metodologia da pesquisa, pois utilizou, além de gravações em áudio e vídeo, meios de comunicação via computador (Internet) para obter registros virtuais em forma de entrevistas semi-estruturadas, narrativas, diários reflexivos de leitura e sessões reflexivas. Um argumento contra esse tipo de fonte de dados poderia ser o risco de se perder características típicas do discurso oral; no entanto, o pesquisador utilizou uma série de convenções para expressar gritos, risos, ênfase, a fim de compensar a ausência física dos interlocutores. A segunda contribuição foi o fato de questionar as ações do coordenador que, envolvendo-se num processo de reflexão crítica guiada pelo formador-pesquisador (consultor das unidades franquizadas), reconheceu a necessidade de transformações em sua prática nas reuniões com os professores.

A gama de pesquisas sobre educação de professores mostra, portanto, que as propostas apresentadas são concordantes em um ponto: a necessidade de que os professores se tornem pesquisadores da própria prática.

A partir da literatura relativa ao contexto nacional sobre formação de professores, e, mais especificamente, aos trabalhos da área de Linguística Aplicada, produzidos nos últimos dez anos em programas de pós-graduação, é possível dizer que há um grande número de trabalhos de observação e auto-observação da prática de professores, o que mostra indícios de uma forte preocupação com o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte do professor. Há ainda, trabalhos que estudam a interação entre formador e professor em contexto específico de cursos de Letras, cujo foco é a prática do professor de Língua Estrangeira (Machado, 1992; Bertoldo, 1995; Castro, 1999) ou o professor de Prática de Ensino em interação com o aluno-mestre (Ortenzi, 1999; Reis, 1998; Gimenez, 1998; Maza, 1999). As pesquisas realizadas em contexto de cursos de formação continuada enfocam as ações reflexivas do professor rumo à conscientização e transformação de sua prática (Moll da Cunha, 1992; Vieira Abrahão, 1996 e Liberali, 1999). E, finalmente, o grupo de trabalhos específicos relativos à interação coordenador-professor em escolas de línguas, no qual se insere o presente trabalho, tem como foco o papel do coordenador (ou do pesquisador) no desenvolvimento reflexivo do professor (Gervai, 1996; Polifemi, 1998; Liberali, 1999, Abreu, 1998; Romero, 1998; Estefogo, 2001; Melão, 2001).

Essa tendência que emerge nos trabalhos sobre educação de professores, de focar diferentes aspectos da interação vista como um processo colaborativo, em que a prática do formador é enfocada principalmente em função de seu papel no desenvolvimento reflexivo do professor dificulta, a meu ver, a adoção de uma postura

investigativa e questionamentos em relação à prática dos formadores. Questiona-se a prática do professor em relação à abordagem de ensino, investigam-se as representações sobre ensino/aprendizagem, o discurso em sala de aula, delineiam-se as contradições entre seu dizer e o fazer, etc. Mas, nas referências à prática do formador, com exceção de alguns breves acenos (Estefogo; Polifemi), predominam relatos de resultados e descrições de pesquisas em que se constatou o poder do formador de instaurar, através de seu discurso, processos reflexivos que levaram a transformações nas prática do professor.

Acredito que o presente trabalho diferencia-se dos demais pelo fato de ter como objetivo (1) compreender a prática formadora a partir de um olhar crítico, e (2) interpretar como se constroem os conflitos originados neste contexto.

## **1.2 Formação de professores e ‘normalização’**

O conceito de ‘normalização’ não aparece na literatura específica da área de educação de professores, mas o utilizo, neste trabalho, como propulsor de reflexões sobre contextos de formação e também para discutir a nomenclatura “treinamento” e “desenvolvimento”, tarefa que será realizada na seção seguinte.

Apresento o conceito de ‘normalização’ em duas partes. Inicialmente, defino os conceitos de ‘norma’ e ‘normal’, bem como a distinção entre ‘normalizar’ e ‘normatizar’, com base num dicionário da língua portuguesa<sup>10</sup>. Posteriormente, explico os pressupostos teóricos que orientam a concepção de ‘normalização’ discutida na área médica por Canguilhem.

---

<sup>10</sup> As definições têm como fonte o Dicionário Aurélio Eletrônico, Editora Nova Fronteira, 2001.

*Norma* é definida como “aquilo que se estabelece como base ou medida para realização ou avaliação de alguma coisa; princípio; regra lei”. O *normal* é, por consequência, definido como “o que está em conformidade com a norma”. As normas podem nascer do processo de *normatização*. *Normatizar* significa pois, “criar normas” para um determinado contexto<sup>11</sup> e, por outro lado, *normalizar* significa tanto “voltar ao estado normal” quanto “regularizar, submeter a norma ou normas, padronizar”.

É importante dizer ainda, que ao termo latino “norma”, conforme nos lembra Canguilhem (op. cit.: 211), corresponde a palavra “esquadro”. Assim, uma norma, uma regra, “é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar”.

O significado do termo *normal* foi amplamente discutido por Canguilhem (1943), filósofo e médico cujo trabalho principal intitula-se *O Normal e o Patológico*<sup>12</sup>, que foi posteriormente retomado por Foucault (2000). O referido autor retoma a obra de Canguilhem para evidenciar aspectos históricos e metodológicos dos conceitos de *norma* e *normalização*. Embora não defina explicitamente o que entende por *normalização*, o termo, para o autor, está associado à idéia de poder disciplinar, à normalização social, política e técnica que se desenvolve no século XVIII (a “Idade Clássica”) e que manifesta seus efeitos no domínio da educação, com suas escolas normais; da medicina, com a organização hospitalar, e também no domínio da produção industrial e do exército.

A obra de Canguilhem consiste numa proposta de reflexão filosófica sobre os métodos e técnicas da medicina para melhor compreensão dos fenômenos patológicos humanos. O autor procurou apresentar suas reflexões acerca do significado da

---

<sup>11</sup> No dicionário, há também o significado de “normatizar” como sinônimo de “normalizar”. Neste trabalho, optamos por manter a distinção entre os dois verbos.

<sup>12</sup> O livro foi reeditado em 1993 e mais recentemente, em 2000, pela editora Forense.

terminologia “normal/ anormal” vinculando-as a uma tese segundo a qual os fenômenos patológicos seriam idênticos aos fenômenos normais correspondentes, e que as variações seriam unicamente de ordem quantitativa<sup>13</sup>.

Um dos pontos principais do estudo de Canguilhem parece-me o de apresentar elementos para se pensar na dimensão social das normas. O autor aponta a existência de processos valorativos: juízos positivos são emitidos se algo está em conformidade com a norma, e em oposição, os juízos negativos expressam discriminações em relação a algo que está “fora” da norma.

Minha interpretação acerca das afirmações de Canguilhem permite resumir suas idéias, no que se refere à terminologia, da seguinte maneira. As *normas* são portadoras de um valor positivo e de princípios reguladores, com base nos quais é possível atribuir a denominação de *normal* ou *anormal* a um fato, objeto ou pessoa. Diante de constatação do anormal, as ciências médicas procuram *normalizar*, ou seja, realizar procedimentos que visem ao retorno do estado normal ou então, ao ajuste de acordo com as normas.

De um ponto de vista mais amplo, é possível entender a *normalização* como uma tentativa de uniformizar o diverso, tendo como princípio regulador uma norma, que, conforme sugere Canguilhem (op.cit.:211), para servir de referência deve ser instituída ou escolhida como “expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório.”

Transpondo a discussão acima sobre a terminologia “norma, normal e normalizar” para reflexões sobre o contexto formador de professores, diria que o processo de formação é ‘normalizador’ quando o seu principal objetivo é “ajustar” a

---

<sup>13</sup> Após vinte anos, o autor retifica e torna mais flexível o conceito de normal como estatístico.

prática do professor a determinados princípios teóricos e pedagógicos, ao invés de ter como finalidade o seu envolvimento com ações reflexivas sobre a própria prática, que lhe permitam fazer escolhas conscientes e justificar os procedimentos utilizados no ensino/aprendizagem em sala de aula. Em outras palavras, o processo de formação será normalizador se o formador considerar os princípios e pressupostos teóricos como “normas corretas” que devem ser seguidas pelo professor-aluno, a fim de construir uma identidade profissional ‘normalizada’.

Embora não trate especificamente das raízes históricas do conceito de *normalização*, Silva (2000) apresenta uma reflexão sobre a relação entre *identidade* e *normalização*, e é pioneiro na definição do conceito de “normalização da identidade”:

*“Normalizar significa eleger, arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais, as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. É vista como a identidade.” (op. cit.: 83)*

A *normalização*, segundo Silva (op.cit.:82), pode ser definida como uma operação de ajuste de um indivíduo ou de uma sociedade a determinadas normas, uma operação “de redução do diferente ao mesmo” e que pode ser considerada, na verdade, como a busca de uma identidade, uma operação de *normalização da identidade*.

Os conceitos relativos à noção de ‘normalização’, em minha opinião, aproximam-se dos pressupostos inerentes ao “treinamento” como abordagem na educação de professores, na medida em que objetiva a uniformização da prática do professor a partir de pressupostos teóricos e modelos de comportamento considerados “corretos”. Refletir portanto, sobre traço ‘normalizador’, portanto, parece-me útil para a

formação do formador que visa à operacionalização de uma prática coerente com os princípios do “desenvolvimento”.

### **1.3 *Treinamento e desenvolvimento: confusões terminológicas?***

A identidade do formador vem se redefinindo ao longo das últimas décadas em função do papel central atribuído à reflexão na educação de professores. A afirmação, sempre recorrente na literatura, sobre a importância da reflexão na formação de professores traz à tona questões relativas à “nova” identidade do formador e a programas de educação de professores.

Freeman (1989:29), conceitua com base em Richards (1991), as duas abordagens existentes na educação de professores, a saber: o “treinamento” e o “desenvolvimento”. Em linhas gerais, é possível dizer que o “treinamento” é um processo que se caracteriza principalmente pelo teor prescritivo e pela apresentação de modelos, a partir de um método específico que visa capacitar o professor a atuar num determinado contexto, desconsiderando a reflexão e oferecendo uma visão fragmentada do ensino/aprendizagem. O professor é levado a reproduzir uma metodologia imposta como ideal sem repensar sua prática. Por outro lado, o processo de “desenvolvimento” caracteriza-se pela preocupação com a conscientização do professor em relação aos seus papéis em sala de aula e enfatiza a reflexão do professor sobre a investigação de sua prática em sala de aula.

Encontramos, portanto, a rígida distinção apresentada por Richards (op. cit.) e por Freeman (op. cit.), em que “treinamento” e “desenvolvimento” são considerados duas estratégias antagônicas na educação de professores e cujo critério básico de distinção é a presença ou não de práticas reflexivas por parte do professor em formação.

Há, no entanto, vários autores (Jarvis, 1992; Rubin & Henze, & 1981; Knop, 1991; Sandset, 1991; Wallace, 1991, entre outros) que utilizam o termo “treinamento” para se referir a processos de formação de professores de caráter reflexivo, ou seja, utilizam o termo “treinamento” como sinônimo de “educação de professores”.

Não concordo com o modo de utilização do termo “treinamento” (*training*) por grande parte da literatura anglo-americana, que apaga a carga semântica originada no contexto histórico em que teve origem o conceito<sup>14</sup>. Em minha opinião, o termo “*treinamento*” não deveria ser usado como um termo neutro no âmbito da educação de professores, pois está atrelado historicamente aos conceitos de prescrição, imitação e aprendizagem de comportamentos.

O “*treinamento*” tem sua origem na corrente da Psicologia americana, denominada de *behaviorismo* e a base da teoria é o estudo do comportamento (*behavior*) observável, mensurável. De acordo com o *behaviorismo*, o comportamento dos seres humanos e dos animais são iguais em termos de respostas condicionadas a estímulos ambientais. O papel dos fenômenos “subjetivos”, como o pensamento, a intenção e a emoção, é subestimado por não ser passível de testes.

O *behaviorismo* nasceu da tentativa de psicólogos influenciados pelo positivismo de transformar a psicologia em ciência empírica. O positivismo<sup>15</sup>, termo cunhado no início do século XIX, tornou-se difundido com as obras de Augusto Comte, ao qual se atribui a criação da sociologia enquanto disciplina. Comte ampara-se na hipótese de que o comportamento humano, assim como o comportamento das forças

---

<sup>14</sup> A própria definição de *treinar* está ainda associada a uma visão mecanicista: tornar apto, destro, capaz para determinada tarefa ou atividade; habilitar; adestrar; 2. exercitar, praticar” (Dicionário Aurélio Eletrônico, 2000).

<sup>15</sup> As informações a seguir têm como fonte “O livro das idéias” (2000:315), Editora Campus.

físicas e das reações químicas, é objetivamente mensurável, daí a idéia de que as únicas verdades seguras acerca dos seres humanos são as que se pode avaliar objetivamente.

O *behaviorismo* ou “comportamentalismo” foi o movimento mais influente da psicologia americana da década de 1920 até a década de 1970. Em 1913, John B. Watson em seu artigo quase sempre chamado de “manifesto behaviorista” e intitulado “Psychology as the behaviorist views it”, anunciou “um ramo das ciências naturais puramente objetivo e experimental” cuja meta era a previsão e o controle do comportamento. No debate em que se discutia se o comportamento e a personalidade são determinados mais por disposições inatas do que pelo condicionamento ambiental, os behavioristas procuraram afirmar o valor das condições ambientais. Essa visão foi tão determinante que os behavioristas adotaram a opinião de que a consciência é um agregado de reflexos “motores” musculares/glandulares e que o caráter, a inteligência, o talento e outras qualidades humanas são totalmente determinados pelo aprendizado.

O método behaviorista originou-se em experiências na psicologia animal, em especial as feitas por Ivan Pavlov, cujas famosas observações acerca da salivação em cães na expectativa do alimento levou às teorias do que hoje se chama de “condicionamento clássico”. O *behaviorismo* radical de Skinner, que influenciou fortemente as teorias sobre ensino/aprendizagem, baseava-se no “condicionamento operante”, no qual a recompensa e punição são utilizadas para instigar uma reação aprendida numa dada situação, com base na percepção do sujeito de sua provável consequência. Em *O Mito da Liberdade* (1971), Skinner chega a propor a utilização de técnicas de modificação do comportamento em escala social como ferramenta benevolente de controle social.

Diamond (1991:09), ao apresentar um histórico dos maiores movimentos na educação de professores, lança luzes nas origens do “*treinamento*” no contexto educacional. O autor afirma que movimentos baseados na competência acadêmica do professor tiveram origem no descontentamento com a educação de professores expresso no início dos anos 60. Os procedimentos visavam especificar as competências que os professores deveriam adquirir a fim de desempenhar determinadas tarefas. Essas competências eram determinadas em vários pontos da preparação em relação a três áreas: seu conhecimento, o *comportamento* do professor e o conhecimento do aluno. Utilizavam “professores eficazes” como modelos para treinar professores iniciantes, procurando especificar os comportamentos desejáveis do professor, ensiná-los e então, mensurar seus efeitos. Havia a preocupação científica em identificar relação entre comportamentos de ensino e efeitos nos alunos.

O autor (op.cit.:11) aponta que pesquisas acerca das definições behavioristas de ensino propiciaram as bases para o “*treinamento*” de professores e que a dificuldade de combater as abordagens de base behaviorista deve-se ao modelo empírico-analítico da maioria das pesquisas educacionais, cujo propósito é descobrir um sistema dedutivo de proposições ou leis científicas que podem ser usadas para prever e controlar o processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, Diamond (op.cit.) lembra que a aplicação do conceito de “*treinamento*” de habilidades na educação de professores deriva do contexto industrial e militar. Nesse contexto, havia um repertório de comportamentos a serem dominados/aprendidos através de instruções diretas e prática com feedback. Nessa concepção, o conhecimento pessoal e propósitos do professor são ignorados, e parte-se do pressuposto de que o professor é um aprendiz passivo, que há um conjunto de

conhecimentos, habilidades e abordagens fixas que devem ser aprendidas. Subjacente a essa concepção de formação está uma questão de natureza epistemológica, conforme afirmam Moita Lopes e Freire (1998), uma visão de “conhecimento como produto” que deve ser incorporado pelo aluno-professor ou o pelo professor em serviço.

Acredito que se possa estabelecer uma relação entre a “visão de conhecimento como produto”, predominante no “treinamento” de professores, e a concepção “bancária” de educação definida por Paulo Freire (1978:66), segundo a qual, a educação se torna um ato de “depositar”, em que o educador é o depositante e os educandos são os depositários. As características da “concepção bancária” são detalhadas pelo autor (op. cit.:67) a partir de definições de educador e educando, tais como:

- a) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- b) o educador escolhe o conteúdo programático; os educando jamais são ouvidos nessa escolha;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Essas são apenas algumas definições dos papéis que educador e educando ocupam de acordo com uma concepção bancária de educação, e que me parecem coincidentes, em grande parte, com os papéis de formador e aluno-professor desempenhados em contexto de formação coerente com os pressupostos do “treinamento”. Essa visão de educação não é transformadora, não leva ao

posicionamento do sujeito diante dos fatos do mundo, não tem, portanto, caráter emancipador, característica essencial de um verdadeiro processo formador.

Por outro lado, num processo de formação que leve em conta a visão de “conhecimento como processo”, o professor é visto como essencialmente ativo, e o objetivo da educação de professores é propiciar oportunidades para desenvolver a “competência docente”, conceito que será discutido no segundo capítulo (seção 2.3).

É importante dizer, no entanto, que adotar a visão de “conhecimento como processo” não significa, em minha opinião, que não exista nenhum espaço para o ensino de técnicas e habilidades. Vários autores são concordantes em relação à idéia de que é plausível integrar as atividades de “treinamento” e de “desenvolvimento” na educação de professores (Ellis, 1990; Ely, 1994; Vieira Abrahão, 1996, entre outros).

Ely (op. cit.:337) descreve sua experiência na educação de professores de Inglês como língua estrangeira em que utilizou a abordagem integrada entre “treinamento” e “desenvolvimento”, acreditando no princípio da mútua compatibilidade entre as duas estratégias, argumenta que se pode combinar o ensino de habilidades e conhecimentos e ao mesmo tempo encorajar os professores a desenvolver seus próprios sistemas pedagógicos e desenvolver processo de compreensão das teorias de ensino. Neste mesmo artigo, o autor menciona a posição de outro pesquisador, Ellis (1990) discute a terminologia “treinamento/desenvolvimento”, estabelecendo uma contraposição entre “experiência prática” e “atividades de conscientização”, respectivamente, e afirma que os dois pólos de atividades não são exclusivos, ao contrário, podem ser complementares.

Os dois autores acima enfocam a associação entre as duas estratégias em termos de compatibilidade entre ambas. Vieira Abrahão (op.cit.:15) também compartilha da

idéia de que é necessário associar atividades características do treinamento às atividades típicas do desenvolvimento, e utiliza como argumentos principais: a complexidade do processo de ensino/aprendizagem e o fato de ambos os tipos de atividades serem necessárias ao professor para a aquisição das competências aplicada e profissional<sup>16</sup>.

Acredito, como os autores acima citados, na possibilidade e na necessidade de associar, durante o processo de formação de professores, “a prática de técnicas e habilidades” a “atividades de reflexão crítica”. Mas não acredito na possibilidade de *integrar* o “treinamento” e o “desenvolvimento”, e meu argumento principal para defender essa posição é o fato de que as duas estratégias (ou abordagens) utilizadas na educação de professores pertencem a paradigmas diferentes. O “treinamento” visa capacitar o professor para a prática pedagógica através da apresentação de modelos e do “treino” de atividades de sala de aula; está inevitavelmente associado às noções de linguagem como um conjunto de estruturas e de ensino/aprendizagem como um processo de formação de hábitos observáveis. O “desenvolvimento”, tendo como objetivo principal educar os professores através de ações reflexivas, considera a linguagem como forma de interação social e como meio de construção do conhecimento através do qual ocorre o ensino/aprendizagem.

Dada a incompatibilidade entre os paradigmas que orientam o “desenvolvimento” e o “treinamento” acredito que seja necessário discutir a possibilidade de uma nova nomenclatura para o conjunto de atividades denominadas “técnicas”, mais diretamente relacionadas a atividades em sala de aula, para que não

---

<sup>16</sup> A “competência aplicada” capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e lhe permite explicar porque ensina da maneira como ensina e porque obtém determinados resultados. A “competência profissional” é aquela capaz de fazer com que o professor conheça seus deveres sociais e se engaje constantemente em atividades de atualização (Almeida Filho, 1998:20).

seja necessário remetê-las diretamente ao termo “treinamento”. Uma sugestão de nomenclatura aqui proposta seria “atividades de ensino” em vez de “atividades de treinamento”, e “atividades reflexivas” em vez de “atividades de desenvolvimento”. A reflexão sobre a necessidade de uma nova nomenclatura não termina com o presente estudo, e espero que possa fazer parte de minhas futuras reflexões e de outros pesquisadores, formadores de professores.

## **CAPÍTULO II**

### **NARRATIVAS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES**

Este capítulo, é composto de três partes. A primeira parte, consiste num panorama dos estudos que relacionam o discurso narrativo à construção de identidades sociais e, em particular à identidade profissional do professor. Na segunda parte, explico os conceitos de identidade e de representações que orientam o presente estudo, e suas possíveis implicações para as interações de formação. E, finalmente, na terceira parte, faço considerações sobre o “novo” papel do formador diante dos princípios coerentes com a construção de uma prática pedagógica comunicativa.

#### **2.1 Narrativas, Identidades e Formação de Professores**

Visto que as narrativas mostraram-se fortemente presentes durante a análise de dados no discurso da professora e que estudar ‘histórias’ é uma forma de compreender seu significado para quem delas participou (Erickson, op.cit.:276), dediquei uma parte deste trabalho ao estudo das narrativas. Uma parte da literatura relaciona o uso de narrativas à educação de professores e outra parte relaciona narrativas ao conceito de identidade.

No contexto específico de educação de professores, as narrativas são utilizadas como instrumentos de formação para pesquisadores da abordagem autobiográfica. Nóvoa (1992), estudioso da área de educação de professores no contexto educacional

português, traz contribuições preciosas para as pesquisas da área ao traçar um panorama histórico do nascimento da atividade docente em Portugal e ao propor um tipo específico de narrativa como perspectiva metodológica: as histórias de vida dos professores. O marco da propagação dessa abordagem, segundo Nóvoa (op.cit.) foi a publicação, em 1984, do livro *O Professor é uma pessoa*, de Ada Abraham. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre as biografias e autobiografias docentes, recolocando assim, os professores no centro dos debates educativos.

Em artigo intitulado "Os professores: um *novo* objeto de investigação educacional", menciona as três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica. A primeira consistiu na procura das características intrínsecas ao "bom professor"; a segunda fase caracterizou-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; e a terceira fase, que é atual, caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula. Para Nóvoa (op.cit.), as reflexões sobre o contexto real de sala de aula contribuem para a construção da identidade profissional do professor.

Embora este não seja o momento para discutir o conceito de identidade – o que será realizado na seção seguinte -, é preciso dizer que para o autor, o conceito de "identidade" não implica um conjunto de atributos fixos. Nóvoa afirma (op. cit: 16) que a identidade "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...), é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Para enfatizar o caráter dinâmico do conceito de identidade, o autor propõe a utilização do termo "processo identitário", argumentando que "realçaria a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor". Para

compreender melhor o conceito de processo identitário, o autor menciona três aspectos que sustentariam o processo identitário do professor (e acredito, do formador também):

\_ adesão: a princípios e valores, a adoção de projetos;

\_ ação: escolha das melhores maneiras de agir, de trabalhar em sala de aula, escolher métodos;

\_ autoconsciência: reflexão sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Compartilho da idéia de que o processo identitário do professor, como de qualquer profissional, é dinâmico e também sustentado pelos três componentes: adesão, ação e autoconsciência. Acrescentaria, entretanto, a importância da fundamentação teórica na constituição desse trio que sustenta (e transforma) o processo identitário do professor e propicia o desenvolvimento de sua “competência aplicada”.

O conceito de *processo identitário* como objeto de estudo sobre a construção da prática do professor constitui parte dos trabalhos que focalizam a importância das histórias de vida dos professores. Entre estudiosos da abordagem autobiográfica na educação de professores pode-se mencionar Dominicé (1990), Ball & Goodson (1989), Butt (1989), Huberman (1989), Pineau (1989) e Diamond (1991). De acordo com essa abordagem, a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Essa formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade própria, que é também uma identidade profissional, pois, “o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias,1991 apud Nóvoa,

1992). Nessa perspectiva, é importante, por isso, segundo Nóvoa (op. cit.: 50) “encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores, apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes sentido no quadro das suas histórias de vida.”

O autor (op. cit.: 52) afirma ainda, que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Em outras palavras, Nóvoa quer dizer que não se deve ver o professor apenas em sua dimensão técnica da ação pedagógica, ou seja, somente como um profissional detentor de um conjunto de competências e capacidades.

Diamond (1991:123), em sua obra **Education as Transformation**, também aproxima os conceitos de *identidade* e *atividade profissional*, afirmando que a construção de identidades passa sempre por um processo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional<sup>17</sup>.

O autor acredita na possibilidade de transformação da prática do professor através da reflexão sobre sua ação pedagógica e aponta que um dos recursos que servem como ponto de partida para realizar essa reflexão são as autonarrativas.

Nessa abordagem baseada em autonarrativas, os professores são convidados a identificar, interrogar e examinar suas histórias. As narrativas seriam, de acordo com essa abordagem, uma ferramenta do próprio trabalho do professor (e acredito, também do formador) para tornar-se consciente dos processos argumentativos que utiliza para

---

<sup>17</sup> Diamond (op. cit.:123) afirma que "O principal recurso que o professor traz para o ensino não consiste nas habilidades que adquiriu no treinamento, mas ao contrário, o maior recurso é ele mesmo, a pessoa que é, os pontos de vista que adotou.

descrever sua prática, do conhecimento que possui, como o utiliza, e como pode torná-lo mais útil para seus propósitos.

A abordagem autonarrativa baseia-se em procedimentos através dos quais os professores recuperam e reconstróem suas particulares histórias de vida de ensino. Um dos instrumentos para incentivar narrativas na formação de professores é o diário. No caso da presente pesquisa, utilizei diários dialogados e reuniões entre coordenadora e professora em formação, nos quais a professora narra suas histórias de aulas, mas não convidei a professora a analisar essas narrativas, elas servem à coordenadora-pesquisadora como instrumento para analisar a interação.

Segundo Diamond (op.cit.:101), há vários modos em que professores podem aprender a compreender suas próprias perspectivas de salas de aula e tornar-se mais autoconscientes, mais auto-etnógrafos. Nesse sentido, as narrativas relativas às suas histórias de vida relacionam-se a histórias da sua prática para a formação e transformação. As autonarrativas são úteis aos próprios professores, como ferramentas para que se tornem conscientes do conhecimento que possuem, de como o usam, de como podem ampliá-lo e usá-lo de modo mais eficiente para atingir seus propósitos. Segundo Diamond (op.cit.:123), o processo de transformação está ligado a mudanças nas relações mútuas entre os componentes do sistema: entre o “eu”, “o professor que sou”, “o professor que desejo ser”, “o professor que temo ser” e os alunos.

Um trabalho exemplar dessa abordagem é a tese de doutorado de Telles, cuja síntese é apresentada pelo próprio autor (1998) em artigo intitulado “Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and pedagogy”. O autor apresenta a autonarrativa enquanto abordagem qualitativa e autobiográfica ao estudo do

conhecimento do professor, com vistas a promover um contexto para a conscientização crítica de professores a respeito de suas subjetividades, linguagens e pedagogias. O autor procura explicar os significados e ressalta conexões potenciais entre os principais temas emergentes das histórias de suas experiências pessoais e enquanto professor de línguas para em seguida relacioná-las a subjetividade, a linguagem e a pedagogia.

Para realizar esse trabalho, Telles evocou histórias de vida e reconstruiu significados acerca dos principais momentos de sua trajetória educacional, tendo como foco o papel e significado da linguagem nesses contextos. Para melhor compreensão do processo interpretativo presente nessa abordagem, é necessário apresentar a distinção entre “textos de campo” (*field texts*) e “textos de pesquisa” (*research texts*) denominados por Clandinin & Connelly (1994:423 apud Telles, 1998). Os “textos de campo” não são, em geral, construídos com o propósito reflexivo, ao contrário, aproximam-se da experiência, tendem a ser descritivos e são moldados acerca de eventos particulares. Por outro lado, pode-se definir “textos de pesquisa” como textos originados de questões referentes a buscas de significado das ações. A reconstrução do significado das histórias é a transição dos “textos de campo” para os “textos de pesquisa”.

O estudo das narrativas diretamente relacionadas a questões de identidade está, portanto, fortemente presente como instrumento metodológico na investigação e desenvolvimento de professores. Essa relação narrativas-identidades apresenta-se também como tema de estudos na área da Sociolinguística. Mencionarei alguns desses estudos porque podem contribuir para as reflexões acerca das narrativas e das identidades na interação entre a coordenadora e a professora-sujeito desta pesquisa.

O texto de Schiffrin (1996), intitulado “Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity” menciona os estudos em diversos campos que tiveram e têm como objeto de estudo as narrativas e, em seguida, apresenta exemplos de análise de narrativas familiares. A análise revelou, segundo a autora, como a linguagem usada nas narrativas cria uma história de mundo em que a manifestação do ‘eu’ pode posicionar a narradora em uma matriz de ações e crenças que juntas revelam a identidade social. A análise das narrativas apresentadas pela autora mostra como a linguagem revela aspectos relativos ao eu das narradoras, como constroem seus lugares nas famílias, e como revelam suas identidades sociais como mães. “A transformação da experiência em histórias”, afirma Schiffrin (op. cit.:169), “ e o modo de desenvolvê-las mostra aos nossos interlocutores a importância de aspectos particulares da nossa identidade.”

A autora apresenta ainda, uma metáfora do ato de narrar, afirmando que a narração de uma história é como uma “lente lingüística” através da qual as próprias pessoas descobrem a si mesmas, num auto-retrato, numa estrutura social. No final do artigo, a autora faz um apelo à sociolinguística: o de mudar a definição de identidade tradicionalmente adotada nesse campo, ou seja, a de identidade relacionada a atributos fixos. A autora apregoa um conceito de identidade em constante transformação, capaz de se (re)constituir a cada momento, de acordo com o que fazemos e com quem, ou seja, segundo o contexto interacional. Propõe que seja incorporado no campo da análise sociolinguística a noção de que a identidade é dinâmica (op.cit.:200), de que estamos constantemente (re)construindo nossas identidades.

Sob essa ótica, a habilidade de narrar experiências, transformá-las em texto constitui fonte para revelar o *eu*<sup>18</sup> e a identidade, e as histórias que contamos sobre nós e

---

<sup>18</sup> A autora não apresenta uma definição de *self*. Para Goffman, a palavra *self* refere-se ao “Nosso sentido de quem somos”. A definição de *self* é situada social e culturalmente.

sobre outros são uma forma de texto através do qual construímos, interpretamos e compartilhamos experiências. Conforme afirma Hardy (1968:05 apud Schiffrin, 1996:167), “através das narrativas nós sonhamos, fazemos devaneios, lembramos, antecipamos, temos esperança, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, aprendemos, odiamos e amamos”.

Schiffrin (op.cit:167) lembra que a narrativa, sua forma, significado e uso, tem sido objeto de estudo em vários campos como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia social, a psicologia clínica, a teoria literária, a sociologia e a sociolinguística (Labov,1972; Jefferson,1978).

Desses campos citados, a sociolinguística enfocou largamente as narrativas orais que relatam experiências pessoais. O trabalho de Labov (1972 apud Schiffrin, 1996) descreveu as narrativas como unidades do discurso que têm uma estrutura textual regular. Depois de ser prefaciada por um *abstract* (declaração do tema geral ou ponto da história), uma narrativa é seguida pela *orientação*: uma descrição de quando, onde e por quem os eventos foram realizados. Os eventos (o que aconteceu) são relatados em ordem temporal e a *avaliação* desses eventos (seus significados para o falante e para a história) está linguisticamente intrínseca nas frases narrativas e em frases separadas.

Analistas de narrativas mostraram, segundo Schiffrin (op. cit.: 169) que um importante processo subjacente às estruturas textuais é a *verbalização*, o modo como nós simbolizamos, transformamos e deslocamos as experiências pessoais de nosso passado – o que nós fizemos e o que nos aconteceu – em/para episódios, eventos, processos e estados representados linguisticamente. Pesquisas apontam também, que esse processo de transformar experiências pessoais em desempenho verbal está entrelaçada ao modo como as histórias são socialmente e culturalmente situadas.

Quando nós verbalizamos uma experiência, nós a situamos *globalmente*: desenhando nosso conhecimento cultural e expectativas sobre ações típicas em situações recorrentes, nós construímos tópicos, temas e pontos. Nós também situamos a experiência *globalmente*: colocamos verbalmente nossas experiências passadas e as consideramos particularmente relevantes para o “aqui” e “agora”, para um particular ouvinte e um específico conjunto de questões interacionais e interpessoais.

Schiffrin (op. cit.: 171), com base em Bruner (1987:15), afirma que nós eventualmente “nos tornamos as narrativas autobiográficas através das quais contamos nossas vidas”, isto porque a linguagem narrativa produz um processo de subjetivação: ela revela nossas pressuposições (nossos significados implícitos), permite múltiplas perspectivas (diferentes prismas através dos quais podemos ver o mundo).

Linde (1993), em trabalho na área de sociolinguística, intitulado “Histórias de vida”, embora não focalize o contexto de formação de professores, vai ao encontro de propostas de trabalhos que utilizam a abordagem narrativa autobiográfica na formação de professores. A autora sugere que as narrativas formam uma parte integral de toda a “coerência” de nossa história de vida e da apresentação do nosso *eu*.

Linde (op.cit.:21) define “história de vida” como “todas as histórias e unidades de discurso associadas, como explicações, narração de fatos cotidianos, as relações entre elas, contadas por uma pessoa durante o curso de sua vida”. As ‘histórias de vida’ satisfazem a dois critérios: (1) relacionam-se diretamente ao falante e não ao mundo em geral e (2) podem ser recontadas por um longo período de tempo.

Além do estudo das narrativas como parte da construção de significados que constituem toda uma história de vida, Linde (op.cit.:98), assim como Schiffrin (op.cit.), aponta a relação entre as narrativas e a construção de identidades. A narrativa, segundo

a autora, encontra-se entre as mais importantes fontes para criar e manter a identidade. A narrativa é uma fonte significativa para criar nosso íntimo sentido de *eu*, para negociar o sentido do *eu* com os outros. A autora (op.cit.:100) sugere ainda, que esse processo seja facilitado pelas propriedades lingüísticas do gênero narrativo – o uso da linguagem para conferir continuidade temporal ao *eu*, para estabelecer a relação de distinção entre o *eu* e o outro e também para a *reflexividade do eu*, ou tratamento do *eu* como outro.

A relação entre a construção de narrativas e de identidades mostra-se presente em nos dados da presente pesquisa. Por exemplo, foi especificamente no âmbito de uma das narrativas da professora sobre sua primeira viagem à Itália que pude compreender os conflitos subjacentes ao embate de opiniões sobre o papel da gramática e da conversação em sala de aula.

## **2.2 Os Conceitos de Identidade e Representações**

Na seção anterior, apresentei parte da literatura sobre narrativas que relacionam o discurso à construção de identidades, tanto ao propor o gênero narrativo como ferramenta para a formação de professores e constituição de uma identidade profissional (Nóvoa, Connely e Clandinin, Diamond), quanto nos estudos pertencentes à área da Sociolingüística, que relaciona o discurso à construção da subjetividade (Schiffrin, Labov, Chafe, Bruner, Linde).

As contribuições advindas de ambas as áreas não podem ser devidamente entendidas se não se explicitar o conceito de identidade que guia uma pesquisa que tem como foco a análise da interação, neste caso, através de diários dialogados e de reuniões semanais. Apresento, portanto, nesta parte do trabalho, um estudo da literatura sobre

identidades, justifico a opção pelo conceito de identidade adotado e aponto a importância desse tipo de reflexão para o contexto de formação de professores.

As identidades são caracterizadas por Hall (2000:108), estudioso da área de Estudos Culturais, como “fragmentadas, multiplamente construídas ao longo de discursos e práticas que podem se cruzar ou ser antagônicas”. É importante dizer que, durante a análise dos dados, utilizei o termo “papel”, quando, em muitos casos seu sentido se aproximava do termo de “identidade”. É difícil estabelecer distinções rígidas entre os dois termos, mas, segundo Castells (1999:22), “os papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade (como por exemplo, ser trabalhador, mãe, militante socialista) e que as identidades, por sua vez, constituem fontes de significados para os próprios atores, por eles originadas e construídas por meio de um processo de individualização”. Em termos genéricos, continua Castells (op. cit.: 23), “podemos dizer que identidades organizam significados enquanto papéis organizam funções”. Neste contexto de pesquisa, os papéis da formadora são vários: coordenadora da escola, autora do material didático, professora e pesquisadora e, quanto à professora, pude identificar os papéis de professora, colaboradora da pesquisa e ex-aluna da escola.

A visão de identidade que orienta este trabalho é a definida por Hall (1997), intimamente relacionada à noção de sujeito pós-moderno, nascido no início do século XIX, desprovido de unidade, de “essência” e de consciência total, é um sujeito fragmentado e dotado não apenas de uma, mas de várias identidades. O nascimento dessa noção de sujeito pós-moderno consolida-se após a descoberta do inconsciente pela psicanálise, e opõe-se à noção de sujeito moderno, cartesiano, um sujeito unificado, racional, consciente, indivíduo “soberano”, livre das tradições e estruturas estáveis

consideradas de ordem divina, que emergiu no período entre o Renascimento (século XVI) e o Iluminismo (século XVIII).

O sujeito do Iluminismo estava baseado em uma concepção do indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo “centro” consistiria em um núcleo interior que emergia pela primeira vez com o nascimento do sujeito e que o acompanharia durante toda sua existência. Hall (op. cit.:25) aponta quatro grandes movimentos no pensamento e na cultura ocidentais que contribuíram para a emergência da concepção desse sujeito moderno.

Em primeiro lugar, a Reforma e o Protestantismo que tornaram a consciência individual livre das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; em segundo lugar, o Renascimento que colocou o homem no centro do universo; em terceiro lugar, as revoluções científicas que trouxeram as ações de questionar, investigar e desvendar mistérios da natureza; e em quarto lugar, o Iluminismo centrado na imagem de homem racional e científico.

Somente com a concepção de sujeito pós-moderno há a ausência de qualquer possibilidade de experiência de uma identidade estável e unificada. O sujeito pós-moderno, de acordo com Hall (op. cit.: 09), é conceituado como isento de identidade fixa, permanente ou essencial, é fragmentado, composto de muitas identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas:

*“A identidade tornou-se uma festa móvel: formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados ou tratados nos sistemas culturais que nos circundam. Ela é histórica, não biologicamente definida. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um self coerente. Dentro de nós coexistem identidades contraditórias, pressionado em direções diversas de modo que nossas identificações estão sendo continuamente mudadas.” (op. cit.: 10)*

Hall (op. cit.:35) relaciona o nascimento do sujeito pós-moderno a cinco rupturas nos discursos do conhecimento moderno. O primeiro descentramento do pensamento ocidental veio com os escritos de Marx, que embora pertençam ao século XIX, foram redescobertos e relidos na década de 60. Uma das formas pela qual seu trabalho foi lido foi à luz de seu argumento de que “os homens (*sic*) fazem história, mas com base em condições não produzidas por eles”. Isso significava que os indivíduos não poderiam ser os “autores” ou agentes da história uma vez que somente poderiam agir com base nas condições históricas feitas pelos outros. O segundo grande descentramento no pensamento ocidental do século XX veio da descoberta do inconsciente com Freud. A teoria freudiana de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas na base dos processos psíquicos e simbólicos do inconsciente causou impacto ao conceito de sujeito conhecedor e racional, com uma identidade unificada e fixa.

Devido ao caráter dinâmico do conceito de identidade que se consolidou nas últimas décadas, há estudiosos em trabalhos direcionados à área de psicanálise que preferem o termo *identificações* ao termo *identidade*, conforme aponta Assis Pacheco (1996) em trabalho intitulado *Sujeito e Singularidade*. Esse termo foi utilizado, por exemplo, por Souza (1994:200) na área de sociologia, e por Coracini (2000:147), na área de Análise do Discurso, em estudo sobre identidades de professores. Coracini (op.cit.) justifica a preferência pelo termo *identificações* afirmando que “a identidade é complexa, heterogênea e está em constante movimento, por isso só é possível flagrar momentos de ‘identificações’” (Coracini, op. cit.:147).

O terceiro descentramento do pensamento ocidental do século XX está associado ao trabalho do lingüista estruturalista Ferdinand Saussure, que defendeu a idéia de que a

linguagem é um sistema social e não individual, e que falar uma língua não é apenas expressar nossos pensamentos íntimos, é também ativar a vasta gama de significados que já estão embutidos em nossos sistemas cultural e lingüístico. Além disso, o lingüista defendia a idéia de que os significados das palavras não estão fixos, em uma relação fechada com objetos ou eventos do mundo exterior à linguagem. Os significados, para Saussure, surgem nas relações de similaridade e diferença que as palavras mantêm com outras palavras, no interior do código da linguagem.

O quarto descentramento, apontado por Hall (op. cit.:100) da identidade e do sujeito ocorre com o trabalho de Foucault. O autor isola um novo tipo de poder, que se desenvolve a partir do século XIX e atinge sua força máxima no início do século XX e que chama de poder disciplinar. O poder disciplinar diz respeito à regulação, vigilância e governo do indivíduo, e se manifesta nas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX, e que policiam e disciplinam as populações modernas – quartéis, escolas, prisões, hospitais, etc.

O quinto descentramento foi o impacto do feminismo como crítica teórica e movimento social. Entre várias contribuições para a reflexão sobre identidades, o feminismo expôs a questão de como somos formados enquanto “sujeitos com gênero”, ou seja, politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mãe/pai, filho/filha).

O histórico das transformações pelas quais passou a noção de sujeito servem, segundo Hall, como base para justificar a impossibilidade de, atualmente, tratar o conceito de identidade tendo como princípio a idéia de unidade e estabilidade, ou mesmo um conjunto de características fixas.

A dinamicidade do conceito de identidade(s) tem origem no fato de que, como afirma Hall (1997: 108), “são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas. As identidades estão em constante processo de mudança e transformação, são fragmentadas, multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”.

À noção de identidade relaciono o conceito de representações. Acredito que entre ambas há uma relação de interdependência, no sentido de que a construção de identidades se deve, em grande medida, a determinadas representações construídas e, em contrapartida, as representações construídas estão relacionadas às identidades ‘sustentadas’ pelo sujeito.

Fairclough (1989:12) define “representações” como “procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições”. As representações são, em outras palavras, imagens construídas a partir da interpretação do sujeito em relação a pessoas, conceitos, fatos e objetos com os quais entra em contato no mundo. Embora Fairclough não mencione o caráter dinâmico inerente ao processo de representação, em meu entendimento, as representações são, uma vez que mantêm uma relação de interdependência com as identidades, (re)construídas em diferentes momentos. Além de serem dinâmicas, as representações podem ser, como as identidades, conflitantes e não coerentes entre si.

Transpondo as reflexões sobre o caráter dinâmico da identidade e das representações ao contexto de formação de professores, acredito na importância do reconhecimento por parte do formador ou do pesquisador de que as identidades e

representações do professor são múltiplas, (re)construídas constantemente. Essas noções permitem que se compreenda que os conflitos e contradições são parte das interações no processo de formação. Libertar-se da busca de uma prática do professor considerada plenamente uniforme e é, a meu ver, o primeiro passo para se abrir à aceitação e compreensão dos conflitos.

A constatação da presença inevitável de divergências na constituição de qualquer sujeito não significa, no entanto, que se deva abandonar a busca por uma prática mais consciente e menos contraditória do professor ou do formador.

### **2.3 O formador e a prática pedagógica comunicativa.**

O sugestão de Widdowson (1977), em prefácio à obra “O Ensino de Línguas para a Comunicação”, para que esta não representasse a propaganda de uma nova “ortodoxia” comunicativa mas, ao contrário, que servisse de apelo em favor da investigação crítica sobre as bases e as implicações da abordagem comunicativa parece ter se concretizado ao longo dos anos.

Vários estudos sobre a abordagem comunicativa foram e continuam sendo realizados desde o seu aparecimento nos anos 70. No contexto brasileiro, vários estudos procuraram aclarar questões relativas ao significado de ensinar/aprender línguas em conformidade com a abordagem comunicativa<sup>19</sup>, bem como realizaram críticas sobre os riscos que a adoção e a interpretação desse paradigma podem acarretar.

Neste trabalho, embora conheça as diferentes nuances que dificultam uma caracterização clara acerca da prática comunicativa, farei algumas considerações sobre

---

<sup>19</sup> Vários trabalhos de Almeida Filho (1991, 1987, 1997) tratam, especificamente, dos pressupostos da abordagem comunicativa. Outros pesquisadores, que têm como foco outras questões também contemplam discussões acerca da abordagem comunicativa, tais como: Amadeu-Sabino (1994), Bizon (1994), Polifemi, 1998.

o significado da abordagem comunicativa, tomando como contraponto as bases gerais que caracterizam a abordagem gramatical. Tais bases, não apenas serviram para realizar a parte da análise de dados referente ao conflito de teorizações expostas pela formadora e pela professora, caracterizadas a partir de “tendências” de abordagem, como também foram úteis para refletir sobre a relação entre as abordagens de ensino e a concretização da prática do formador em interação com o professor.

Primeiramente, é preciso dizer que utilizo o termo “abordagem” segundo a acepção proposta por Almeida Filho (1997:17), que a define como um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e concepções sobre linguagem humana, língua estrangeira, sala de aula, aprender e ensinar, e sobre papéis de professor e aluno de uma nova língua. O autor sugere também, que há forças externas que participam na construção da abordagem, tais como: os interesses da instituição, o filtro afetivo, as culturas de aprender/ensinar de pais e de alunos, etc.

A abordagem de ensino é caracterizada pelo referido autor (op. cit.:18) como a força potencial que direciona todas as fases do processo de ensino/aprendizagem, a saber, o planejamento de cursos, a produção de materiais didáticos, o método (experiências de aprender do aluno) e a avaliação de rendimento.

Em linhas gerais, é possível dizer que, enquanto na abordagem formalista ou gramatical, o objetivo é propiciar ao aluno o domínio das estruturas gramaticais, a abordagem comunicativa tem como objetivo a aquisição de competência comunicativa por parte do aprendiz. A conceito de competência comunicativa deriva dos trabalhos de Hymes (1972, 1966), nos quais discute a dicotomia competência x desempenho, e é definido por Canale (1983) como “sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação”. Tais sistemas constituem-se de quatro

componentes: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica<sup>20</sup>. É importante lembrar que o conceito de competência comunicativa havia sido definido em artigo anterior juntamente com Swain (1980), mas nesse trabalho apenas três componentes foram apontados como constitutivos da competência comunicativa: o gramatical, o sociolingüístico e o estratégico.

A abordagem comunicativa se caracteriza pelo foco no “uso” da língua e a abordagem gramatical ou formalista está fundamentada no ensino da língua enquanto “forma”. O argumento principal a favor do ensino com foco no “uso” é que, segundo Widdowson (1978, 1991:37), o ensino da forma não garante o conhecimento do uso, enquanto o oposto é verdadeiro, uma vez que a forma é parte integrante do uso. A linguagem é compreendida como forma (“lugar”) de interação, como constitutiva de interações e negociações. Em contrapartida, a abordagem gramatical caracteriza-se pelo ensino voltado para estruturas gramaticais, e a linguagem é considerada como um conjunto de estruturas e regras que devem ser aprendidas, transmitidas.

Compartilho de concepções coerentes com os princípios norteadores da abordagem comunicativa por entender a impossibilidade de conceber o ensino de línguas como um mero processo de transmissão de regras gramaticais, que não considere o aluno um sujeito histórico que possui necessidades e interesses, sobretudo, pela relevância que aspectos sócio-culturais passaram a ter na aprendizagem de uma língua estrangeira com o advento da globalização. Por outro lado, não deixo de reconhecer a existência de diversas dificuldades e indagações surgidas em minha prática

---

<sup>20</sup> Fontão do Patrocínio (1993) realizou um estudo detalhado e crítico sobre a conceituação de “competência comunicativa”. Dentre várias conclusões, a autora afirma a impossibilidade de se tratar esse conceito de forma isolada dos aspectos sócio-ideológico-culturais que permeiam as interações.

como professora, formadora e autora de material didático que deseja ser coerente com os princípios da abordagem comunicativa.

As dificuldades encontradas como autora de material didático para ensino de língua estrangeira foram, principalmente, selecionar materiais autênticos levando em consideração o conhecimento lingüístico dos alunos pressuposto em cada nível ; “dosar” a quantidade de exercícios mais “mecânicos” e o espaço dedicado às sistematizações gramaticais e, enfim, preparar um material que atendesse, ao menos em parte, interesses e necessidades de alunos pertencentes a faixas etárias distintas.

As dificuldades mais freqüentes manifestadas pelos professores da escola e que criaram dúvidas em relação a como agir enquanto formadora que buscava soluções pontuais, referem-se:

- à tolerância com relação às incorreções gramaticais dos alunos;
- ao espaço dado ao uso da língua materna;
- e à insegurança quanto ao conhecimento lingüístico perante os imprevistos que a prática pedagógica comunicativa pode trazer.

Quando se pretende uma formação de professores cuja prática seja pautada em bases comunicativas, o formador não pode operar com a visão de “conhecimento acabado” que se ajusta a qualquer meio de aprendizagem. Essa visão é coerente com os princípios do que Moita Lopes (1996:303) denomina de formação “dogmática” do professor, segundo a qual, a sala de aula é o lugar das certezas sobre o quê, o como e o porquê ensinar e o formador opera como um transmissor de conhecimentos que devem ser incorporados pelo professor ou futuro professor.

As dificuldades acima mencionadas, a meu ver, surgem pela complexidade das propostas inerentes às interpretações acerca da abordagem comunicativa. Arriscaria dizer que dentro do paradigma da abordagem formalista, a visão simplista de ensino/aprendizagem como um processo de transmissão de regras gramaticais resultava numa noção restrita acerca dos requisitos necessários para a preparação desse professor e que, a abordagem comunicativa trouxe uma série de exigências à prática do professor e, evidentemente, essas exigências precisaram ser pensadas no contexto de formação e, especificamente, no que se refere ao papel do formador.

Nesse contexto complexo de pressuposições acerca de linguagem e ensino/aprendizagem, somente um professor bem “formado” conseguirá colocar em prática interações coerentes com os princípios norteadores dessa abordagem. O formador de professores “comunicativos” não pode ser, portanto, responsável pela preparação do professor para torná-lo apenas capaz de operacionalizar técnicas de ensino facilmente observáveis e mensuráveis como poderia se supor numa preparação coerente com os métodos direto e audiolingual.

Segundo Almeida Filho (1997:19), pode-se definir “método” como o conjunto de técnicas e recursos utilizados durante as experiências de aprendizagem de línguas. Com base no trabalho de Larsen-Freeman (1986) dedicado ao estudo detalhado dos diferentes métodos de ensino, é possível dizer que, nos métodos direto e método audiolingual<sup>21</sup>, a competência comunicativa do professor e o conhecimento de como operar técnicas de sala de aula eram suficientes para delinear o perfil desejável do professor de línguas. A competência comunicativa é considerada necessária para ensinar o aluno a se comunicar na língua-alvo, a partir de amostras de interações de

---

<sup>21</sup> Trato apenas do papel do formador nos métodos direto e audiolingual, embora a autora apresente os métodos da gramática e da tradução, sugestopédia, silencioso, comunitário e de resposta física total.

comunicação; e, o domínio das técnicas (sobretudo de rotinização), que passam a ser mais incrementadas no audiolingualismo com a influência da teoria behaviorista, é visto como a chave para a garantia da aprendizagem.

Por outro lado, para atender às exigências da sala de aula comunicativa, o formador depara-se com a necessidade de planejar um complexo programa de formação que contemple o desenvolvimento ou aprimoramento do professor em relação à sua competência comunicativa, às técnicas e procedimentos de sala de aula, à capacidade de estabelecer um ambiente favorável do ponto de vista afetivo, de enfrentar imprevistos, de se atualizar constantemente em relação a novos materiais e recursos didáticos disponíveis, etc.

É indispensável também, como já apontaram vários estudos mencionados no capítulo 1 (seção 1.1), que o professor se envolva, constantemente, em reflexões sobre a própria prática e que realize leituras na área de ensino/aprendizagem para que possua uma “competência aplicada”. A “competência aplicada”, segundo Almeida Filho (1997:21), é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar por que ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Concordo com Moita Lopes (1996:304), ao defender a formação teórico-crítica do professor como a mais adequada, em contraposição a uma formação dogmática, segundo a qual os professores são “treinados” na utilização de técnicas típicas de métodos de ensino. A formação teórico-crítica do professor, ao contrário, implica (1) o conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela, ou seja, a noção de que ensinar uma língua é se engajar na construção social do significado e de identidades sociais; e (2) o conhecimento sobre *como* atuar na produção de

conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Considerando o fato de que esse conjunto de capacidades, conhecimentos e atributos relativos ao perfil desejável do professor de línguas não pode ser construído em um curto período, acredito, apesar de saber que a maioria dos professores de línguas são profissionais de outras áreas ou não possuem curso superior, que seja indispensável a formação universitária em Letras. Mas, como procuro enfatizar ao longo do presente trabalho, os estudos referentes à formação de professores não podem deixar de focar a importância da formação contínua do próprio formador. É necessário que o formador seja, de acordo com a denominação proposta por Filgueira dos Reis (1992) ao refletir sobre a prática de professores de Prática de Ensino, *metacompetente*. A metacompetência, segundo a autora “propicia meios para que o professor (formador) reflita constantemente sobre seus conceitos e posturas”. As reflexões podem estar relacionadas à Língua a ser ensinada – sua estrutura, funcionamento e uso (metacompetência técnica); às possíveis maneiras de ensinar essa Língua (metacompetência pedagógica), e ao porquê e como ensinar o futuro mestre a atuar criticamente (metacompetência política).

Embora tenha me posicionado em diversos momentos durante a discussão acerca de “formar professores” dentro de um paradigma coerente com abordagem comunicativa, julgo necessário finalizar o presente capítulo explicitando minha concepção de formação de professores nesse contexto.

Com base nas reflexões realizadas a partir de textos da área de educação de professores e na minha experiência enquanto formadora e pesquisadora, acredito que o processo de formação não deve ter como objetivo a ‘normalização’ (conceito que

apresentei no capítulo 1, seção 1.2), ou seja, o “ajuste” do professor a determinadas normas. Isto significa que o formador não deve interpretar seu papel como essencialmente ‘normalizador’, considerando os princípios teóricos acerca de ensino/aprendizagem e procedimentos relativos à sala de aula como “normas” a serem incorporadas e colocadas em prática na sala de aula pelo professor.

A formação de professores deve, ao contrário, partir da visão do papel do formador enquanto ‘colaborador’ que tem a finalidade de oferecer oportunidades para que o professor (re)construa continuamente sua própria identidade profissional ao invés de “adquirir” uma identidade ‘normalizada’, nos moldes do perfil desejado pelo educador. Emprego o termo “identidade profissional” na acepção proposta por Nóvoa (op. cit.: 16, já mencionada na seção 2.1), que a define como “o lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Do ponto de vista dos componentes necessários à competência docente, concordo com Vieira Abrahão (1995) que aponta a importância das seguintes ações no processo formador: oferecer oportunidades para discutir textos da área de Linguística Aplicada sobre ensino/aprendizagem a fim de propiciar o desenvolvimento da competência aplicada; realizar reflexões sobre a prática de sala de aula e sobre a própria prática; e tornar familiar os diferentes métodos de pesquisa em sala de aula.

O formador, imerso no contexto de formação em que o ensino de técnicas e habilidades não traz a garantia de uma prática pedagógica coerente com o novo paradigma em que se insere a abordagem comunicativa, encontra-se, portanto, diante de uma tarefa extremamente complexa, tão complexa quanto os contextos de interações de formação, ainda pouco estudados sob uma ótica investigativa crítica do formador quanto às próprias ações.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, procuro explicitar detalhadamente os princípios que norteiam a etnografia como metodologia para a geração dos registros e a análise de dados. Em seguida, apresento um panorama geral dos pressupostos da Sociolinguística Interacional e alguns conceitos que serão retomados na análise de dados. E, enfim, apresento um detalhamento dos procedimentos utilizados para organizar os registros em áudio das reuniões e os diários dialogados.

#### **3.1 Os passos da pesquisa etnográfica e o desafio da auto-observação**

A análise da interação entre coordenadora e professora é caracterizada por um contexto de “interação institucional”. Segundo Heritage (1989:164), as três características de uma interação institucional são:

- o envolvimento de participantes em objetivos específicos que estão vinculados a identidades institucionais;
- contribuições específicas para o contexto em questão;
- e a associação da fala institucional a quadros de inferências e a procedimentos específicos do contexto institucional específico.

Considero que a interação coordenadora-professora em contexto de uma escola de línguas constitui uma interação institucional, pois atende aos três requisitos

apontados acima. As ações da coordenadora e da professora estão ligadas aos papéis institucionais que, não apenas delimitam as participações na interação como estão relacionados a um conjunto de expectativas sobre o discurso de cada participante. Para compreender o que ocorre na interação coordenadora-professora, procurei adotar um olhar etnográfico, cujos pressupostos foram amplamente descritos por Erickson.

Erickson (2001.:12), em prefácio à obra *Cenas de Sala de Aula*, aponta os propósitos essenciais dos métodos etnográficos, quais sejam: documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles, tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam. O autor lembra que, durante a geração de dados, o etnógrafo usa dois meios primários: observar e perguntar; e que “boas perguntas” são o coração da investigação. As duas principais perguntas que o etnógrafo deveria fazer, segundo o autor, são as seguintes:

- Qual é a gama completa de variação no que as pessoas estão fazendo neste espaço?
- Qual é a gama completa de variação dos significados implícitos e explícitos atribuídos a essas várias ações pelos vários atores sociais nelas engajados?

Em texto específico sobre o trabalho etnográfico em contexto educacional, Erickson (1989:200) apresenta 5 perguntas que deveriam como sugestões para guiar o investigador durante o trabalho de campo:

1. O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre neste contexto particular?
2. O que significam essas ações para os atores que delas participaram no momento em que ocorreram?
3. Como estão organizados os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos na vida cotidiana?
4. Como se relaciona o que está acontecendo neste contexto (por exemplo, a aula) como totalidade com o que acontece em outros níveis do sistema, fora e dentro dele (por exemplo, a escola, a família dos alunos, o sistema escolar, as decisões do governo em relação às normas, etc.)?
5. Como se comparam os modos como está organizada a vida cotidiana com este “entorno” e com outros modos de organização da vida social em um amplo espectro de lugares distintos e de outros tempos?

Observar repetidas vezes, documentar em detalhes um contexto social que se imagina familiar – ações essenciais para o trabalho etnográfico - suscitam a discussão sobre uma questão recorrente na abordagem etnográfica, ou seja, a necessidade de procurar um distanciamento em relação aos dados, realizar um processo de ‘estranhamento’ em relação a um contexto extremamente familiar, cotidiano e em relação ao qual, imaginamos conhecer completamente. Esse distanciamento permite que o pesquisador “enxergue” ações e significados, muitas vezes surpreendentes e desconhecidos para os participantes. Em relação à familiaridade como obstáculo para a observação na pesquisa etnográfica, Erickson (2001:10-11) afirma, especificamente em relação ao contexto educacional:

*“Nossa crença de que já conhecemos as salas de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais – cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem.”*

Erickson (2001:14), neste mesmo prefácio em que se refere à etnografia como abordagem de pesquisa, aponta uma diferenciação entre os termos “dados” de “fonte de dados”, afirmando que os documentos contendo informações como, por exemplo, notas de campo, entrevistas, gravações e documentos locais não constituem, em sua forma bruta, “dados”; são mais apropriadamente considerados “fontes de dados”, e a análise consiste em rever várias vezes as fontes de informação tendo em mente uma pergunta ou asserção, em decidir progressivamente, que informações serão consideradas como futuros dados e, talvez o mais importante, quais não serão. O autor, ainda ao tratar da análise de dados, utiliza uma metáfora comparando-o ao processo ao de “amarrar sapatos”, no qual, asserções e questões são geradas com base em evidências.

Em texto explicativo sobre os passos da pesquisa etnográfica, Erickson

(1989:201) nos alerta para o fato de que a pergunta “O que está acontecendo aqui?” pode parecer trivial, dado que a vida cotidiana é, em grande medida, invisível para nós devido à familiaridade e às contradições que não queremos enfrentar. Assim, através da reflexão etnográfica, os investigadores e docentes devem, segundo Erickson (op. cit.) fazer com que o familiar se torne estranho e interessante novamente, e devem “fazer com que o comum, se torne problemático”. Essa tarefa permite que o que está acontecendo se torne visível e possível de ser sistematicamente documentado.

Emerson et alii (1995), em trabalho dedicado aos procedimentos etnográficos de geração de registros e análise de dados, menciona, como Erickson, o distanciamento do pesquisador em relação aos dados como uma ação importante para a análise. O autor (op.cit.:145) afirma que “alguns pesquisadores sentem um certo desconforto em analisar microscopicamente a vida de pessoas com as quais se envolveram profundamente”. Para alguns pesquisadores, continua o autor, “a análise chega próxima a um ato de traição”. A sugestão do autor para esses casos é que o etnógrafo coloque de lado os registros por algum tempo ou então, que trabalhe colaborativamente durante a análise com as pessoas envolvidas na pesquisa.

Emerson (op. cit.) apresenta uma espécie de guia, semelhante àquele apresentado por Erickson, para que o pesquisador organize a geração de registros e em seguida, realize sua “codificação”. Segundo o autor, as perguntas úteis para se começar a examinar as notas de campo são as seguintes:

1. “O que as pessoas estão fazendo? O que estão tentando realizar?”
2. “Como, exatamente, elas fazem isto? Que meios específicos ou estratégias elas usam?”
3. “Como os participantes falam sobre, caracterizam e compreendem o que está acontecendo?”
4. “Que pressuposições estão fazendo?”
5. “O que eu vejo que está acontecendo aqui? O que aprendo a partir dessas anotações? Por que as incluí?”

Todas essas perguntas, afirma o autor (op. cit: 147), enfatizam prioritariamente o *processo*, desenvolvendo interpretações - traço da pesquisa de cunho etnográfico - e não as causas e efeitos do que está ocorrendo. Em segundo lugar, as perguntas refletem questões práticas, condições e limites que os atores enfrentam no dia-a-dia de suas ações. Em terceiro lugar, as perguntas podem ajudar a especificar os significados e pontos de vista dos participantes. Mas Emerson (op. cit.:148) adverte o pesquisador das limitações que advêm do próprio caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, ou seja, que não há um modo “puro” de capturar o que é importante para os membros, seus significados e pontos de vista; pois o etnógrafo escreve “sua interpretação sobre o que sente que é significativo para os membros analisados”. Outra característica da pesquisa etnográfica mencionada por Emerson (op. cit.) é que, por ser de tipo qualitativo, a análise não ocorre a partir de processos dedutivos, não parte de teorias e categorias pré-estabelecidas, mas, ao contrário, o pesquisador, agindo indutivamente, reflete sobre o significado dos eventos naquele contexto, identifica os eventos descritos em notas que podem ser elas mesmas, base para categorização e elaboração de teorias, ao invés de utilizar categorias pré-estabelecidas e procurar aplicar teorias existentes.

Segundo Emerson (op. cit.:159), a tarefa inicial do etnógrafo ao iniciar a análise é a de selecionar temas para posterior análise e separar as anotas de campo a partir de temas. A partir de uma observação sistemática dos registros, o etnógrafo deve procura gerar o máximo de idéias possíveis, questões, tópicos e temas. O autor nos lembra porém, que isto não quer dizer que o pesquisador ignore completamente teorias existentes e que não tenha comprometimentos teóricos *a priori* para interpretar os registros das notas. O processo é reflexivo e dialético na relação entre teoria e dados, onde a teoria entra em cada ponto, moldando não apenas a análise, mas também o modo

e inevitável, das ações da professora, deparei-me com a gravação de um momento conflituoso de interação. Este momento despertou muito desconforto e frustração, e serviu, na verdade, para aprofundar-me na compreensão sobre minha prática e, de maneira geral, sobre todo o processo de formação. Os conceitos de estruturas de participação, de representação e principalmente, de ‘normalização’ contribuíram para que fosse possível lançar um olhar crítico para interpretar o que estava ocorrendo naquele momento de interação e no processo de formação como um todo.

A microcena que intitulei como “Não consigo puxar assunto em italiano” representou, durante a análise, o foco de onde irradiavam muitas questões e para onde convergiam vários aspectos que foram depois evidenciados em outras microcenas. O detalhamento do percurso realizado desde os primeiros contatos com os registros até o encontro com a microcena conflituosa, que se tornou foco em torno do qual a análise se estruturou, será apresentado no quarto capítulo.

### **3.2 A Sociolingüística Interacional**

A Etnografia e a Sociolingüística Interacional encontram-se intimamente relacionadas, conforme aponta Fraga (1999), uma vez que diversas pesquisas de cunho etnográfico sobre a interação em sala de aula foram desenvolvidas com arcabouço teórico delimitado a partir da Sociolingüística Interacional.

A Sociolingüística Interacional tem suas origens na antropologia, sociologia e lingüística, e seu objetivo é o estudo da língua nas interações verbais, ou seja, a análise da organização social do discurso em interação. Está ancorada na pesquisa qualitativa e

interpretativa e, conforme apontam Ribeiro e Garcez (1998), visa responder à seguinte pergunta: “O que está acontecendo nesta ‘situação social’<sup>22</sup>?”

Com a Sociolinguística iniciam-se os estudos de interações face a face cotidianas, por exemplo, entrevistas terapêuticas, conversas de casais, discurso de sala de aula, etc. O artigo de Goffman (1964), intitulado “A Situação Negligenciada”, publicado originalmente em 1964 e republicado em 1998 por Ribeiro e Garcez, marca o início desse tipo de estudo. Nesse artigo, o autor pede aos pesquisadores que dêem atenção a um fenômeno pouco estudado até então: a situação social constituída pela interação face a face. Mas a ‘situação social’ entendida como uma realidade *sui generis*, como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos de todos os outros que estão presentes e vice-versa. Goffman considera “oportunista” (op. cit.: 1998:13) o tratamento da situação social como se não possuísse propriedade e estruturas próprias, como se fosse a “intersecção geométrica de atores que produzem conversa e atores que carregam certos atributos sociais”.

Goffman sugere, portanto, que em cada interação face a face há um tipo de arranjo social, que a conversa é socialmente organizada não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também com um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas. Por exemplo, há regras claras para início e término de encontros, para entrada e saída de certos participantes em particular.

Além de Goffman, que oferece uma descrição de como a língua está presente em cada circunstância da vida social e como esta reflete e acrescenta significados para tais

---

<sup>22</sup> ‘Situação social’ é qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro (Goffman, 1998:14).

contextos, outro estudioso que trouxe contribuições importantes para a Sociolinguística Interacional foi Gumperz. O linguista e antropólogo sugere a impossibilidade de se contentar com análises da língua como um sistema formal considerado separadamente da organização social e cultural da sociedade, e aponta elementos para compreender como as pessoas compartilham o conhecimento gramatical da língua e contextualizam diferentemente o que é dito, como diferentes mensagens são produzidas e compreendidas. Nessa abordagem, segundo Ribeiro e Garcez (1998:09), a noção de contexto ganha relevância, passa a ser entendido como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional.

Nos estudos sobre interação face a face, seja em contexto educacional (Vieira Abrahão, 1996; Fraga, 1999), seja em outros contextos institucionais (Quental, 1991; Ribeiro, 1991; Rech, 1992), foi utilizado e amplamente discutido o conceito de “estrutura de participação”. No presente trabalho, o conceito de estrutura de participação foi utilizado apenas na fase inicial de análise, na tentativa de delinear a organização da interação no que se refere à participação da professora e da formadora.

Em linhas gerais, é possível dizer que o termo serve para se referir às “variações possíveis de arranjos estruturais da conversa” (Philips, 1972), ou seja, a diferentes tipos de configurações e distribuição de papéis de ouvintes e falantes. Tannen (1985), caminhando além da forma da conversação, definiu estrutura de participação como “esquemas de conhecimento que regulam a participação (verbal ou não verbal) em eventos, colocando-a como parte da competência comunicativa dos falantes. O foco atenção incide sobre os papéis de falantes e ouvintes e o que estes sabem sobre o contexto social para que interajam de maneira apropriada.

Posteriormente, Erickson & Shultz (1982) ampliaram a noção de estrutura de participação, associando-a aos conceitos de papel discursivo e de identidade social desempenhada. Definem, portanto, estruturas de participação como “o conjunto de direitos e deveres comunicativos associados aos papéis dos interagentes numa dada situação social”. Para os autores, é preciso conhecer as convenções sociais e culturas que vigoram em uma determinada situação para saber “quem” fala e “quando”. Os autores acrescentam ainda, que tanto as identidades sociais desempenhadas pelos seus participantes quanto seus papéis comunicativos estão em constante mudança na interação face a facee são sinalizados por mudanças de alinhamento (*footing*), que “reenquadram” novas identidades sociais e papéis, redefinindo o contexto.

*Footing* é definido por Goffman (1979, 1998:74), em artigo que tem como título o nome do conceito, como “o alinhamento, o posicionamento, a postura ou a projeção pessoal do participante na relação com os demais. Os falantes estão constantemente mudando seus *footings* e mudanças de *footing* implicam, segundo o autor (op. cit.:75), mudanças no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes.

É importante dizer que os contextos, conforme aponta Erickson (1977:06), não são somente os ambientes físicos em que acontecem as interações, mas são, antes de tudo, dinâmicos, constituídos por aquilo que as pessoas estão fazendo em conjunto e pelo momento em que isso ocorre. Nesse sentido, acrescenta o autor, até mesmo as pessoas tornam-se contextos umas para as outras numa interação.

As mudanças de contexto devem ser percebidas através de sinais enviados pelos participantes de natureza lingüística ou paralingüística. Essa sinalização é denominada por Gumperz (1998:100) como “pistas de contextualização”, que constituem traços presentes na elocução através dos quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam

como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que precede ou segue. Por exemplo, se a elocução deve ser entendida como um pedido ou como uma ordem, uma piada, como uma tentativa de aproximação e quebra da formalidade, etc. Há, entretanto, vários exemplos citados pelo autor que demonstram como, em muitos casos, as pistas de contextualização não são percebidas pelo interlocutor, o que pode acarretar desentendimentos.

Igualmente importante para refletir sobre a interação face a face é o conceito de “face” elaborado por Goffman (1967:05) em trabalho intitulado “On face work”. Para o autor, “face”<sup>23</sup> é o valor social positivo que uma pessoa reivindica através de sua “linha de conduta” adotada numa situação social. É o “eu público”, diz o autor, “é como desejo ser reconhecido publicamente, é uma imagem de mim mesmo delineada a partir de atributos aprovados socialmente”.

O conceito de “face” evoca uma reflexão crítica sobre o que seria o “valor social positivo”, uma vez que os atributos aprovados socialmente não são facilmente generalizáveis. Por exemplo, no âmbito de pesquisadores da área de educação de professores, os atributos desejáveis ao perfil do formador estão relacionados a uma linha de conduta que se caracterize, basicamente, como propiciadora de oportunidades de reflexões para o professor em formação. Em contrapartida, no âmbito de algumas escolas de línguas, o perfil desejável do formador (coordenador pedagógico) implica a adoção de uma linha de conduta que se expressa, na prática, através do ensino de técnicas e na transmissão de modelos de atividades de sala de aula.

Goffman (op.cit.:09) define ainda, os conceitos de “perda”, “manutenção” e “salvamento” da face. Segundo o autor, uma pessoa “mantém” a face quando a linha de

---

<sup>23</sup> Alguns pesquisadores brasileiros preferem utilizar o termo “auto-imagem positiva” em vez de “face”. Durante a análise, utilizo ambos os termos como sinônimos.

conduta adotada apresenta uma imagem da pessoa que resulta internamente coerente. Por outro lado, uma pessoa “perde a face” quando esta não corresponde à linha de conduta adotada, fato que pode desconcertá-la, confundi-la ou incapacitá-la por um momento enquanto interlocutora se não houver procedimentos que visem salvar a face, restabelecê-la.

Relacionado ao conceito de “face” temos o conceito de “processo de figuração”, entendido como todos os empreendimentos de uma pessoa para que suas ações não ocasionem a perda da face. Esse processo, segundo Goffman (op.cit.:14), age em duas direções: por um lado, defende sua face, e por outro, protege a face dos participantes, em um tipo de cooperação tácita. Durante a análise de dados, foi observado um tipo de processo de figuração não mencionado no arcabouço teórico por Goffman, e que denominei processo de figuração “por antecipação”. A noção de processo de figuração pressupõe, para Goffman, a situação social imediata, em que os interlocutores encontram-se face-a-face, mas o processo de figuração “por antecipação”, identificado em nossos dados, ocorre nos momentos em que a formadora, preocupada com a face da professora diante dos alunos em sala de aula, tenta prever as situações embaraçosas que podem surgir de perguntas dos alunos e as antecipa para a professora, a fim de evitar situações de não-saber, que poderiam resultar na perda da face.

### **3.3 Organização dos registros para análise de dados**

Quanto ao percurso relativo à análise de dados, é importante dizer que foi realizada uma ‘releitura’ dos dados após um distanciamento de três anos, o que trouxe surpresas e mudanças no rumo das interpretações em relação à análise inicial. É possível dizer que a análise dos registros consistiu basicamente de três fases: (1) a análise

paralela à geração dos dados, ou seja, de dezembro/96 a novembro/97, (2) a análise resultante das impressões da pesquisadora no primeiro mês de retomada da investigação após 3 anos, ou seja, em janeiro de 2001, e, finalmente, (3) a análise que resultou das reflexões realizadas de fevereiro de 2001 até o momento de conclusão da tese. Às três fases percorridas durante a análise correspondem diferentes momentos no que diz respeito às impressões por parte da pesquisadora.

No primeiro momento, em que a análise se desenvolveu concomitantemente à geração dos dados, predominou a compreensão do processo de formação como reflexivo e transformador das ações da professora. No segundo momento, o de retomada dos dados, o processo de formação foi caracterizado pela pesquisadora como inócuo, frustrante. No terceiro momento, descrito neste trabalho, a pesquisadora caracterizou a formação como um processo com idas e vindas, propondo inclusive a metáfora de “movimentos pendulares”, o que favoreceu uma avaliação equilibrada dos aspectos positivos e negativos do processo de formação.

Decidi dedicar uma parte da tese à explanação do processo através do qual realizei a organização do material, tanto dos diários dialogados quanto das reuniões registradas em áudio. Acredito que o detalhamento deste processo pode trazer subsídios metodológicos para trabalhos de pesquisadores em formação que utilizam diários dialogados e gravações em áudio como instrumentos para obtenção de registros. A descrição do processo de organização dos registros pode contribuir para o momento da análise propriamente dita, em que afloram fortemente as sensações de “se sentir perdido”, “não saber por onde começar” e “não saber como utilizar todos os materiais em mãos”.

Para iniciar a análise, tendo em vista os princípios da etnografia postulados por

Erickson (op. cit.), empenhei-me nas seguintes tarefas:

- compreender o que ocorria no contexto interacional específico, a fim de definir uma fisionomia da interação entre coordenadora e professora;
- compreender o significado das ações no contexto particular para as participantes;
- identificar regularidades em padrões interacionais nas situações analisadas (reuniões e diários);
- relacionar os eventos específicos da interação coordenadora-professora com diversos aspectos da vida social das participantes (suas origens culturais, suas experiências em diferentes níveis, suas histórias, etc.) e, enfim, procurar regularidades e variações entre as diversas situações interacionais em estudo.

A busca de regularidades possibilitou a definição de *padrões típicos de reuniões* entre formadora e professora, e também da interação em diários dialogados. Este foi o ponto de partida para uma análise mais detalhada de aspectos específicos da interação: estruturas de participação, características do discurso da coordenadora e da professora, representações e práticas construídas.

Se, por um lado, a organização deste material possibilitou que se delineasse um padrão de reunião típica e suas possíveis variações na interação em estudo, por outro lado, permitiu-me compreender porque o excerto “Não consigo puxar assunto em italiano” apresenta-se de fato atípico e, portanto, foco desta análise.

Além disso, a catalogação dos registros da professora nos diários dialogados, realizada paralelamente à roteirização das reuniões, trouxe uma visão geral do processo e das suas particularidades, além de uma grande familiaridade com o discurso na interação em reuniões e nos diários. Essa familiaridade facilitou o cruzamento dos

dados dos diários e das reuniões, permitiu o exame de um mesmo aspecto presente em diferentes momentos e formas de registros, e trouxe ainda a possibilidade de identificar falas/registros representativos do processo.

### 3.3.1 Organização dos registros das reuniões

Quanto à organização do material relativo às reuniões, foram elaborados dois tipos de quadros. O primeiro (Quadro I), conforme apresentado abaixo, denominado “Roteirização das reuniões”, contém: a data de cada reunião, o número da fita de áudio correspondente, os tópicos principais, e observações a respeito de cada encontro que julgava importantes para a análise, tais como, as atitudes e sentimentos da professora relativos à sua prática.

**Quadro I**

<b>ROTEIRIZAÇÃO DAS REUNIÕES</b>				
<b>REUNIÃO</b>	<b>FITA</b>	<i>DATA</i>	<b>TÓPICO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1	1	04/12/1996	Insegurança quanto à 1ª aula	Foco nas fases da aula.
2	1	07/01/1997	Planejamento da 1ª aula e dúvidas.	Foco nas dúvidas e inseguranças da professora.
3	2	09/01	Relato da 1ª aula. Planejamento das aulas.	Foco na facilidade de aprender da aluna particular.
4	2	14/01	Planejamento de aulas. Dúvidas sobre a língua e sobre como ensinar.	Foco nas experiências enquanto aluna da LE que ensina.
5	3	21/01	Planejamento de aulas. Dúvidas sobre a língua.	Preocupação da formadora com a competência lingüística da prof <sup>a</sup>

ROTEIRIZAÇÃO DAS REUNIÕES				
6	3	02/02	Relato das aulas. Impressões sobre o curso.	Balanco positivo da experiência por parte da professora.
7	4	03/03	Planejamento das aulas em grupo – 1° e 2° estágios.	Foco: oferecer segurança à professora.
8	4	10/03	Relato das aulas. Dúvidas da professora e planejamento das aulas.	Foco nas aulas e no modo de explicar o conteúdo.
9	4	22/03	Relato das aulas, planejamento feito pela professora.	
10	5	?	Dúvidas relativas à língua.	Foco: insegurança da profª. Quanto ao vocabulário.
11	5	12/04	Conflito com o grupo (2° est.).	A coordenadora havia substituído a profª porque viajou.
12	6	15/05	Conflito com uma aluna (2°).	Segurança da professora que faz críticas à aluna.
13	6	22/05	Discussão do texto sobre treinamento e desenvolvimento	Opinião da profª sobre o texto.
14	6	02/06	Dissertação sobre hesitações. (discussão)	Segurança em sala por parte da professora.
15	6	?	Preparação para o JELI (PUC-SP)	
16	7	06/06	Relato da gravação da própria aula.	
17	7	10/06	Planejamento do final do curso. Relato do conflito com o grupo (2° est.)	

ROTEIRIZAÇÃO DAS REUNIÕES				
18	7	19/06	Conversa sobre as expectativas acerca da viagem à Itália.	
19	8	02/08	Relato da 2ª viagem à Itália.	Professora havia retornado da Itália.
20	8	15/08	Planejamento das aulas.	Dificuldade com verbos (imperativo). Escreve as respostas no livro.
21	8	20/08	Mostra dos livros que comprou sobre ensino. Relato das aulas (2º)	Formadora lê parte da análise das reuniões.
22	9	28/08	Planejamento das aulas. Formadora ia viajar.	Insegurança da professora com a ausência da formadora.
23	9	29/08	Declaração: uso menos freqüente do dicionário.	
24	9	25/08	Discussão sobre abordagens de ensino.	Dificuldade da profª p/ compreender o texto.
25	10	15/09	Planejamento de aulas para aluno que não queria gramática.	
26	10	08/10	Preparação para ida à Unicamp – encontro com grupo de pesquisadoras.	Declaração da dificuldade de “puxar assunto” em italiano.
27	10	15/10	Relato de conflito com alunos de 3º estágio. Discussão sobre método.	

ROTEIRIZAÇÃO DAS REUNIÕES				
28	10	23/10	Conversa com o grupo de pesquisadoras	Profª fala de sua viagem à Itália
29	11	08/11	Planejamento das últimas aulas do semestre. Mostra do material que, por iniciativa própria, versou para o italiano.	Decisão de não fazer mais uma aula só de gramática e outra só de conversação.

O segundo tipo de quadro (Quadro II), denominado “Fases das reuniões” é apresentado a seguir, e contém as datas das reuniões e as fases identificadas em cada reunião, que foram definidas a partir da segmentação do encontro com base nas mudanças de tópicos observadas. Foram identificadas, no total, cinco fases que estão presentes em quase todas as reuniões: *Aquecimento*, *Relato da(s) aula(s) anterior(es)*, *Esclarecimento de dúvidas*, *Planejamento da(s) aula(s) seguinte(s)*, e *Fechamento*.

**Quadro II**

FASES DAS REUNIÕES		
REUNIÃO	DATA	FASES IDENTIFICADAS
1	04/12/1996	1. <i>Aquecimento</i> : conversa sobre a ansiedade antes da primeira aula e relato de que tê-la simulado com uma amiga. 2. <i>Planejamento da aula</i> : conteúdo e metodologia (como explicar). 3. <i>Esclarecimento de dúvida e relato dos medos</i> : conhecimento lingüístico e metodologia. 4. <i>Fechamento</i> : encorajamento da professora por parte da formadora.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

FASES DAS REUNIÕES		
2	07/01/1997	<p>1. <i>Aquecimento</i>: conversas sobre o fim de ano e da ansiedade em relação à 1ª aula.</p> <p>2. <i>Esclarecimento de dúvidas e relato dos medos</i>.</p> <p>3. <i>Revisão da seqüência da aula planejada</i>.</p> <p>4. <i>Fechamento</i>: encorajamento da professora por parte da formadora.</p> <p>OBS: Foi a única reunião feita em língua estrangeira e a pedido da professora que queria “praticar” italiano antes da sua primeira aula, visto que tinha ficado muitos dias sem falar italiano,</p>
3	09/01	<p>1. <i>Aquecimento</i>: conversas sobre tópicos diversos.</p> <p>2. <i>Relato da aula anterior</i>.</p> <p>3. <i>Esclarecimento de dúvidas</i>.</p> <p>4. <i>Planejamento das próximas aulas e relato dos medos da professora</i>.</p> <p>5. <i>Fechamento</i>: encorajamento.</p>
4	14/01	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Relato das aulas anteriores</i>.</p> <p>3. <i>Esclarecimento de dúvidas</i>.</p> <p>4. <i>Planejamento das aulas seguintes e relato dos medos da professora</i>.</p> <p>5. <i>Fechamento</i>.</p>
5	21/01	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Planejamento das aulas</i>.</p> <p>3. <i>Relato das aulas</i>. (Retomada do planejamento)</p> <p>4. <i>Esclarecimento de dúvidas</i>.</p> <p>5. <i>Fechamento</i>.</p>
6	02/02	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Avaliação da experiência – fim do curso particular</i>.</p>
7	03/03	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Planejamento das aulas: 1º e 2º estágios</i>.</p> <p>3. <i>Esclarecimento de dúvidas</i>.</p> <p>4. <i>Fechamento</i>.</p>
8	10/03	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Relato das aulas</i>.</p> <p>3. <i>Esclarecimento de dúvidas e relatos de medos</i>.</p> <p>4. <i>Planejamento das aulas</i>.</p> <p>5. <i>Fechamento</i>.</p>
9	22/03	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Relato das aulas</i>.</p> <p>3. <i>Fechamento</i>.</p>

<b>FASES DAS REUNIÕES</b>		
10	?	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Esclarecimento de dúvida e relato das preocupações quanto ao vocabulário.</i></p> <p>3. <i>Relato das aulas.</i></p> <p>4. <i>Fechamento.</i></p>
11	12/04	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das aulas: não o conteúdo mas a relação com os alunos.</i></p> <p>3. <i>Planejamento das aulas.</i></p> <p>4. <i>Fechamento.</i></p>
12	15/05	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das aulas: relação com os alunos.</i></p> <p>3. <i>Fechamento.</i></p>
13	22/05	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Discussão sobre texto: "Treinamento e Desenvolvimento".</i></p>
14	02/06	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Discussão sobre texto: Dissertação da Salete.</i></p> <p>3. <i>Fechamento.</i></p>
15	?	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Discussão para apresentação (JELI- 06/06).</i></p>
16	06/06	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das sensações que teve ao ouvir a própria aula que decidiu gravar.</i></p> <p>3. <i>Esclarecimento de dúvidas.</i></p> <p>4. <i>Fechamento.</i></p>
17	10/06	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato da aula: conflito com uma aluna.</i></p> <p>3. <i>Planejamento das últimas aulas do curso.</i></p> <p>3. <i>Fechamento.</i></p>
18	19/06	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Conversa sobre livros que comprou sobre ensino.</i></p> <p>3. <i>Fechamento: proposta de fazer versão para o italiano das partes que ela achava interessantes.</i></p>
19	02/08	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato da viagem à Itália em julho.</i></p> <p>3. <i>Planejamento de aulas. (casal)</i></p>
20	15/08	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das aulas: primeiras aulas do semestre.</i></p> <p>3. <i>Planejamento das aulas. (Apenas dos cursos novos para a professora).</i></p> <p>4. <i>Esclarecimento de dúvidas.</i></p> <p>5. <i>Fechamento.</i></p>

FASES DAS REUNIÕES		
21	20/08	1. <i>Aquecimento.</i> Conversa sobre os livros que comprou e das partes que já fez versão para o italiano. 2. <i>Discussão</i> sobre a análise dos dados. 4. <i>Relato</i> breve das aulas: 2º estágio e o casal. 5. <i>Fechamento.</i>
22	28/08	1. <i>Aquecimento.</i> 2. <i>Planejamento</i> escrito das aulas feito pela professora (formadora viajaria). 3. <i>Fechamento.</i>
23	20/08	1. <i>Aquecimento.</i> 2. <i>Relato das aulas:</i> uso menos freqüente do dicionário. 2. <i>Final do planejamento das aulas de setembro.</i> 3. <i>Conversa sobre compra de livros italianos..</i> 4. <i>Fechamento.</i>
24	25/08	1. <i>Aquecimento.</i> 2. <i>Discussão do texto sobre "Abordagens".</i>
25	15/09	1. <i>Aquecimento.</i> 2. <i>Relato das aulas: casal (sem gramática).</i> 3. <i>Planejamento das aulas. (casal)</i> 4. <i>Fechamento.</i>
26	08/10	1. <i>Aquecimento.</i> 2. <i>Relato das aulas. (Dificuldade de "puxar assunto em italiano" / decisão de fazer para o 3º estágio: gramática/conversação)</i> 3. <i>Conversa sobre ida à Unicamp (23/10).</i>
27	15/10	1. <i>Aquecimento.</i> 2. <i>Relato de aula: conflito com 3º estágio.</i> 3. <i>Discussão: texto sobre "Métodos".</i> 4. <i>Fechamento.</i>
28	08/11	1. <i>Planejamento de aulas: últimas do semestre.</i> 2. <i>Relato da aula e da decisão de não dividir em aulas únicas gramática e conversação.</i>

A segmentação das reuniões permitiu uma melhor compreensão tanto da organização desse evento interacional típico de processos de formação quanto de minha prática como coordenadora. Primeiramente, é necessário dizer que nem todas as fases estão presentes em todas as reuniões, mas na maioria delas, conforme mostra o Quadro II relativo às fases. É importante dizer também que a ordem das fases que caracteriza a

reunião típica não se encontra sempre fixa, mas apresenta pequenas variações, por exemplo, embora possa dizer que a fase de Relato da(s) aula(s) ocorre, com frequência, logo após o Aquecimento (ver reuniões 3, 4, 8, 9, 11, 12, 17, 20, 25, 26, 27, 28 - Quadro II”), a fase de Planejamento da(s) aulas(s) pode constituir a segunda fase da reunião (ver reuniões 1, 5, 7, 22 – Quadro II). Do ponto de vista interacional, isto significa que é importante para a formadora solicitar detalhamento, ter conhecimento sobre a aula anterior para, em seguida, dar início ao planejamento. Ainda quanto à fase de Relato da(s) aula(s), percebi que esta adquire um novo aspecto no decorrer do processo formador, visto que os relatos da professora passam a se referir menos à seqüência de atividades desenvolvidas – que até o mês de maio eram detalhadamente listadas -, e mais a conflitos, a dúvidas surgidas durante as aulas e a modificações identificadas na sua prática.

Quanto à fase de Planejamento da(s) aulas(s), vale a pena dizer que esta, com o passar o tempo, adquire nova fisionomia no decorrer do processo: torna-se mais breve, menos detalhado e limitado a “turmas novas”, ou seja, a turmas de níveis com as quais a professora está trabalhando pela primeira vez. Em termos de prática da coordenadora, essa postura ignora as particularidades de cada grupo de alunos inerentes ao contexto de ensino e pode estar relacionada à idéia de que, uma vez utilizado o material didático com um determinado estágio do curso, a prática e o planejamento de aulas “se encaixariam” a outras turmas do mesmo estágio.

Ainda em relação à organização das fases das reuniões típicas, é possível dizer que a fase denominada Esclarecimentos de dúvidas corresponde quase sempre à terceira parte da reunião (reuniões 1, 3, 4, 7, 8, 16 – Quadro II), mas optei por não identificá-la mais como uma fase propriamente dita a partir da reunião nº 20, pois esses momentos,

quando ocorriam, passaram a ser breves e a meu ver, não chegam a constituir uma *fase*, mas “*momentos* de esclarecimento de dúvidas” e por isso deixaram de figurar como fase no Quadro II”. Entretanto, é importante dizer que os “*momentos* de esclarecimento de dúvidas” permeiam todo o percurso formador, principalmente porque as dúvidas relativas à utilização do material didático e à explicitação gramatical encontram-se presentes até na última reunião de que tenho gravações em áudio.

Antes de apresentar o detalhamento das fases das reuniões, vale dizer que ocorreram acontecimentos no mês de maio que parecem particularmente importantes no sentido de caracterizar um momento de mudanças de comportamento da professora. As principais mudanças são: sua maior participação nas reuniões através de teorizações e explicitações de conceitos relativos a ensino/ aprendizagem de línguas (ver transcrições 2 e 5, no apêndice), teorizações sobre a busca de sua própria prática (ver transcrições 4 e 6) e relatos de mudanças positivas em sua prática (transcrição 8).

Essas mudanças justificam-se, a meu ver, pela abertura de espaço para os posicionamentos da professora, já que neste mês iniciam-se os momentos de Discussões de Textos da Área de Lingüística Aplicada propostos pela formadora e de preparação de um material para ser apresentado em um encontro de professores de línguas marcado para junho (JELI – Jornada de Ensino de Língua Inglesa). Entretanto, não é possível dizer que fazem parte da estrutura típica das reuniões: das 28 reuniões, apenas 6 possuem uma parte de discussão de textos. Essa constatação levou-me a pensar no papel e no espaço que esses textos deveriam, de fato, ter no contexto de interação entre coordenadora e professora. Os textos foram escolhidos durante o processo de formação, a partir de um comentário ou necessidade da professora: por exemplo, a proposta de ler uma dissertação que trata dos momentos de hesitação da professora quanto ao

vocabulário em sala de aula foi feita após a professora ter declarado sua dificuldade de enfrentar os momentos em que precisava consultar o dicionário durante as aulas.

Adequar a escolha de textos às situações encontradas durante o processo de formação parece-me uma postura correta; porém, acredito que teria sido mais proveitoso se tivesse sido feito um planejamento antes do início do processo de formação, dos textos selecionados para leitura da professora, dos objetivos que se pretendia alcançar e do modo como a formadora poderia utilizá-los nas reuniões. Esta é uma crítica ao desempenho da formadora, que através de um planejamento em torno dos textos utilizados, poderia ter relacionado a prática da professora com as questões tratadas nos textos e traçar um crescimento planejado, de certo modo, guiado pelas discussões. O que ocorreu foram discussões nas quais a coordenadora não possuía um plano de ação e de objetivos para enriquecer o ponto de vista apresentado pela professora. Por isso, muitas questões importantes e que poderiam ser levantadas durante a discussão de textos sobre ensino/aprendizagem deixaram de ser contempladas no trabalho com a professora.

Para a análise das reuniões, além do trabalho de segmentação em fases, foram realizadas transcrições de excertos de reuniões com o objetivo de analisá-los microscopicamente, dentro do contexto geral da pesquisa. A seleção dos excertos a serem transcritos foi baseada em temas suscitados pelas perguntas de pesquisa. Por exemplo, a pergunta de pesquisa relativa à organização do discurso guiou a seleção de excertos representativos que ilustrassem mudanças nas configurações das estruturas de participação e na caracterização do discurso em suas funções (por exemplo, narrar, descrever, solicitar). Para facilitar a utilização dos excertos transcritos foi elaborado um “índice dos excertos transcritos”, que contém número (de I a XIII) e o título da

transcrição. O título de cada transcrição consiste numa frase fortemente representativa do tópico tratado no excerto, por exemplo, a transcrição intitulada “Eu quase não uso mais dicionário” trata do relato da professora a respeito de uma mudança identificada em sua prática, ou seja, o fato de estar consultando menos vezes o dicionário em sala de aula. Foram feitas ainda, outras transcrições de excertos de reuniões, mas que não constam no quadro e nem nos anexos, por não terem sido utilizadas como dados primários na análise.

Foi possível estabelecer, através da busca de regularidades nas 28 reuniões roteirizadas, um conjunto de fases recorrentes que caracterizam, de certo modo, uma reunião típica. A reunião típica possui uma seqüência de fases que correspondem, freqüentemente, a mudanças de tópicos e de estruturas de participação. É interessante notar que, à primeira vista, as reuniões não parecem possuir algum padrão organizacional, e tem-se, ao contrário, a sensação de que os encontros entre coordenadora e professora são realizados livremente, a partir de questões imprevistas trazidas pela professora para o encontro. Talvez haja essa impressão porque a parte inicial das reuniões, que denomino “aquecimento”<sup>24</sup>, consiste em conversas extremamente informais e pessoais. No entanto, uma observação mais cuidadosa dos registros permite dizer que há um direcionamento, não de forma consciente, por parte da coordenadora, que estrutura o encaminhamento das reuniões em 5 fases mencionadas anteriormente: Aquecimento, Relato da(s) aula(s) anterior(es), Esclarecimento de dúvidas, Planejamento da(s) aula(s) seguinte(s), e Fechamento.

---

<sup>24</sup>Fontão do Patrocínio (1993), em Dissertação de Mestrado sobre ensino de português como segunda língua utiliza o termo “aquecimento” para designar o momento inicial das aulas.

### **3.3.2 Elaboração e organização dos registros em diários dialogados**

Foram elaborados diários de acordo com os grupos de alunos, ou seja, para cada grupo (ou aluno particular) há um diário da professora com intervenções da coordenadora. No início, os diários eram cadernos espirais nos quais a professora fazia anotações após cada aula e os deixava para que a coordenadora pudesse lê-los e fazer observações escritas. Eventualmente, algumas observações não eram apenas escritas pela coordenadora, mas também retomadas durante as reuniões pedagógicas. Em seguida, por sugestão da coordenadora, que sentia necessidade de ter mais espaços para escrever bem embaixo dos registros diários da professora, os cadernos foram substituídos por fichas – para cada aula havia uma ficha de anotações da professora que a deixava por um dia com a coordenadora, a fim de que pudessem dialogar por escrito.

Entretanto, notei, após pouco tempo, que o uso de fichas avulsas trazia as seguintes dificuldades: risco de perda, dificuldade de catalogação ao procurar separá-las por data e tipos de grupo, dificuldade para consultar os registros anteriores, visto que apenas a última ficha circulava pelas mãos da professora e da coordenadora. Identificados esses obstáculos, decidi, juntamente com a professora, retomar o uso de cadernos, com o cuidado de que fosse deixado pela professora e pela coordenadora bastante espaço em branco bem embaixo de suas próprias anotações para que houvesse espaço tanto para as intervenções da coordenadora quanto para respostas e comentários da professora.

Tendo em mãos os sete diários dialogados, a idealização do modo como deveria realizar a organização do material relativo aos diários foi extremamente penosa.

Primeiramente, porque eu desejava oferecer uma radiografia de cada dia registrado pela professora sem deixar de lado as intervenções feitas pela coordenadora. Em segundo lugar, compreendia a necessidade de visualizar os registros e as intervenções da coordenadora em função da data e do tipo de grupo (avançado, de principiantes, etc.).

Com o objetivo de dissecar os registros dos diários, procurei roteirizar os diários, semelhantemente ao trabalho feito com as fitas de áudio, mas com inevitáveis adaptações. Foi estruturado um quadro de roteirização para cada diário, contendo as seguintes informações: nível da turma por estágio, data relativa a cada registro da professora, um título relacionado ao tópico principal tratado (que muitas vezes consistia em falas da professora), um espaço para observações consideradas importantes, tais como: sentimentos da professora e tipos de relatos, e um número que identifica a fala da professora em cada dia. Esse número é importante porque permite estabelecer uma correspondência entre o que foi dito pela professora (através de um número) e as intervenções da coordenadora. O quadro abaixo serve de exemplo do trabalho realizado para cada diário:

### Quadro III

<b>ROTEIRIZAÇÃO DIÁRIO 1 - CURSO INTENSIVO PARTICULAR (JANEIRO/1997)</b>			
<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>NÚMERO</b>
08/01/1997	Minha primeira aula. Como será?	Relato das ansiedades.	1
09/01	Correu tudo bem!	Relato das impressões.	2
10/01	Segunda aula dada!	Relato dos conteúdos.	3
10/01	3ª aula. Tudo tranquilo!	Relato breve.	4
13/01	Morro de medo de fracassar. Não preciso ter todas as respostas escritas.	Relato de sentimentos negativos.	5
14/01	Ela me fez uma pergunta daquelas!	Relato de como raciocinou para responder à aluna.	6

<b>ROTEIRIZAÇÃO DIÁRIO 1 - CURSO INTENSIVO PARTICULAR (JANEIRO/1997)</b>			
15/01	Estou insegura para corrigir o texto.	Fez uma pergunta à formadora sobre plural das palavras.	7
16/01	Vou ensinar verbos (que eu adoro!)	Relata positivamente a aula anterior e a seguinte.	8
18/01	Consegui escrever na lousa! (alusão a uma dificuldade comentada em uma reunião)	Relato da matéria (verbos no passado) e dos passos da explicação.	9
20/01	Outra aula que adorei!	Relato do andamento da aula.	10
21/01	Consegui fazer a Letícia falar!	Relato entusiasmado da aula.	11
22/01	Que pena que já acabou!	Relato da última aula.	12
23/01	Missão cumprida!	Avaliação da experiência.	13

Para cada quadro relativo a um diário de turma foi elaborado um quadro de intervenções da formadora, ou seja, das participações da formadora nos diários da professora. Esse quadro possui:

- o número da “fala” da professora (indicado à direita no quadro do diário) à qual a formadora se refere;
- os objetivos aparentes da participação da coordenadora como por exemplo, para comentar, perguntar, dar reforço ou questionar. Assim, por exemplo, diante da fala da professora “Estou insegura para corrigir o texto” (ver quadro III, fala nº 7) há duas observações da coordenadora no quadro de intervenções relativas ao diário 1 (ver quadro IV, a seguir) identificadas com o número 7 cujos objetivos são: solicitação de justificativa e de explicitação da prática, e aconselhamento;
- e, finalmente, o quadro apresenta “falas representativas” ligadas aos objetivos da intervenção realizada. Assim, por exemplo, se o quadro

apresenta como objetivo da intervenção da formadora “pedido de explicitação de conceitos” (Quadro VI), na coluna de “falas representativas” há a pergunta “Mas o que é para você uma *aula*?”.

O quadro IV, apresentado abaixo, exemplifica o tipo de trabalho realizado para cada diário, especificamente em relação às intervenções da formadora:

**Quadro IV**

<b>INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO – 1</b>		
<b>NÚMERO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>FALAS REPRESENTATIVAS</b>
2	Reforço e pedido de esclarecimento sobre o que foi dito.	O que você quis dizer com “encontrei o caminho?”
4	Reforço e pedido de detalhamento sobre algo comentado na reunião.	Como você se sentiu por não saber responder?
5	Encorajamento e reforço.	Esse sentimento é comum.
6	Reforço e sugestão.	Mas você não acha que pode pesquisar em casa...?
7	Solicitação de justificativas. Explicitação da prática.	Mas por que você não assinalou os erros...? Inicialmente corrijo... depois...
7	Conselho.	Nunca se esqueça de falar sobre a dúvida do aluno...
8	Pedido de esclarecimento.	Por que você acha que se sente melhor ensinando gramática?
9	Reforço.	Que bom que você se arriscou...
10	Reforço.	Que bom!
11	Reforço e comentário sobre a prática da professora.	Muito boa a sua sensibilidade de perceber que...
12	Encorajamento para dar continuidade à prática.	Mas você terá outras experiências...
13	Avaliação positiva do processo e pedido de avaliação da experiência por parte da professora.	Vejo que muitas coisas boas foram feitas... Gostaria que você escrevesse as impressões...

No caso dos diários, não foi possível segmentar o registro de cada dia em fases ou caracterizá-lo como típico ou atípico, como foi realizado com as reuniões, mas sua roteirização e análise contribuiu para delinear uma gama de variações possíveis do discurso da professora e dos tipos de intervenções da coordenadora.

Foi possível constatar, por exemplo, que a professora utiliza o diário, principalmente, como meio de relatar para a coordenadora: sensações de ansiedade, medo, alegria, insegurança, preocupações, avaliações favoráveis e desfavoráveis em relação às aulas anteriores e/ou relacionadas a mudanças em sua prática, o conteúdo das aulas e a seqüência de atividades desenvolvidas, as dúvidas do ponto de vista lingüístico (perguntas sobre estrutura gramatical) e ainda, acontecimentos que envolvem conflitos ou episódios agradáveis ocorridos durante a interação com os alunos.

Como pude perceber, a função principal do diário é a de conter narrativas relacionadas ao dia-a-dia da prática da professora. Este narrar e esperar a participação da coordenadora proporciona apoio à professora e oportunidades para falar de si e de sentimentos em relação à sua prática.

## **CAPÍTULO IV**

### **A INTERAÇÃO ENTRE FORMADORA E PROFESSORA**

Neste capítulo, antes de dar início à apresentação da análise dos dados propriamente dita, ofereço uma descrição do cenário, dos perfis das participantes e a trajetória do processo de formação. A análise está organizada em duas partes principais: na primeira procuro esboçar uma fisionomia detalhada das fases identificadas nas reuniões pedagógicas e teço considerações acerca da organização e caracterização do discurso na interação e, na segunda parte, focalizo a macrocena intitulada “Não consigo puxar assunto em italiano”, analisando especificamente os conflitos originados de representações acerca de aprender/ensinar línguas e de relações identitárias da professora e da formadora com a língua e a cultura-alvo.

#### **4.1 Geração de registros e descrição do cenário**

Os registros foram gerados em uma escola de língua italiana, de dezembro de 1996 a novembro de 1997, e consistem em gravações em áudio das reuniões semanais de diários dialogados entre professora e formadora. Além disso, como registros secundários, foi realizada a gravação em áudio de uma aula da professora, entrevista informal com a ex-professora de italiano, gravação de um encontro informal da professora com pesquisadoras da área de Linguística Aplicada; gravação em áudio de

reuniões para preparação de uma exposição oral das experiências da professora e da coordenadora por ocasião de um encontro de professores na área de ensino de LE.

Para a análise de dados foram utilizadas as contribuições da etnografia (Erickson,1986), da sociolinguística interacional (Goffman, 1959, 1967; Gumperz, 1982, 1986), dos Estudos Culturais (Hall, 2000) e da Sociologia (Castells, 2001). Utilizei ainda, o conceito de “representação”, postulado pela análise crítica do discurso (Fairclough, 1989), e de “normalização” – este último utilizado amplamente nos estudos de G. Canguilhem (1943, 2000) relativos à área médica .

#### **4.1.1 Cenário**

O cenário da pesquisa é uma escola de língua italiana localizada no estado de São Paulo, num bairro de classe média-alta, fundada em 1993, e que possui aproximadamente 100 alunos. Seu material didático foi elaborado pela formadora, com objetivos declarados coerentes com os princípios da abordagem comunicativa. O público é composto predominantemente por adultos, em sua maioria, descendentes de italianos. A procura por cursos de língua italiana possui, em geral, razões diferentes das que levam as pessoas a aprender línguas como o inglês e o espanhol – línguas importantes do ponto de vista econômico no contexto internacional. Ao contrário, quando as pessoas procuram um curso de italiano, justificam seu interesse, em sua maioria, através do desejo de resgatar suas origens. Algumas justificam o interesse apontando a beleza da língua, e outras mencionam a língua como modo de se aproximar da cultura italiana (músicas, filmes, produção artística, etc.).

Todas as pessoas que trabalham nessa escola sabem, portanto, que nos primeiros contatos com o candidato a aluno, para estabelecer um relacionamento favorável,

precisam tocar em aspectos ligados ao relacionamento afetivo que possui com a cultura italiana. Por esse motivo, a primeira conversa da secretária, do professor ou da coordenadora da escola com o futuro aluno é quase sempre estruturada com base em perguntas sobre sua origem (italiana), sobre o fato de ter ou desejar obter o passaporte italiano, sobre o possível uso do italiano no âmbito familiar, etc.

#### **4.1.2 A professora em formação**

A professora Marina (nome fictício) tinha 35 anos durante o período de formação, finalizado em 1997. Marina é bisneta de italianos e declarou seu interesse em aprender a língua por motivos afetivos ligados à sua origem, pela “beleza” da língua italiana e pelo desejo de conhecer a Itália. Não tinha contato com a língua italiana dentro do ambiente familiar, lembra-se apenas de algumas palavras em italiano que sua avó usava.

A professora iniciou suas atividades como professora de italiano na mesma escola em que concluiu o curso como aluna durante dois anos. Marina não possuía curso superior ou outra atividade profissional.

Marina viajou à Itália duas vezes: uma enquanto era aluna, em julho de 1996, e outra já como professora, em julho/1997. Ao retornar da primeira viagem à Itália, a professora expressou um forte sentimento de decepção em relação ao país e ao povo, e declarou que os italianos eram “estúpidos e mal educados”. Durante a segunda viagem, teve as mesmas impressões negativas relatadas após a primeira viagem, mas sentia-se mais preparada do ponto de vista lingüístico para enfrentar situações consideradas “desagradáveis” pela própria professora.

A professora permaneceu na escola até dezembro de 1997, período em que passou a trabalhar em uma outra escola que oferecia cursos de italiano e de inglês, onde, segundo declarações da própria professora, havia possibilidades futuras de se tornar sócia.

#### **4.1.3 A formadora (pesquisadora)**

A formadora<sup>25</sup> concluiu, em uma universidade pública, o curso de graduação em Letras em 1991 e é Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Após o término da graduação, permaneceu durante 8 meses na Itália, onde frequentou um curso denominado “Curso de Formação de Professores de Italiano para Estrangeiros”, em uma universidade para estrangeiros localizada numa região central da Itália. Possui 32 anos, 14 anos de experiência como professora de italiano, um ano e meio como professora de Português em uma Universidade Federal do Estado de São Paulo.

Era sócia-proprietária da escola em que trabalhou de 1993 a 2002 como professora de italiano e como coordenadora pedagógica. É autora do material didático utilizado na escola e é responsável pela seleção e formação de professores. É descendente de italianos, possui cidadania italiana, mas aprendeu italiano durante a graduação através de cursos oferecidos em cinco semestres pelo Centro de Ensino de Línguas da própria universidade em que estudou.

É neta de italianos de regiões do norte da Itália (Vêneto e Toscana) pelo lado materno, e pelo lado paterno é bisneta de italianos provenientes da região da Calábria (sul da Itália). A formadora possui cidadania italiana, mas não aprendeu a língua no âmbito familiar, a não ser algumas palavras em italiano e em dialeto, visto que seus

---

<sup>25</sup> Nesta pesquisa, refiro-me a mim tanto na 1ª quanto na 3ª pessoa do singular como “a coordenadora” ou “a formadora”.

bisavós não incentivaram seus filhos a manter e continuar usando a língua materna. Ao contrário como ocorreu também, em muitas famílias de imigrantes, os mais velhos impunham a necessidade de uso do português com a justificativa de que se encontravam em uma “nova Pátria”. Portanto, seu contato com a língua italiana até o período de ingresso no curso de graduação em Letras limitava-se a algumas palavras recorrentes em âmbito familiar.

#### **4.2 Trajetória do processo de formação**

O processo de formação da professora Marina teve início em dezembro/1996, um mês após o término do curso de italiano que Marina frequentou por dois anos na própria escola em que começou a trabalhar como professora. O interesse em tornar-se professora de italiano foi manifestado pela própria professora durante o período em que era aluna do terceiro semestre do curso (junho/1996). A idéia de Marina tornar-se professora foi facilmente acolhida por sua professora (Rose) e por mim enquanto coordenadora da escola por dois motivos: em primeiro lugar porque é comum, nesta escola, ex-alunos serem preparados para a docência devido à dificuldade de encontrar professores de italiano; em segundo lugar porque Marina era considerada pela professora e pelas colegas de classe uma aluna extremamente dedicada. Sua ex-professora, ao relatar o perfil de Marina como aluna de italiano, afirma que ela fazia todas as tarefas de casa e aquelas solicitadas em classe, não faltava às aulas, levava materiais para a professora (músicas, livros e informações sobre a Itália), ia à escola em horários alternativos para tirar dúvidas com a professora ou para pedir que corrigisse traduções de músicas e textos que havia feito por iniciativa própria.

Ao iniciar o trabalho com Marina, os objetivos declarados pela coordenadora

eram: orientar a professora na preparação de aulas, propiciar reflexões da professora sobre sua prática em sala de aula e ainda, desenvolver reflexões sobre sua própria prática enquanto coordenadora. O propósito da formadora era pois, o de fazer da interação um contexto de pesquisa que fosse frutífero para as duas partes envolvidas, e essa proposta foi imediatamente aceita pela professora em formação.

O processo de formação desenvolveu-se de dezembro/96 a novembro/97 através de reuniões semanais e diários dialogados entre coordenadora e professora, e a língua utilizada era o português. Há apenas uma reunião realizada em italiano, a segunda reunião (07/01/1997), em que foi usado o italiano a pedido da professora que declarou o desejo de falar italiano após as “férias” de final do ano para praticar um pouco e se preparar melhor para sua primeira aula de italiano que seria no dia 09/01.

Foi possível perceber que ocorreram algumas mudanças na interação e na prática da professora a partir de maio, e essas mudanças estão relacionadas, provavelmente, a acontecimentos ligados direta ou indiretamente ao processo de formação: leitura de dissertação da área de Lingüística Aplicada sobre momentos de hesitação do professor de línguas diante de dúvidas relativas ao léxico (Giuliano, 1994), leitura de texto sobre as estratégias de treinamento e desenvolvimento na educação de professores (Richards, 1987) para participação da professora como co-autora na apresentação da pesquisa durante encontro de professores (Jornada de Ensino de Línguas Estrangeiras, em junho/97), gravação em áudio de uma aula (junho/97), segunda viagem à Itália (julho/97), leitura de texto sobre métodos e abordagens de ensino (Almeida Filho, 1997), ida à Unicamp para discussão sobre o processo de formação com um grupo de pesquisadores do programa de doutorado em Lingüística Aplicada (outubro/97), do qual a formadora-pesquisadora fazia parte.

Todos esses acontecimentos contribuíram para o nascimento de uma postura mais autônoma e crítica da professora, para uma interação menos assimétrica entre coordenadora e professora, em que a professora começa a apresentar sinais de resistência às práticas e teorizações propostas pela coordenadora, conforme identifiquei nos dados. A professora parece posicionar-se em um patamar diferente daquele que ocupava nos primeiros meses do processo de formação até maio/97, sente-se mais “parceira” do processo do que “pesquisada”, e apresenta por isso uma postura aparentemente menos colaboradora e mais “emancipada” aos olhos da coordenadora.

A escolha dos textos a serem lidos não foi feita previamente, mas foi determinada paralelamente ao processo, segundo as questões que emergiam e que a coordenadora considerava importantes para discussão. Por exemplo, a decisão de ler algumas partes da dissertação de Giuliano (1994) derivou das preocupações da professora em relação ao conhecimento lexical e de seu desconforto em sala de aula nos momentos em que deveria recorrer ao uso do dicionário. Os textos de Richards (1987) e de Liberali (1994) foram utilizados para discussão e compreensão sobre o nosso processo de formação, visando à apresentação da pesquisa no JELI/97. O livro de Almeida Filho (1998) foi utilizado em diferentes momentos em surgiram questões relativas ao conceito de métodos e sobre o papel do material didático em sala de aula. Os textos utilizados para leitura e discussão durante as reuniões semanais foram os seguintes:

GIULIANO, M.S.M. de AQUINO <b>Estratégias de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvida em Sala de Aula.</b> Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1994.
RICHARDS, J.C. “The Dilema of Teacher Education in TESOL”. <i>TESOL Quarterly</i> , vol. 21, n. 2, 1987. (Traduzido para o português pela coordenadora para uso próprio)
LIBERALI, F.C. <b>O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor.</b> Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 1994.
ALMEIDA FILHO, J.C.P. <b>Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas.</b> Campinas: ed. Pontes, 1997.

Realizamos ainda, leituras de dois livros sugeridos pela própria professora, dos quais não possuo anotações sobre as respectivas referências bibliográficas, em junho/97. Os livros foram comprados pela professora e o critério para a compra, segundo sua declaração, foi o interesse despertado pelos títulos durante visita a uma livraria. Os títulos dos livros são os seguintes: “O Professor em Construção” e “O Professor não duvida. Duvida?” A professora realizou, por iniciativa própria, versões para o italiano de partes desses dois livros que considerou interessantes e sugeriu que utilizássemos esse material como parte das reuniões mensais realizadas com os outros professores.

Uma das características da interação através de diários dialogados e das reuniões é que, com o passar do tempo, os registros tornam-se cada vez menos freqüentes e mais breves. Uma possível explicação para a diminuição dos registros em diários e das próprias reuniões é a dificuldade de manter a disciplina, tanto por parte da professora quanto da formadora, necessária para escrever e ler os diários, e para realizar reuniões.

Outra possibilidade de explicar a diminuição das reuniões e dos registros em diários dialogados é o aumento do sentimento de segurança da professora em relação à sua prática. Entretanto, a função do diário no processo de formação não pode se limitar ao papel de proporcionar segurança ao professor em formação, como ocorreu neste trabalho. O diário deve, ao contrário, servir como instrumento de reflexão constante durante todo o processo de formação e não apenas como meio de expressar dificuldades encontradas na prática pedagógica. Esta é uma crítica que pode ser apontada quanto ao modo de utilização do diário como instrumento no processo de formação em estudo.

Nos primeiros três meses, a professora relata no diário diversos “medos” relacionados à prática em sala de aula, tais como: medo de escrever algo errado na

lousa, medo de explicar algo e o aluno não entender, medo de “dar branco” durante a aula, de não saber alguma palavra que o aluno pergunte, de consultar muitas vezes o dicionário, de não saber controlar o tempo de aula, de esquecer a resposta correta dos exercícios do livro didático, etc. O relato desses medos e preocupações diminuem no decorrer do processo de formação e, conseqüentemente, diminuem os registros em diários e também o número de reuniões, mas isto não quer dizer que as dificuldades da professora se tenham dissipado. Percebi que várias dificuldades são relatadas e após algum tempo são apontadas como “solucionadas”, mas posteriormente reaparecem nos relatos da professora. Denominei essas ações, identificadas freqüentemente nos dados, como “movimentos pendulares”, o qual será detalhado no presente capítulo de análise dos dados, no final da seção 4.6.1.

### **4.3 Caracterização das reuniões pedagógicas**

Como foi dito anteriormente, o estudo do modo como se organiza a interação durante as reuniões resultou na segmentação desse tipo de encontro em cinco “fases”: aquecimento, relato da(s) aula(s), esclarecimento de dúvidas, planejamento da(s) aula(s), fechamento, dentro das quais pudemos identificar regularidades, caracterizar ações típicas em diferentes fases das reuniões. A duração das reuniões varia aproximadamente de 15 a 40 minutos e, em poucas palavras, é possível dizer que as reuniões se desenvolvem da seguinte maneira: inicialmente, a formadora e a professora estabelecem um clima amigável através de conversas de cunho pessoal; em seguida, a professora relata brevemente episódios da(s) aula(s) anterior(es); as dúvidas surgidas a partir dos relatos abrem a fase de esclarecimento de dúvidas; e, após essa fase, a formadora dá início ao planejamento da(s) próxima(s) aula(s) em que trata das

atividades previstas e, finalmente realiza o fechamento do encontro

### *1. Aquecimento*

Denomino *Aquecimento* o momento de conversa informal que marca o início do encontro e dura de 5 a 10 minutos. Os temas que surgem nesta primeira fase das reuniões são, quase sempre, ligados à vida pessoal da professora ou a acontecimentos do cotidiano relativos à vida fora da escola e estabelecem um clima favorável. Esta é a única fase que está presente em todas as reuniões, o que me leva a supor que a coordenadora, antes de introduzir assuntos relativos às aulas procura estabelecer um clima descontraído e informal com a professora.

### *2 .Relato da(s) aula(s)*

Esta é a fase em que estão eminentemente presentes as narrativas da professora, ligadas direta ou indiretamente à sua prática. O estudo das regularidades que caracterizam esta fase das reuniões permite dizer que as narrativas da professora, de modo geral, dizem respeito: às atividades desenvolvidas em sala de aula, às dificuldades encontradas pela professora durante a aula (a partir deste relato pode iniciar ou não a fase de Esclarecimento de dúvidas), a mudanças detectadas na própria prática, a conflitos com os alunos, a momentos de interação com os alunos avaliados positivamente pela professora.

Uma característica identificada nesta fase das reuniões é a presença de auto-avaliações por parte da professora. Ao mesmo tempo em que relata o andamento da(s) aula(s), exprime sentimentos e opiniões que acabam qualificando as aulas positiva ou negativamente. Os relatos das aulas começam, freqüentemente, com declarações como:

“Acho que correu tudo bem...”, “Adoramos a aula...”, “A aula foi ruim...”, etc. O papel da formadora predominante nesta fase é o de ouvinte, mas às vezes intervém para pedir detalhamento a respeito do que é narrado pela professora ou, caso se trate do relato de alguma situação conflituosa de sala de aula, a formadora intervém para encorajá-la ou aconselhá-la.

### *3. Esclarecimento de dúvidas*

A fase de Esclarecimento de dúvidas tornou-se mais breve no decorrer do processo de formação, principalmente após o oitavo mês do percurso de formação. Por esse motivo, deixou de constituir uma fase propriamente dita para se tornar “momentos de esclarecimentos de dúvidas” que podem permear qualquer uma das fases das reuniões, inclusive a de Aquecimento. A partir da tentativa de estabelecer uma tipologia das dúvidas manifestadas pela professora, é possível afirmar que estas se referem a: dificuldades relativas ao conhecimento lingüístico (regras gramaticais e vocabulário), dificuldades relativas a procedimentos metodológicos (como, por exemplo, o modo de utilização do material didático), seqüência das atividades e controle de tempo de aula, explicitação de regras gramaticais e situações imprevistas em sala de aula (perguntas que fogem do conteúdo do livro, materiais trazidos pelos alunos para as aulas, como por exemplo, livros e músicas). Durante esta fase das reuniões, é freqüente a mudança do papel da coordenadora de ouvinte – como nas fases precedentes – para o papel de falante / professora. Freqüentemente, perante dúvidas relativas à língua, a coordenadora assume o papel de professora de italiano e a professora em formação torna-se aluna da língua que ensina. Quando as dúvidas se referem a procedimentos relativos à prática em

sala de aula, a coordenadora também assume o papel de professora, mas, muitas vezes assume o papel de narradora de procedimentos metodológicos bem sucedidos, detendo assim, a maioria dos turnos na interação. É importante dizer, que o papel de “narradora de procedimentos metodológicos bem sucedidos” está mais fortemente presente na fase de Planejamento da(s) aula(s). Narrar procedimentos metodológicos bem sucedidos pode representar, na prática, o oferecimento de um modelo “correto” e, neste caso, o tom ‘normalizador’ permanece “camuflado” na interação.

#### *4. Planejamento da(s) aula(s)*

Nesta fase, coordenadora e professora têm como objetivo definir o conteúdo da(s) aula(s) seguinte(s). Assim como é possível dizer que na fase de Relatos da(s) aula(s) anterior(es) predominam os papéis de falante e ouvinte, respectivamente da professora e da coordenadora, poderia afirmar que nesta fase de planejamento, é a formadora quem detém o papel de falante e a professora o de ouvinte, quase sempre anuente em relação às propostas de planejamento elaboradas pela professora.

Dentre as fases identificadas a partir da segmentação de reuniões típicas do ponto de vista estrutural, o estudo da fase de Planejamento da(s) aula(s) foi o que mais trouxe contribuições para ampliar a dimensão deste estudo. Isto porque, a análise da interação nesta fase trouxe à formadora um certo desconforto, as impressões iniciais eram de que o espaço dado à participação da professora no planejamento era pouco ou nulo e que a coordenadora determinava, praticamente listava, de maneira autônoma, a seqüência das atividades das futuras aulas.

O desconforto da formadora relativo à constatação de uma postura autoritária trazia, certamente, uma ameaça à auto-imagem positiva de formadora perante si mesma,

uma vez que entrava em choque com os princípios de colaboração e de reflexão que esperava contemplar no processo de formação. Quando Goffman (op. cit.) trata de “ameaça à face”, conceito explicitado no segundo capítulo e ao qual estou me referindo neste trabalho como “ameaça à auto-imagem positiva”, refere-se sempre a interações face a face, ou seja, interações em que o interlocutor encontra-se na presença de outro(s). Neste caso, ao ouvir excertos da interação, embora a presente reflexão não ocorra em presença da professora, sinto-me desconfortável enquanto pesquisadora com a auto-imagem reivindicada por mim e para mim mesma, ou seja, a linha de conduta que acreditava adotar na interação com a professora mostrou-se contrária aos atributos desejados em minha prática enquanto formadora.

Dando continuidade à análise dos dados e partindo para um estudo mais global da interação, relacionei a postura ‘impositiva’ da formadora, evidenciada na fase de planejamento, a ações que denominei ‘normalizadoras’ em relação às práticas da professora, ou seja, ações são guiadas por princípios aos quais deseja “ajustar” a prática da professora.

A reflexão sobre as ações normalizadoras da formadora foi melhor compreendida após o desconforto da coordenadora ao ouvir uma parte da reunião (nº 26, 08/10) em que há momentos conflituosos a partir da declaração da dificuldade da professora para “puxar assunto em italiano”. Esse conflito tornou-se central para a análise, pois se configurou como ponto de onde irradiaram questões e para onde convergiram respostas para outras. A macrocena que se constrói no momento do conflito serviu como ponto de partida para detonar um verdadeiro desconforto na formadora, um desconforto que redirecionou o rumo da investigação, pois esta conseguiu, de fato, focar seu próprio discurso e ações de maneira crítica.

Em alguns momentos, a postura 'normalizadora' é clara, expressa em verbos no presente, mas com força imperativa; em outros momentos, o tom normalizador é mitigado, de maneira que a coordenadora substitui as frases de comando "(...) faz a página...", "explica a matéria desta página e depois faz os exercícios...", por narrativas de procedimentos metodológicos, de experiências da formadora enquanto professora de LE. No entanto, não se deve ignorar o tom normalizador dessas narrativas que, constituem apresentação de modelos de comportamentos em sala de aula.

Observei ainda, nesta fase, narrativas da professora sobre memórias de experiências enquanto aluna da LE que ensina. Esse tipo de narrativa será detalhado na parte referente ao discurso da professora na interação, mas poderia afirmar que são muito importantes, para a professora em formação, as memórias das experiências pelas quais passou enquanto aluna para construir seu fazer em sala de aula. As memórias evocam aspectos que apreciava ou não na prática de sua ex-professora, atividades das quais gostava ou não, e ainda, seu perfil enquanto aluna.

Como foi dito anteriormente, esta fase, ao longo do tempo, torna-se mais breve e às vezes ausente nas reuniões. Após a experiência da professora com um grupo de alunos de determinado estágio, as aulas não são replanejadas em outro contexto, há, ao contrário, uma suposição por parte da coordenadora, de que a professora conhece a seqüência das atividades e que, portanto, sabe "aplicá-la" para outros grupos. Essa orientação permite dizer que, a fase de planejamento configura-se predominantemente como momento de apresentação do modo de operacionalização do livro didático, limitada porém, à definição dos conteúdos e da seqüência a serem concretizados em sala de aula.

### **5. Fechamento**

Na fase de encerramento das reuniões, a coordenadora busca confirmação, ao concluir o encontro, de que não há dúvidas em relação ao planejamento realizado com a professora. Perguntas como “então, está tudo certo?”, “mais alguma coisa pra falar?”, “acabamos todos os grupos?”, etc. Além disso, há a possibilidade de a coordenadora encerrar com a reunião agendando o encontro seguinte: “então, a gente se vê na terça-feira?”, “quando é que a gente pode se ver de novo?”, etc.

A observação desta fase ao longo do percurso de formação mostrou ainda, que quando se trata de reuniões relativas ao período inicial de formação – em que os tópicos são permeados por declarações de medos e inseguranças da professora -, ou de reuniões em que a professora relata algum conflito ou declara muita insegurança em relação à sua prática, esta fase consiste num momento de “encorajamento”, em que as palavras da formadora procuram encerrar a reunião de maneira a dar segurança à professora, através de falas como: “vai dar tudo certo, não tem motivo de dar errado, você vai ver”, “não se preocupe, fica tranqüila porque aí dá tudo certo”, ou de modo a confirmar o sentimento de maior segurança que espera que a reunião tenha proporcionado à professora: “está mais tranqüila agora?”, “não pense mais nisto, fique calma que vai dar tudo certo, não vai?”.

#### **4.4 O discurso na interação entre coordenadora<sup>26</sup> e professora**

Nesta parte da análise retomarei as perguntas de pesquisa, procurando respondê-las, em seguida. Como foi dito anteriormente, o objetivo deste estudo era compreender minha prática enquanto coordenadora durante o processo de formação de professores, e,

---

<sup>26</sup> Como foi dito no capítulo 3, utilizo os termos “coordenadora” e “formadora” como intercambiáveis.

especificamente, na interação com uma das professoras em serviço. Para tanto, elaborei a seguinte pergunta que direcionou esta pesquisa:

*Como se caracteriza a prática da formadora na interação com a professora em reuniões e diários dialogados no contexto de escolas de línguas?*

Por entender que a linguagem é elemento constitutivo da interação ao mesmo tempo que a constitui, e que, portanto, o estudo do discurso representa um caminho para compreender e analisar a maneira como se dá a interação, elaborei a seguinte subpergunta:

a) *Como se organiza o discurso na interação entre coordenadora e professora?*

Enquanto procurava investigar o discurso na interação formadora-professora, deparei-me com a reunião nº 26, de onde o excerto “Não consigo puxar assunto em italiano” foi extraído. As atenções voltaram-se para o conflito que se delineava naquela reunião, e trazia indícios de existência de divergências em toda a interação em estudo. Os conflitos pareciam advir de representações antagônicas da professora e da formadora em relação a representações sobre ensino/aprendizagem, papéis de professor/aluno, identidade italiana, etc. Ampliaram-se, portanto, as dimensões do estudo e foi elaborada a segunda subpergunta de pesquisa:

b) *Quais as representações reveladas na interação entre coordenadora e professora?*

Para responder essa pergunta, os conceitos de identidade e representação encaminharam as reflexões e uniram-se às discussões sobre o conceito de normalização, apresentadas durante a análise resultante da primeira subpergunta de pesquisa.

Tentarei responder a subpergunta “a” tomando como ponto de partida o conceito de ‘estruturas de participação’, visto que a identificação das estruturas de participação

presentes na interação entre coordenadora e professora traz contribuições diretas para o estudo da organização do discurso. Um exemplo disto é o fato de se ter evidenciado, através do estudo das estruturas de participação, os papéis predominantes de narradora e de solicitadora - respectivamente à professora e à coordenadora - na interação e, conseqüentemente, no discurso. Antes de responder a subpergunta *a*, retomarei o conceito aqui adotado, considerando as diferentes interpretações pelas quais o termo “estruturas de participação” passou ao longo dos anos, e que foram explicitadas no capítulo 3 (seção 3.2). Neste trabalho, quando utilizo o termo ‘estruturas de participação’ refiro-me a “arranjos estruturais da interação relativos à construção de papéis e de identidades de falantes/autores e ouvintes/leitores e a seus esquemas de conhecimento acerca de direitos e deveres comunicativos em determinado contexto.” Essa definição corresponde àquela formulada Philips (1972) e ampliada por Erickson e Shultz (1977, 1982). É necessário dizer que procurei ampliar o contexto de aplicação do conceito de ‘estruturas de participação’, visto que busquei adaptá-lo às interações em diários dialogados, ou seja, interações escritas que fogem do âmbito das interações face a face às quais o conceito estava limitado. Acredito que utilizar o conceito de estruturas de participação ao estudo de diários dialogados não representa uma opção inadequada, dado o caráter predominantemente dialógico, evidenciado por um tom de verdadeira “conversa” presente nos diários.

Para identificar as estruturas de participação que se configuram nas reuniões e nos diários dialogados, elaborei uma legenda constituída de diferentes cores para facilitar a identificação visual, baseada nas iniciais de papéis e identidades encontrados na interação. Por exemplo, para assinalar a o papel de ‘narradora de conflitos de sala de aula’ inseri ao lado das transcrições e dos registros dos diários as iniciais ‘NC’ (em cor

verde), para assinalar o papel de ‘expositora de teorias sobre ensino’ inseri as iniciais ‘ET’ (em cor vermelha), etc.

As estruturas de participação identificadas a partir dos registros das reuniões e dos diários dialogados permite dizer que os papéis de narradora (professora) e de solicitante (coordenadora) predominam na interação. Narrar pode representar, neste caso, a possibilidade de controle por parte da coordenadora, ‘ciência’ dos sentimentos da professora em relação à sua prática e também dos fatos que ocorrem em sala de aula. Na maioria das vezes, relatar a(s) aula(s) anterior(es) é uma atitude aparentemente espontânea da professora, ou seja, não é necessário que a coordenadora pergunte sobre o andamento das aulas. Neste caso, a atitude de narrar/ouvir compõe as estruturas de participação que estão relacionadas, segundo Erickson e Shultz (1977), a um conjunto de comportamentos comunicativos esperados na interação, devido a ‘esquemas de conhecimento’, que armazenam as expectativas do indivíduo de como interagir em vários contextos de sua experiência. A coordenadora espera que a professora, no início das reuniões relate o andamento das aulas anteriores antes de dar início à fase de planejamento das aulas seguintes e, por outro lado, a professora corresponde às expectativas da coordenadora ao relatar sobre as aulas, sobre seus sentimento, conflitos, etc.

As estruturas de participação identificadas nos diários dialogados e nas reuniões podem ser sintetizadas no seguinte quadro:

**Quadro B**

<b>ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO</b>	
<b>PROFESSORA</b>	<b>FORMADORA</b>
1. Narradora de acontecimentos e mudanças relacionados à sala de aula.	Ouvinte e solicitante de detalhes sobre a prática da professora.
2. Aprendiz da LE que ensina.	Ensinante da LE.
3. Narradora de conflitos de sala de aula.	Solicitante da postura de auto-avaliação da professora e conselheira da prática da professora.
4. Ouvinte e solicitante de informações sobre procedimentos metodológicos.	Narradora de procedimentos metodológicos bem sucedidos em sala de aula.
5. Ouvinte anuente em relação ao planejamento.	Direcionadora do planejamento das aulas.
6. Narradora de medos e preocupações relativas à sala de aula.	Encorajadora e controladora do contexto ameaçador da auto-imagem positiva da professora.
7. Narradora de memórias enquanto aluna da LE que ensina. Memórias que lhe servem de modelo.	Ouvinte das memórias da professora.
8. Ouvinte aparentemente anuente e aprendiz.	Expositora de teorias sobre ensino de línguas embasadas em textos.
9. Expositora de teorias pessoais sobre ensino/aprendizagem.	Solicitante de justificativa e detalhamento sobre as teorias expostas pela professora.
10. Narradora crítica das experiências enquanto aluna da LE que ensina.	Solicitante de auto-avaliação em relação às memórias relatadas pela professora.

Uma observação relevante quanto ao estudo das estruturas de participação diz respeito ao par número 6, apresentado no quadro acima: “narradora de medos e preocupações da professora” e “encorajadora e controladora do contexto ameaçador da auto-imagem positiva da professora”. A postura da formadora de procurar salvaguardar a auto-imagem positiva da professora diante dos alunos tentando prever as situações de ameaça à sua auto-imagem positiva está presente apenas no início do processo de formação (reuniões número 1, 2, 5, 8, 10).

Algumas atitudes da formadora ilustram sua preocupação com a auto-imagem da professora, tais como: consultar a lista de futuros alunos e suas profissões para verificar se a professora saberá na primeira aula os nomes das profissões em italiano sem precisar consultar o dicionário, apresentar perguntas que os alunos costumam fazer quando se faz a sistematização gramatical de verbos no passado, e ainda, listar palavras

relativas a nomes de parentescos que os alunos costumam perguntar quando fazem os exercícios sobre pronomes possessivos.

À primeira vista, essas atitudes soam apenas como fortemente protetoras. Por outro lado, se a coordenadora era também proprietária da escola e autora do material didático, o desejo de garantir que a professora não perca a auto-imagem positiva pode estar relacionado à preocupação da formadora com a própria imagem da escola e com a garantia de permanência do aluno na instituição. Essa atitude protetora da formadora está relacionada ao que Goffman (1967) denomina de “processo de figuração” definido como “os esforços empreendidos por um falante para *manter a auto-imagem positiva*”. Neste caso, poderia, talvez, ser chamado de “processo de figuração por antecipação”, visto que o processo de figuração está sendo empreendido pela formadora e antecipadamente ao momento da interação.

Uma última observação a respeito das estruturas de participação da interação no excerto conflituoso é que há duas díades correspondentes a papéis comunicativos que mostram-se claros naquele contexto, mas que não foram incorporados ao quadro no momento inicial da análise, não porque se mostrassem ausentes, e sim porque não estavam tão evidentes em outros momentos da interação. As díades são:

<b>PROFESSORA</b>	<b>FORMADORA</b>
Expositora de teorizações sobre ensino-aprendizagem.	Ouvinte e resistente às teorizações.
Ouvinte e resistente às teorizações.	Expositora de teorizações e sobre ensino-aprendizagem.

O conflito derivado da exposição de teorizações, que no caso específico da macrocena se refere à importância e papel da gramática e da conversação, está relacionado a posturas que denomino ‘normalizadoras’, que serão analisadas

especificamente na seção seguinte em que procuro enfatizar o discurso na interação.

#### **4.4.1 O traço ‘normalizador’ no discurso formador**

Para realizar uma caracterização do discurso da formadora, elaborei, primeiramente, uma legenda para as diferentes ações identificadas no discurso com letras e cores, para realizar em seguida, anotações ao lado das transcrições e dos registros de diários. Por exemplo: para as solicitações defini a sigla ‘SO’ na cor azul, para as sistematizações gramaticais SG na cor vermelha, etc. Visto que as solicitações eram muito freqüentes, decidi identificar a gama de solicitações, e o critério utilizado foi o de tentar definir o objetivo de cada solicitação para, em seguida, legendar (com letras e cores) como havia feito para as outras classificações de ações discursivas (narrar, avaliar, justificar, etc.).

A partir da análise dos dados, pode-se dizer que o discurso da formadora<sup>27</sup> corresponde a um conjunto de ações amplamente variadas, mas é marcado, como foi dito anteriormente, pela predominância de solicitações, das quais tratarei posteriormente. Procurei detalhar não apenas as ações (por exemplo, narrar, avaliar, sistematizar, etc.), como também os conteúdos recorrentes, o que resultou na identificação da seguinte gama de ações:

1. Declarações de reforço positivo ou de incentivo em relação à prática da professora (mudanças, decisões de sala de aula, sentimentos negativos, etc.
2. Avaliações da coordenadora em relação à prática da professora.
3. Sistematização gramatical sobre um determinado tópico.

---

<sup>27</sup> Embora trate do discurso da formadora e da professora separadamente, considero que os discursos são co-construídos e interdependentes. A menção de um ou outro isoladamente representa apenas um recurso metodológico para enfatizar aspectos específicos da interação.

4. Narração de procedimentos metodológicos de sua própria prática enquanto professora e da prática de outros professores.
5. Exposição de seqüência de ações durante o planejamento de aulas para execução por parte da professora.
6. Explicitações teóricas sobre ensino e prática de sala de aula.
7. Sugestões de soluções para um problema identificado em sala de aula.
8. Narrativa de fatos autobiográficos.(vivência na Itália, experiência enquanto aluna de italiano, experiência como coordenadora de outros professores).

É necessário dizer que as diferentes ações encontram-se, freqüentemente, mescladas. Por exemplo, durante uma narrativa de procedimentos metodológicos a formadora faz, às vezes, uma breve sistematização gramatical para a professora, ou então, ao mesmo tempo em que declara reforço positivo está avaliando a prática da professora, etc.

O trabalho de Liberali (1994), ao focalizar o discurso da pesquisadora em interação colaborativa com professores, apresenta uma lista com as seguintes ocorrências: questionamentos, introdução de novos conceitos, colocação de problemas para discussão, retomada de falas anteriores, relacionamento entre teoria e prática, demonstração do próprio pensamento, explicações, demonstrações e sugestões dos processos, recolocação e negociação de problemas. As ocorrências citadas por Liberali parecem ressaltar, principalmente, o caráter *questionador* e *explicativo* da interação. O primeiro está relacionado às ações de “questionar”, “colocar, recolocar e renegociar problemas”; e, o segundo, às ações de “explicar”, “retomar falas”, “relacionar teoria e prática”, “demonstrar do próprio pensamento e apresentar sugestões do processo”.

As ações de narrar e expor seqüência das aulas não são listadas por Liberali e são interpretadas neste trabalho como ações ‘normalizadoras’, conceito que utilizo no sentido que apresentei no capítulo 1, ou seja ações que procuram ajustar um indivíduo e, neste caso a professora e sua prática, a ‘normas’. As normas “expressam uma preferência, exprimem discriminações de qualidades de acordo com a oposição polar de um positivo e um negativo” (Canguilhem op. cit: 213) e ainda, “ a norma é portadora de uma pretensão ao poder, não é simplesmente um princípio mas é o elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”.

O poder do papel da formadora institucionalmente ‘naturalizado’ (Fairclough, 1989) faz com que as tarefas de explicitar procedimentos metodológicos, expor a seqüência das aulas, e explicitar teorias façam parte das expectativas neste contexto de interação, e, o que é mais importante do ponto de vista da legitimação do poder: suas ações possuem, “naturalmente”, caráter de comando, e por isso, não são colocadas em discussão pela professora na maioria das situações. A especificidade do estudo desta macrocena encontra-se, justamente, no fato de haver confronto e resistência entre as perspectivas teóricas da coordenadora e as declarações da professora.

Foi possível compreender melhor a força normalizadora que procurava evidenciar na prática da formadora através da análise de excertos de reuniões e diários. A transcrição nº 7, intitulada “Sabe o que eu fiz que deu certo?”, faz parte da fase de *Planejamento da(s) aula(s)* e consiste na narração de procedimentos de sistematização dos verbos no passado. A formadora narra como desenvolveu sua aula sobre verbos no passado e que, conforme suas palavras “deu certo” para uma aluna que tinha muita dificuldade. Fornecendo com detalhes a seqüência da aula, especifica os exercícios que fez em classe com a aluna e descreve inclusive como utilizou a lousa:

**F:** “Então eu fiz assim, eu expliquei como é que funcionavam os verbos no passado, não dei a lista de irregulares. Aí depois eu já fui fazer exercício junto com ela, este que é fácil (*aponta no livro*). Então eu fui falando pra ela fazer... Mas assim, estava a listinha do “essere” (*lista de verbos que usam o auxiliar “ser”*) na lousa (...).”

A descrição da aula é detalhada a ponto de reproduzir para a professora suas falas em discurso direto:

**F:** “Eu pergunto: Quais são os pronomes? (...) Aí eu falo: “qual é o auxiliar dos verbos pronominais? É sempre “essere”. Então é só pôr os pronomes na frente.”

A ação da formadora de narrar em detalhes sua prática poderia ser interpretada, à primeira vista, como um desejo de compartilhar experiências bem sucedidas. Por outro lado, levando em conta o caráter normalizador das ações da coordenadora, esse tipo de narrativa pode constituir a exposição de um ‘modelo’ de aula considerado exemplar e ao qual a professora deve se aproximar. Não há um tom claramente impositivo para que a professora ensine de acordo com os procedimentos explicitados, no entanto, pode-se dizer que oferecer modelos “bem sucedidos” e, portanto, “corretos”, implica prescrever indiretamente ou de forma camuflada ações desejáveis na prática da professora. A fonte das normas, ou seja, das ações consideradas “corretas” derivam, neste caso, da experiência da formadora enquanto professora

A ação normalizadora é inerente à narrativa de procedimentos metodológicos devido ao lugar de ‘saber’ da formadora, tradicionalmente consolidado neste tipo de interação. Em contraposição, constatei que, o mesmo tipo de narrativa, quando realizada pela professora, representa a possibilidade de oferecer à coordenadora conhecimento e avaliação da prática da professora em sala de aula. É curioso notar, portanto, que o mesmo tipo de atividade - narração de procedimentos metodológicos - é interpretada de maneira diferente, de acordo com o papel do interlocutor na interação.

Se é a formadora quem realiza a narração de procedimentos metodológicos, sua fala é dotada de uma força argumentativa no sentido de explicitar “prática corretas” a serem seguidas pela professora; em contrapartida, se é a professora quem realiza a narração, a análise de dados indica que sua fala é interpretada como um modo de “tornar a formadora ciente” do que faz em sala de aula, e, por isso, procede a uma avaliação da prática narrada pela professora.

A ação da coordenadora de expor / determinar a seqüência das aulas constitui grande parte da fase de *Planejamento da(s) aula(s)* e, diferentemente da ação de narrar procedimentos metodológicos, o tom impositivo é mais evidente nesta ação. Mostra-se evidentes através dos seguintes elementos do discurso:

- do uso de verbos no presente, mas com força imperativa, como nos seguintes momentos:

“você dá os verbos no presente, só os regulares, daí você pede isto de lição (*apontando o livro*), e dá a música no final da aula, se der tempo.” (r. 2, 09/01)

“Você explica o “ci” e o “ne”. Faz um pouco de exercício com eles e deixa o resto pra casa.” (reunião 8, 20/08).

- de declarações sobre a importância de uma prática ou do sucesso desta:

“É importante fazer um pouco de exercício na sala pra ver se eles entenderam”. (reunião 5, 21/01)

“O que funciona bem aqui é pedir pra fazer o texto e trazer fotografia”. (reunião 3, 09/01)

- de explicitações de preferências e procedimentos recorrentes em sua própria prática como professora:

“O que eu gosto de fazer é ir explicando e colocando na lousa as regrinhas, mesmo sabendo que estão no livro.” (reunião 17, 10/06)

“O que eu geralmente faço é dar primeiro as três conjugações e depois a 3ª especial.” (reunião 3, 09/01).

A análise dos dados permite dizer que, na prática da formadora em interação com a professora, há influências de sua própria experiência enquanto professora de italiano. A formadora evoca claramente, conforme apontam os dados acima, suas experiências “bem-sucedidas”, procedimentos pedagógicos e até mesmo suas preferências. Esses relatos de experiências e de preferências da formadora em relação a práticas pontuais de sala de aula, embora alguns deles não possuam um tom claramente prescritivo, visam aproximar a prática da professora em formação aos princípios metodológicos subjacentes às ações descritas pela formadora .

#### **4.4.2 Solicitações e narrativas**

As solicitações predominam nos dados analisados sob várias formas: de perguntas diretas, com entoação ascendente, ou indiretas, como por exemplo, “Gostaria de saber o que você quis dizer com “estou encontrando o meu caminho”. As solicitações na fala da formadora, muitas vezes servem para dar início a situações de interação (como nas reuniões), para introduzir questionamentos ou podem representar intervenções que lhe permitem conhecimento (“controle”) da prática da professora. As solicitações podem ser vistas também, em sua natureza performativa, como “comandos” da formadora para obter ações da professora: ações de narrar, justificar, detalhar, questionar, etc. O quadro abaixo apresenta uma síntese das solicitações distinguidas com base em seus supostos objetivos:

Quadro C

<b>OBJETIVOS DAS SOLICITAÇÕES</b>
1. Incentivar narrativas sobre o planejamento, encaminhamento das aulas, e sobre procedimentos metodológicos. (Exemplo: Como foi aula de ontem?)
2. Obter detalhamento sobre um aspecto da prática mencionado pela professora. (Ex: E o que você fez para preencher os últimos quinze minutos de aula?)
3. Identificar dificuldades não declaradas pela professora em relação à sua prática. (Ex: Você acha que seu problema maior é fluência em italiano?)
4. Incentivar auto-avaliações por parte da professora. (Ex: Você acha que a aula foi boa? Por quê?)
5. Obter detalhamento acerca de conceitos. (Ex: O que você quis dizer com “método”?)
6. Obter justificativas da professora sobre suas afirmações, preferências e crenças relativas à sala de aula. (Você disse que prefere gramática. Por quê?)
7. Questionar sentimentos negativos da professora e sua prática de forma geral. (Por que você disse que teve a sensação de que a aula foi uma droga?)
8. Obter detalhamento das dificuldades apontadas pela professora em sua prática. (Você acha que tem dificuldade para preparar a aula porque eles não usam o livro da escola ou porque eles não querem gramática?)
9. Obter confirmações de hipóteses e impressões relativas à prática da professora. (Você não acha que sua insegurança se deve ao fato de estar trabalhando com o segundo estágio pela primeira vez?)
10. Obter consenso da professora quanto às teorizações sobre ensino. (Tem que descobrir porque é importante, né? Uma aula de conversação.)

A observação das solicitações descritas acima aponta para a relação entre estas e as seguintes ações inerentes ao papel da formadora: encaminhar ou propor reflexões (4, 7, 8, 9 e 10), obter informações sobre a prática da professora (itens 1, 2 e 3) e obter detalhamento acerca dos princípios e pressuposições teóricas (5, 6) que orientam a prática da professora.

Como já foi dito, para enfocar o discurso da professora em formação, foram elaboradas legendas da mesma forma que organizei para o discurso da coordenadora. No entanto, a constatação da enorme quantidade de narrativas (ou relatos) da professora direcionou a pesquisa para a literatura sobre a importância das narrativas na educação

de professores. Após a leitura de trabalhos que utilizam as narrativas como instrumento na formação de professores (Connely e Clandinin, 1988, Diamond, 1991, Nóvoa, 1992, Telles, 1998 entre outros), foi possível refletir sobre a sua importância no estudo da construção do discurso e de identidades. Admito neste trabalho o pressuposto apresentado por Hall (2000:108) de que as identidades estão constantemente em processo de mudança e de transformação e também noção de que “as identidades são construídas *dentro* e não fora do discurso e por isso deve ser compreendida como sendo produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Visto que as narrativas são parte predominante do discurso da professora, seu estudo possibilita a compreensão das identidades na interação com a coordenadora. Schiffrin (1996: 100), afirma que as narrativas podem ajudar a considerar diferentes versões da realidade, ou como afirma Diamond (1991:100), as narrativas ajudam a revelar aspectos da construção da identidade da professora, reconhecidas em quatro possíveis aspectos: o que ela é, o que ela deseja ser, o que ela teme ser e o que ela pensa que os outros pensam que ela é.

Tendo identificado traços reveladores da identidade da professora através das mini-narrativas que realizava, e apoiada na ideia de que “as histórias que contamos sobre nós e sobre os outros são uma forma de texto através do qual construímos, interpretamos e compartilhamos experiências” (Schiffrin op. cit.: 167), elegi o estudo das narrativas como foco da discussão sobre o discurso da professora.

As narrativas da professora podem estar relacionadas a diferentes tópicos a partir dos quais procurei organizar um quadro que oferecesse uma identificação dessa gama de variedades narrativas. Para organizar este quadro, utilizei os dados dos diários e das

reuniões procurando definir o tópico tratado em cada uma delas e, ao mesmo tempo o que revelavam quanto a identidades ou práticas de ensino.

Há, basicamente, dois tópicos narrativos explorados pela professora: a prática em sala de aula e sua relação com a cultura italiana. O grupo da grande maioria das narrativas refere-se às suas experiências enquanto professora e podem relatar: dificuldades relacionadas à própria competência lingüística e a situações imprevistas em sala de aula, seqüência das aulas dadas, conflitos com os alunos, memórias de experiências enquanto aluna da LE que ensina, medos e mudanças em sua prática . O segundo grupo é composto pelo pequeno número de narrativas ligadas aos aspectos sócio-culturais, às suas experiências com relação ao povo e à cultura italiana. O quadro abaixo apresenta uma visão geral das narrativas da professora:

**Quadro D**

<b>NARRATIVAS DA PROFESSORA EM FORMAÇÃO</b>
1. Fatos autobiográficos relacionados à vida familiar.
2. Dificuldades relativas ao ensino de um tópico gramatical em sala de aula.
3. Seqüência das aulas realizadas.
4. Dificuldades relativas ao léxico em sala de aula.
5. Situações imprevistas em sala de aula.
6. Memórias de experiências enquanto aluna de LE.
7. Situações de conflito com os alunos em sala de aula.
8. Medos, preocupações relativos às aulas.
9. Mudanças em sua prática.
10. Expectativas e experiências em relação à cultura e povo italianos.

A narrativa cujo tópico refere-se a experiências da professora com a cultura e o povo italiano mostra-se fortemente presente apenas em duas ocasiões: numa reunião entre coordenadora e professora, da qual a macrocena conflituosa faz parte, e num encontro informal com pesquisadoras na área de Linguística Aplicada, duas semanas depois. Isto traz à tona a necessidade de refletir sobre a postura do pesquisador de se prender à análise dos elementos mais recorrentes nos registros, que nem sempre parece ser suficiente. O estudo dos elementos recorrentes na interação são extremamente importantes para a compreensão global desta, mas aquilo que se apresenta como exceção, como “destoante” dos demais registros pode representar um campo fértil para investigações mais acuradas. Em meus dados, foi possível perceber a importância de analisar um conflito que trazia à formadora um desconforto ímpar se comparado à análise das demais interações. Somente a partir de uma macrocena que se caracterizava por um “conflito muito específico” é que pude perceber os demais conflitos que pareciam camuflados na interação.

Além das narrativas, outras ações da professora são: explicitação de dúvidas relativas ao conhecimento linguístico (exceções às regras de formação do plural das palavras, uso de preposições, conjugação verbos irregulares), teorizações sobre concepções de ensino, e auto-avaliações sobre sua prática.

É interessante notar que as auto-avaliações sobre suas aulas frequentemente permeiam a organização das narrativas, principalmente nos registros dos diários. A presença das avaliações como parte integrante de narrativas foi mencionada no capítulo 2 (seção 2.1), em que apresento trabalhos de sociolinguistas que as relacionaram inclusive com o poder de revelar como o falante se posiciona acerca dos fatos narrados e como constrói significados para estes através do ato de narrar.

A ação avaliadora espontânea da professora, sem que a formadora solicite avaliações pode ser interpretada como um indício de que as narrativas da professora não têm apenas a função de relatar fatos, mas também constituem oportunidades para refletir e compreender os fatos narrados, ou seja, sua prática e seu processo de formação.

As avaliações podem ser favoráveis, ou seja, exprimir sentimentos satisfatórios em relação a si mesma e às aulas; como por exemplo:

“Saímos da aula, os três (tenho certeza!) com a sensação de dever cumprido. Amei a aula!” (Diário 5, 18/08, Quadro nº 11)

“Fico contente porque percebo que eles estão gostando do curso.” (26/08)

“Outra primeira aula! Mas foi tudo tranquilo. Nenhuma pergunta diferente.” (Diário 5, 11/08, Quadro nº 11)

“Me senti super à vontade com os alunos, como se estivéssemos batendo papo na sala da minha casa. Não parecia um aula. Conversamos naturalmente em italiano e estava absolutamente segura”.

“Foi uma aula muito gostosa. Não sei por que mas me senti super à vontade e segura na aula de hoje.” (19/08)

As avaliações favoráveis estão relacionadas a três condições: satisfação da própria professora e do aluno (“percebo que eles estão gostando do curso”), ausência de momentos de não-saber da professora (“nenhuma pergunta diferente”) e sentimento de “segurança” da professora (“me senti à vontade (...), absolutamente segura”).

As avaliações podem ser desfavoráveis, quando exprimem sentimentos de descontentamento como nos seguintes registros:

“Essa aula foi uma droga. Eu explicava e o Tadeu terminava com outra pergunta como por exemplo: Por quê? Não posso falar assim?” (Diário 5, 01/09, Quadro 11)

“A aula foi ruim, claro! Acho que eles ainda não se tocaram que o curso foi feito para “aprender italiano”, e que por mais descontraídas, as aulas têm a finalidade de “ensinar italiano(...)”.

“A aula foi tumultuada. Não sabia o que queria dizer “presso” e depois a diferença entre “vedere” e “guardare”. Me senti péssima.” (20/09)

As avaliações desfavoráveis, que caracterizam a aula como “ruim”, “uma droga”, “tumultuada” estão ligadas a momentos de não saber da professora (“não sabia o significado da palavra “presso” e a conflitos com alunos. Na declaração referente ao aluno Tadeu, há um conflito que nasce do fato de a professora se sentir desafiada pelo aluno, através de suas perguntas repetitivas e do não contentamento do aluno com as respostas da professora. Na declaração referente ao casal de alunos que não queria aprender gramática (“Acho que eles ainda não se tocaram...”), o conflito nasce de um choque entre as crenças da professora e dos alunos sobre ensinar/ aprender línguas.

Até o presente momento da análise, foram feitas considerações sobre a organização da interação. Foram identificadas as ações de narrar e solicitar como predominantes na interação e foi discutido como essas ações atribuem à interação um papel direcionador à prática da formadora, no caso de algumas solicitações, e traços reveladores da identidade dos participantes, principalmente no caso das narrativas da professora. O caráter direcionador da prática da formadora foi associado ao conceito de ‘normalização’ e analisado não apenas no contexto das solicitações, uma vez que se mostra presente também, através do uso de narrativas de procedimentos metodológicos, de uso de verbos com força imperativa, explicitação de preferências etc.

#### **4.5 O ‘encontro’ com a macrocena-conflito**

Durante a observação inicial dos diários e das reuniões, identifiquei a grande quantidade de relatos da professora em formação, fato que motivou as leituras sobre a utilização de narrativas na educação de professores. Posteriormente, durante os processos de roteirização e de transcrição das fitas de áudio, chamou-me atenção um

excerto relativo a uma reunião pedagógica realizada um mês antes do final da fase de coleta de dados e é esse evento interacional que desejo discutir nesse momento.

Após ter ouvido aproximadamente 30 horas de áudio, resultante de reuniões pedagógicas semanais entre formadora e professora, deparei-me com um excerto que me provocou um enorme desconforto. O tópico da conversa era aparentemente comum: o relato da dificuldade da professora para realizar atividades de conversação em sala de aula. Entretanto, o excerto parecia “destoar” de alguma maneira com o restante dos dados e com o trabalho realizado com a professora, pois era a primeira vez que me sentia realmente desconfortável ao ouvir uma reunião.

Procurei encontrar razões para esse desconforto, ouvindo várias vezes aquele excerto. O meu desejo, após várias tentativas de buscar explicações para o sentimento de desconforto, era de ignorar aquela parte da reunião. Quando se realiza pesquisa de auto-observação, como quando se reflete sobre as próprias ações, acredito que sejam comuns estes sentimentos ambíguos: desejo de ignorar algo que se ‘viu’ ou ‘ouviu’, que passe um sentimento de desconforto e, ao mesmo tempo, desejo de compreender a origem do desconforto. Elaborei então, um memo das minhas impressões em relação à macrocena, esperando que com o auxílio da escrita, conseguisse desvelar as razões do meu desconforto, e de fato; os registros das impressões sobre a reunião trouxeram à luz alguns motivos para aquele sentimento. Ao sentimento de desconforto uniram-se os sentimentos de pessimismo em relação ao percurso de formador empreendido por 13 meses. Como pude notar, refletindo sobre o registro de impressões, os motivos que deram origem ao meu desconforto foram todos atribuídos, em um primeiro momento, aos comportamentos da professora como:

- não aceitar ou ignorar minhas sugestões para a prática de sala de aula;

- não usar o livro didático conforme planejado em reuniões;
- estar com a parte de conversação do livro didático atrasada;
- declarar uma visão negativa em relação ao povo italiano;
- e manifestar uma concepção de ensino fortemente gramaticalista.

Em um segundo momento, percebi que meu desconforto devia-se também a parte de meus comportamentos identificados no excerto, tais como:

- pouco espaço oferecido para discussão e para os posicionamentos da professora;
- o fato de não acolher as explicações que a própria professora expõe para sua dificuldade de “puxar assunto em italiano”;
- e a tentativa de convencimento, de forma incessante, sobre a importância da conversação no processo de ensino/ aprendizagem.

Essa postura enquanto coordenadora diante de uma situação-conflito como a macrocena em questão, reforçou a hipótese de que havia a presença de um percurso interacional marcado por um traço fortemente normalizador que mencionei anteriormente.

Convencida enfim, de que o estudo mais detalhado do excerto poderia ser importante para avaliar minha prática enquanto formadora, procurei delinear uma fisionomia de sua organização geral, de maneira a preparar o trabalho de busca de respostas para as perguntas de pesquisa, entrelaçado com os demais registros do percurso de interação.

#### **4.5.1 A macrocena: “Não consigo puxar assunto em italiano”**

**Data da reunião: 08/10/97**

1. **P:** Engraçado, eu gosto tanto de falar. Não sei porque eu não consigo puxar assunto em italiano.
2. **F:** Com os alunos, você quer dizer?
3. **P:** É.
4. **F:** É, é difícil, né?
5. **P:** [Eu não fico sem falar um minuto, nem que eu não conheça a pessoa, se senta do meu lado eu já estou conversando
6. **F:** [E já está conversando
7. **P:** [Mas em italiano eu não consigo
8. **F:** [Engraçado, né... porque pra você
9. **P:** [se alguém sentar e começar a falar comigo, eu falo. Mas EU começar a puxar assunto em italiano eu não consigo.
10. **F:** E você não acha que é porque você tem aquela coisa de falar italiano, medo, e tal?
11. **P:** Não sei o que é. *(Em tom baixo de voz)*. Mas é gozado, nem na minha aula quando eu tinha aula eu não gostava de aula de conversação.
12. **F:** Que coisa, né? Você preferia gramática?
13. **P:** É
14. **F:** É pode ser o estilo da pessoa.
15. **P:** Mas e aí? Como é que eu faço? Eu vou precisar ter aluno que só goste de gramática. *(rindo)*
16. **F:** Não. Eu acho que o próprio fato de você estar usando o livro, o livro tem a parte de conversação, não tem como você fugir, né?
17. **P:** *(Silêncio)*
18. **F:** Por mais que você adie, tem uma hora que
19. **P:** [Tanto que eu nem dou, está tudo atrasada essa parte. Eu não gosto MESMO.
20. **F:** Mas por que será?
21. **P:** [Por que será?
22. **F:** [Porque se você falasse
23. **P:** [E eu gosto tanto de falar
24. **F:** Porque se você falasse “eu não dou conversação porque eu acho muito chato esse assunto”
25. **P:** Não!
26. **F:** Tudo bem, aí você procuraria outro assunto, né, pra dar.
27. **P:** É.
28. **F:** Mas não é isso também. Então tem que descobrir porque é. Porque é importante né? Uma aula de conversação.
29. **P:** É importante, é. *(Tom bem baixo de voz)*

30. **F:** Você vai ver como eles estão falando. Você vai...vai ver os alunos usando o que você ensinou da gramática. Porque às vezes eles fazem o exercício certinho, na hora de falar
31. **P:** [É, é.
32. **F:** Estão falando com os verbos errados
33. **P:** [É, é.
34. **F:** Então, se eles não praticarem o que eles estão aprendendo de gramática falando, vai ficar
35. **P:** Não. Esse, esse é, sabe, um, um, uma barreira. Não.
36. **F:** Tem que ver por que Ana. Eu acho que é porque foge um pouco do previsto, sabe? Quando você está ali no exercício, você sabe que está tudo certo e se você for fazer conversação tudo pode aparecer.
37. **P:** Depois que começa até vai. Eu lembro o dia que eu dei aquelas situações de viagem
38. **F:** Ahan
39. **P:** Até foi, sabe? Assim...
40. **F:** Ahan.
41. **P:** Mas não sei se é porque, não sei, eu gosto mais da gramática. Sabe o que me parece? Que quando você está dando gramática, parece que a pessoa está aprendendo, não está só falando. Eu lembro da Maria (*colega de classe quando era aluna de italiano*), ela gostava de falar mas não gostava de fazer gramática. Então o que acontecia? Na hora de falar ela falava um monte de coisa errado.
42. **F:** (*Silêncio*)
43. **P:** Sabe eu não consigo separar uma coisa da outra. Ela falava “pra mim está ótimo, estou muito contente”. Mas sabe, pra mim aquilo não era certo.
44. **F:** Tá.
45. **P:** É que nem aprender a dirigir um carro automático que vai fazer tudo por você, não vai ter que mudar a marcha, não ... sabe... PRA MIM parece que fica faltando um pedaço. Pra aprender a dirigir você vai ter que aprender o porquê, o como, que jeito que faz
46. **F:** Então, mas aí... Na verdade você pode aprender o como, que jeito faz, a gramática e ao mesmo tempo estar dirigindo.
47. **P:** É.
48. **F:** Você pode estar aprendendo como funciona e ao mesmo tempo já pegar o carro devagarinho.
49. **P:** Olha, então esse é um caso sério. Eu falei pro Valdir (*seu marido*) : “Eu gosto tanto de falar, por que eu não consigo?” Se alguém começa a falar, aí vai. Que nem na aula do Nicola, a gente fala o tempo inteiro. Mas, sabe, não consigo...
50. **F:** Mas lá você é aluna (*de um curso de literatura oferecido pela escola aos professores*).
51. **P:** Então, mas sabe, eu não sei se assim, eu tenho medo de puxar o assunto errado.

52. **F:** Ahan.
53. **P:** E não gostarem do assunto. Sabe, mesmo estando escrito aqui tenho impressão de que não vai gostar, então já fico com medo da... sabe?
54. **F:** Se não gostarem você fala “vamos só terminar de ler e pronto, faz parte do livro” aí também você joga um pouco pra eles. Mas é importante eles falarem, né? Porque eles podem fazer exercício de gramática certinho, mas não significa que eles aprenderam a usar, que eles aprenderam...
55. **P:** [E às vezes tem isso, porque eu vejo que nem a Tânia, o exercício ela faz certo mas se dá um texto pra ela fazer, nossa, ela mistura tudo.
56. **F:** E o que é mais importante? Fazer o exercício ou fazer um texto?
57. **P:** Fazer um texto (*em tom muito baixo*).
58. **F:** Então, pra vida dela depois, se um dia ela precisar do italiano ela vai precisar não completar exercício, ela vai precisar escrever, falar. Então, mas a Tânia é um caso difícil. Mas, você pega aluno assim que, por exemplo, o Valter, né? Você fica só com gramática é um desperdício, porque ele vai, ele escreve texto, ele vai. E outros alunos, a maioria é assim. Você mesma quando você era aluna, ia fazer seminário, fazia aquele texto super bom, você ia usar tudo aquilo. Então essa chance de usar a língua é que vai mostrar se eles aprenderam ou não.
59. **P:** Eu acho que quando eu não gostava de gramática, porque pra mim eu lembro que eu queria aprender a falar, lembra? O dia que eu conversei com você pela primeira vez no telefone (*para pedir informações sobre o curso*) eu disse que eu não queria muita gramática, queria mais era falar.
60. **F:** Ahan.
61. **P:** Mentira, quando eu comecei só queria saber da gramática. Aí, mas gostava muito de conversar, o dia que tinha aula de conversação. Aí o dia que eu fui pra Itália. Cheguei lá um bando de gente mal educada, sem educação. Aí eu voltei, eu não queria mais saber de nada. Eu lembro que eu falei pra Rose (*sua ex-professora de italiano*) “estou desiludida, só quero aprender a gramática, pra saber a gramática, não quero saber de cultura italiana, porque eu fiquei por aqui” (*no sentido de “estar saturada”*). Então eu acho que foi isso que quebrou um pouco, sabe? Eu fiquei pensando: o que adianta saber conversar se você chega lá eles são todos grossos, estúpidos, sem educação, né? Então acho que foi um pouco isso.
62. **F:** Então, mas é mais um motivo ainda pra você pensar que seus alunos têm que saber falar, porque se eles já são grossos e estúpidos e eles não sabem se defender, pior ainda.
63. **P:** Mas aí que está. Pra mim, pra saber falar tem que aprender a gramática INTEIRINHA.
64. **F:** Então, mas ele pode aprender a gramática inteirinha...



relatos e teorizações da professora e da formadora sobre a o papel da gramática e da conversação no ensino de línguas<sup>28</sup>. No final do excerto, a professora demonstra anuência em relação às teorizações da formadora e declara a necessidade de mudar seu ponto de vista quanto ao tema.

Com a finalidade de propiciar a visualização global da interação, segmentei-a em fases principais, tendo como critério a mudança de tópicos e as ações da professora e da coordenadora quanto aos papéis comunicativos.

#### Quadro E

<b>Fases principais da interação na macrocena-conflito</b>
1. Professora expõe o problema na prática de sala de aula, ou seja, a dificuldade de “puxar assunto” em italiano com seus alunos.
2. Formadora propõe explicação para a dificuldade da professora: medo de falar na língua estrangeira.
3. Formadora procura garantia de operacionalização correta do material didático.
4. Professora revela estar com a matéria de conversação atrasada.
5. Formadora teoriza sobre a importância das atividades de conversação para o ensino.
6. Formadora propõe mais uma explicação para a dificuldade da professora: a possibilidade da conversação trazer imprevistos.
7. Professora expõe explicação para sua dificuldade em sala de aula: gosto pela gramática.
8. Professora relata experiência de uma colega de sala para sustentar sua teorização acerca da importância da gramática.
9. Professora utiliza metáfora de carro automático para teorizar sobre o processo de ensino de línguas.
10. Professora propõe outra explicação para sua dificuldade em sala de aula: medo de puxar assunto errado.
11. Formadora volta a teorizar sobre a importância da conversação.
12. Professora expõe outra hipótese justifique sua dificuldade: desilusão com o povo italiano durante viagem à Itália.
13. Professora volta a falar sobre a importância da gramática para o ensino.
14. Formadora volta a falar sobre a importância da conversação para o ensino e professora demonstra, finalmente, anuência em relação à opinião da formadora.

Em relação à organização dos turnos, há um equilíbrio entre a quantidade de fala

<sup>28</sup> Essas teorizações serão analisadas neste capítulo, na seção dedicada especificamente às representações

da professora e da formadora, mas há uma grande quantidade de sobreposições de fala por parte da professora em comparação com o número de sobreposições da formadora: 10 sobreposições da professora e 4 sobreposições da formadora. Entendo a grande quantidade de sobreposições da professora como pistas de contextualização que atribuem à participação da professora certa dose de emancipação, pois a professora argumenta, expõe idéias contrárias às da formadora, e posiciona-se através de teorizações sobre ensino/ aprendizagem e sobre sua prática diante da formadora.

#### **4.6 Conflitos na interação entre formadora e professora**

Na macrocena-conflito, a professora expressa divergências em relação às teorizações da formadora sobre ensino/aprendizagem, através da narrativa (sobre uma ex-colega de classe da época em que era aluna), da metáfora que utiliza (carro automático) e de narrações sobre suas experiências enquanto aluna (que “preferia aulas de gramática”). A formadora insiste em teorizar sobre a importância da conversação em sala de aula, mas não obtém indícios de que conseguiu convencer a professora, embora em alguns momentos ela tenha demonstrado anuência.

Neste embate de opiniões sobre os papéis da gramática e da conversação, em que nenhuma das partes se mostra convencida pela outra, é que se delinea o conflito que revela diferentes representações sobre ensinar/aprender línguas e sobre o país e a cultura-alvo, que serão analisadas nas seções seguintes (4.6.1 e 4.6.2) do presente capítulo.

---

da formadora e da professora sobre o papel da gramática e da conversação em sala de aula.

#### **4.6.1 Representações sobre o papel da gramática e da conversação na configuração da abordagem de ensinar**

O conflito gerado na macrocena “Não consigo puxar assunto em italiano” deriva de duas razões. A primeira razão é a quebra de expectativas da coordenadora em relação à prática da professora no momento em que revelou que não havia feito nenhuma atividade pertencente à parte de conversação do material didático. A segunda razão é que o conflito se delineia nos momentos em que a professora expõe posicionamentos teóricos que revelam representações antagônicas em relação às da formadora no que se refere ao papel da gramática e da conversação no ensino de línguas.

Esse conflito pode ser interpretado em relação às abordagens de ensino da professora (mais gramaticalista) e da formadora (mais comunicativa), mas pode ser analisado também sob outra perspectiva, ou seja, da relação entre as representações da formadora e da professora sobre país da língua-alvo e seus falantes. Os registros utilizados nesta parte da análise são os diários e excertos de transcrições de reuniões, em particular, a transcrição nº 9 do excerto conflituoso “Não consigo puxar assunto em italiano” (08/10).

Para dar início à análise das representações da professora sobre o papel da gramática no ensino de línguas, desejo comentar o uso da expressão “puxar assunto”. A macrocena inicia-se quando a professora declara ter dificuldade para “puxar assunto” em italiano, expressão que está geralmente relacionada a interações cotidianas e não ao contexto de sala de aula. Desta maneira, “puxar assunto” pode ser interpretado como uma pista de contextualização para compreender a visão da professora em relação ao papel das atividades de conversação em sala de aula. A conversação em sala de aula língua estrangeira, como mostrarei a seguir apoiada em outros excertos, para a

professora, parece ser considerada uma atividade que não exige comprometimento e está desvinculada do planejamento das atividades consideradas pedagógicas. Essa constatação encontra-se reforçada pela própria declaração da professora no decorrer da macrocena, quando afirma o seguinte:

“Sabe o que me parece? Que quando você está dando gramática parece que a pessoa está aprendendo, não está só falando” (Turno 41).

“Consegui me sentir super **à vontade** com as alunas, como se estivéssemos batendo papo na sala da minha casa. Não parecia uma aula, foi um reencontro (era o início do primeiro semestre com um grupo que ela já conhecia). Conversamos naturalmente em italiano e eu estava absolutamente segura”. (Diário 6, 19/08)

Exercitar a prática oral de maneira mais livre, como ocorre durante as atividades de conversação, não representam, segundo a professora, momentos que propiciam a aprendizagem. Considerando a existência de duas tendências de abordagem<sup>29</sup> de ensino: a gramatical e a comunicativa, pode-se dizer que a professora mostra-se coerente com os princípios da abordagem gramatical, uma vez que associa o processo de aprendizagem da língua à aprendizagem da gramática, da estrutura da língua.

A constatação de uma prática de tendência gramaticalista é reforçada pela análise de outros excertos da macrocena:

**P:** Mas não sei se é porque, não sei, eu gosto mais de gramática. Sabe o que me parece? Que quando você está dando gramática, que a pessoa está aprendendo, sabe? Não está só falando. Eu lembro da Marisa (*ex-colega de classe quando era aluna de italiano*), ela gostava de falar, mas não gostava de gramática. Então o que acontecia? Na hora de falar, ela falava um monte de coisa errado.

**F:** (*Silêncio*)

**P:** Sabe, eu não consigo separar uma coisa da outra. Ela (*Marisa*) falava: “pra mim está ótimo, estou muito contente”. Mas sabe, pra mim aquilo não era certo.

**F:** Tá

**P:** É que nem dirigir um carro automático que vai fazer tudo por você, não ter que mudar a marcha, num... sabe... Pra mim fica parece que faltando um pedaço. Pra aprender a dirigir você vai ter que aprender o porquê, o como, que jeito que faz.

---

<sup>29</sup> A definições de abordagem comunicativa e gramatical foram apresentadas na seção 2.3.

**F:** Então, mas aí, na verdade, você pode aprender o como que faz, a gramática e ao mesmo tempo estar dirigindo.

**P:** É.

**F:** Você pode estar aprendendo como funciona e ao mesmo tempo já pegar o carro devagarinho.

**P:** Olha, então, esse é um caso sério (...).

Através da análise da metáfora do carro automático é possível compreender, de modo mais detalhado, a concepção de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira. Primeiro é preciso saber as regras gramaticais de uma língua (“aprender o porquê, que jeito que faz”) para depois aprender a falar. A formadora dá continuidade à metáfora da professora para tentar convencê-la de que é possível aprender ao mesmo tempo as duas coisas (“Você pode estar aprendendo como funciona e ao mesmo tempo já pegar o carro”), ou seja, aprender as regras e ao mesmo tempo estar falando. Embora a professora tenha demonstrado anuência ao responder repetitivamente “é”, em seguida afirma que mudar seu ponto de vista é algo muito difícil (“Esse, esse é, um, um, uma barreira”).

Apesar da postura anuente da professora, é possível dizer que parece não ter havido mudança de opinião de nenhuma das partes. Houve, ao contrário, a saturação de um tema em discussão, em que a professora nem a coordenadora mostraram-se convencidas pelas argumentações apresentadas durante o conflito.

A professora evoca ainda, no excerto acima, memórias de sua experiência enquanto aluna de italiano e mostra-se pouco tolerante às incorreções gramaticais de uma colega de classe que não gostava de gramática e que por isso “falava um monte de coisa errado”. É interessante notar que as memórias de suas experiências enquanto aluna foram evocadas criticamente e não para buscar modelos na prática de sua ex-professora como ocorria predominantemente no início do processo de formação e em

outros momentos, como por exemplo, nas declarações abaixo relativas aos meses de janeiro e de agosto:

“Fiquei tentando me lembrar de como foi a minha primeira aula de italiano, da seqüência. Só me lembro que já saí falando na primeira aula e isso me deixou super contente.” (09/01)

“Na aula primeira aula de presente (verbos) vou dar só os regulares, que nem na aula que eu tive com a Rose (*sua ex-professora*).” (25/08)

Existem, portanto, ao mesmo tempo, dois movimentos opostos na evocação de memórias de seu tempo de aluna: um movimento que busca os aspectos favoráveis nas memórias das quais tenta extrair exemplos desejáveis em sua prática (ter falado em italiano já na primeira aula, as aulas de verbos regulares); e outro que aponta criticamente fatos considerados indesejáveis para a sala de aula (a postura da colega que falava com muitas incorreções gramaticais). O primeiro movimento é predominante no processo inicial de formação da professora embora esteja presente, em menor medida, em fases posteriores do processo de formação. O segundo movimento denota o surgimento de uma certa autonomia, de reflexão sobre a prática da ex-professora na construção de sua própria prática:

“O modelo da minha ex-professora tem a ver. Mas nada, por exemplo, que nem, eu não faço tudo que ela fazia, eu não falo tudo do jeito que ela falava. Eu não sento só na mesa (*rindo*), eu sento na cadeira também.” (Transcrição nº 4, 22/05)

A professora faz referência a um comportamento habitual de sua ex-professora, o de sentar-se sobre mesa e afirma que “se senta na cadeira também”, ou seja, declara que sua prática não consiste em uma mera imitação de sua ex-professora.

É interessante observar o discurso da professora marcado pela fala “pra mim” para introduzir seus posicionamentos na microcena do carro automático em que

menciona a metáfora do carro automático. Primeiramente, “pra mim” introduz a crítica em relação à visão de aprendizagem de uma ex-colega de classe; e na segunda vez, explica a metáfora que relaciona a ação de dirigir um o carro automático e aprender a língua sem sistematização gramatical. Interpreto o marcador “pra mim” como ‘pistas de contextualização’ da professora para marcar seu posicionamento teórico, a despeito da fala da formadora imbuída de teorias sobre ensino com as quais a professora já havia tido contato através de leituras de textos da área de Lingüística Aplicada. Nesse sentido, o marcador “pra mim” representa uma contraposição às declarações da formadora “é importante” e “tem que”.

A repetição da expressão “pra mim”, aliada à quantidade de sobreposição de vozes e à repetitiva presença da conjunção “mas” na macrocena, são interpretadas aqui como pistas de contextualização que marcam momentos de mudanças de “alinhamento” (Goffman, 1998:74), ou seja, de posicionamento da professora na interação com a formadora. A professora está tentando posicionar-se em relação às próprias teorizações e crenças sobre ensino, demonstrando o uma postura rumo à emancipação de sua própria prática. Por outro lado, a formadora fala de lugar de ‘saber’ em que teorias estão embasando a visão de ensino coerente com os princípios da abordagem comunicativa que procura explicitar. Embora formadora e professora resistam reciprocamente às teorizações, ocorre uma mitigação do embate de idéias: importância da gramática x conversação, nos momentos em que a professora demonstra anuência da professora às teorizações da formadora, através de respostas como “é”, “tá”, e também nos momentos em que a professora permeia suas colocações por declarações de “não saber”.

Há outros excertos que apóiam a idéia de que está ocorrendo um conflito de teorizações e uma tentativa de ‘normalizar’ a prática da professora, de “apagar

diferenças, normalizar identidades e reduzir ao mesmo” (Silva, 2000). Essas microcenas referem-se a momentos em que a formadora não acolhe as explicações da professora para sua dificuldade e a momentos em que insiste em teorizações condizentes com os princípios da abordagem comunicativa:

**P:** (. . .) eu gostava muito de conversar, o dia que tinha conversação. Aí o dia que eu fui pra Itália. Cheguei lá um bando de gente mal educada, sem educação. Aí eu voltei e falei “estou desiludida, só quero saber a gramática, não quero saber de cultura italiana porque eu fiquei por aqui”.

**F:** Então mas é mais um motivo ainda pra você pensar que seus alunos têm que saber falar porque se eles (os italianos) são grossos e estúpidos e eles (os alunos) ainda não sabem se defender, pior ainda.

**P:** Mas aí é que está. Pra mim, pra saber falar tem que aprender a gramática inteirinha.

**F:** Então, mas ele pode aprender a gramática inteirinha

**P:** [Mas não é isso, não é isso

**F:** [Ele pode aprender a gramática inteirinha, ele pode aprender, e ao mesmo tempo que está aprendendo, já está falando. Não precisa terminar de ver tudo pra você falar. Se fosse assim, a gente

**P:** [Mas aí é que tá. É isso que eu falei, eu tenho que organizar isso na minha cabeça senão eu não saio do lugar.

**F:** É. Porque senão eles vão ficar sem usar o que eles aprenderam

**P:** [É, aprenderam.

A viagem decepcionante à Itália<sup>30</sup>, mencionada no início da microcena acima, é apontada pela professora como causa da preferência em relação à gramática. No entanto, como foi dito anteriormente, essa preferência está relacionada também a teorizações sobre ensino-aprendizagem que tendem à caracterização de uma abordagem dita gramaticalista. Na microcena também há um conflito de opiniões que retoma a importância da gramática no ensino, e esse conflito é marcado pelo uso da conjunção adversativa “mas” e pelas sobreposições de falas. Após a afirmação da coordenadora

---

<sup>30</sup> Esse tema será mais bem analisado a seguir, ao focar as representações da professora e da formadora relacionadas ao país da língua-alvo.

sobre a importância da conversação, a professora declara a importância “de se saber a gramática inteirinha” para depois realizar a prática oral em italiano e, por outro lado, a coordenadora tenta convencê-la de que pode haver um processo em que o ensino das estruturas e o uso (prática oral) podem ocorrer concomitantemente.

A professora tenta reestruturar sua fala duas vezes e é interrompida pela formadora, e no penúltimo turno, que é também o penúltimo turno da macrocena, a professora afirma a necessidade de reorganizar suas idéias para “não ficar no mesmo lugar”. Esse “lugar” refere-se à condição de conflito na qual se encontra em relação às teorizações da formadora e à própria operacionalização do livro didático, que contempla a parte de conversação, que conforme declarou, “estava toda atrasada”.

Finalmente, no último turno, com uma locução “eco” da fala da formadora, demonstra anuência à fala da formadora. As supostas anuências podem estar relacionadas ao evitamento de situações de maior confronto com a formadora, o que poderia ameaçar faces e instaurar um desconforto e, inclusive, ameaçar seu lugar na instituição, visto que a formadora era também proprietária da escola. Os vários papéis da formadora (proprietária da escola, pesquisadora, coordenadora, autora do material didático e professora) constroem uma identidade profissional em que o lugar de saber institucionalmente naturalizado é reforçado pelos papéis de liderança administrativa no contexto geral da escola.

As ações da formadora revelam ainda, que possui uma representação linear do processo de formação. A discussão sobre o papel da gramática no ensino, realizada três meses antes, representava para a formadora uma garantia de que a professora havia reformulado sua visão gramaticalista de ensino. A formadora não oferece novo espaço para discussões, e limita-se a argumentar em função da fala da professora. Não há,

portanto, o reconhecimento de que o processo de formação é ‘pendular’, como chamei anteriormente (seção 4.2, p. 103), e que os espaços para discussões devem ser reabertos em todos os momentos de retorno das dificuldades apresentadas pela professora.

A visão da coordenadora parece ser a de considerar o que foi discutido, como por exemplo, a dificuldade de fazer atividades de conversação, como algo superado pela professora. A coordenadora não parece admitir a complexidade do processo de formação, não reabre espaço para realizar um debate claro de idéias, questionamentos e posicionamentos da professora ou de si mesma.

O apego a sistematizações gramaticais e o evitar atividades de conversação podem estar relacionados à insegurança da professora quanto à sua própria competência lingüística. A hipótese da formadora em relação à segurança da professora nasceu das próprias declarações da professora sobre o atributo “lógico” da gramática (Apêndice, transcrição 3, 22/05 “Gramática é porto seguro”):

**P:** Gramática, se eu não souber, vou lá e procuro e em algum lugar vai estar escrito. Em algum lugar está falando que é assim, tem alguma razão de ser. Mas no fim agora eu estou gostando mais da, dessa parte de, não de gramática. Como é que é?

**F:** Que parte?

**P:** Um pedaço da coisa é gramática e a que não é gramática?

**F:** Conversação.

**P:** Conversação, que seja. Por causa disso, porque é um desafio pra mim mesma, de querer mostrar pra mim mesma como é que é.

**F:** A outra?

**P:** A outra, o que não tem lógica, o que não tem razão de ser.

**F:** Ahan

**P:** Se bem que quando a coisa começa a apertar, você vai pra gramática, eu pelo menos prefiro ir pra gramática e pronto.

**F:** Dá mais segurança.”

A professora sente-se desconfortável diante de situações de hesitações<sup>31</sup> e nas quais não sabe responder as perguntas dos alunos. Giuliano (1994) enfoca, em seu trabalho, o desconforto e a preocupação do professor com a sua imagem positiva em sala de aula diante desses momentos de hesitação que, em geral, se referem a questões de ordem lingüística feitas pelos alunos. A autora aponta ainda, que as situações de não-saber trazem desconforto não apenas ao professor iniciante, mas também àquele com maior experiência no ensino de línguas, como no caso da pesquisadora.

A imagem de professora que gostaria de transmitir aos alunos está relacionada aos requisitos de segurança quanto ao seu saber, tranqüilidade, conforme suas declarações acerca de seus medos e preocupações.

“O meu maior medo é este: uma palavra que ela (aluna) saiba e eu não.” (19/01)

“A matéria do primeiro estágio é fácil. Difícil é prever o que eles vão perguntar. O negócio é ter a matéria na ponta da língua”. (29/01)

Para a professora, as situações de não-saber podem não apenas ameaçar sua imagem, como também colocar em risco a credibilidade de seu trabalho:

“Fico com receio de parar a aula, olhar no dicionário. Parece que ele (aluno) fica desconfiando de mim, do que eu sei”. (11/09)

“Às vezes fico à vontade pra dizer que não sei, às vezes quero morrer por não ter prestado atenção naquele detalhe antes do aluno”. (11/09)

Para se sentir segura, a professa se dedica, nos três primeiros meses de prática, a “estratégias” que lhe permitem sentir preparada para as aulas, como por exemplo: simular parte da aula com uma amiga ou parente, refazer os exercícios do livro antes das aulas, procurar todas as palavras no dicionário que podem ser questionadas pelos alunos e, inclusive reescrever conjugações verbais:

---

<sup>31</sup> Giuliano (1994), em dissertação de Mestrado, estudou especificamente as reações de uma professora de LE diante de momentos de hesitação.

“Estou escrevendo tudinho, até o verbo “chiamarsi” (chamar-se) porque vai que na hora me dá um branco esqueço como escreve...” (29/01)

Ao longo do processo de formação, a professora realiza, por iniciativa própria, algumas atividades que, a meu ver, contribuem para melhorar sua competência lingüística: transcreve em italiano músicas e partes de gravações em vídeo, realiza versões textos brasileiros para o italiano e freqüenta um curso de literatura italiana oferecido aos professores pela própria escola. Entretanto, a insegurança quanto à competência lingüística e a questões pedagógicas ora parecem solucionadas, ora retornam ao discurso da professora.

Durante a análise dos dados, percebi que a professora relata algumas mudanças em sua prática, tanto nos diários quanto nas reuniões, por exemplo, quando declara que se sente mais segura em sala de aula, que passou a quase não usar dicionário em sala de aula, que não escreve mais as respostas dos exercícios no livro didático e que perdeu o receio de escrever na lousa. No entanto, as mudanças não têm caráter definitivo para as dificuldades da professora, uma vez que alguns medos, declarados pela própria professora como superados, retornam aos registros. Por exemplo, a insegurança em relação ao vocabulário encontra-se tanto no início (09/01/97) quanto no final da coleta de registros (23/10), embora a professora tenha afirmado (ver reunião 13, 22/05) que havia superado tal dificuldade. Um segundo exemplo de mudança declarada pela professora é que, após afirmar durante a reunião com a coordenadora que não sentia mais necessidade de escrever as respostas no livro (12/04), encontrei na reunião de 20/08, durante a fase de planejamento das aulas, um excerto em que a professora utiliza uma estratégia de “anotações” para garantir que saberá avaliar as respostas dos alunos durante a correção de exercícios:

**F:** O que é isto?

**P:** O quê?

**F:** Estes papeizinhos aí (*referindo-se a várias anotações coladas no livro da professora*).

**P:** É que como é um exercício livre, que eles podem usar qualquer verbo, eu deixo as terminações aqui escritas, assim, quando ele falar eu já olho pra ver se está certo”. (*referindo-se às terminações dos verbos no imperativo. O exercício pedia para que os alunos dessem conselhos a pessoas em várias situações, usando os verbos no imperativo.*)”

Esse exemplo ilustra o movimento que decidi denominar ‘**pendular**’, que caracteriza a prática da professora e, de certa maneira, o processo de formação. Suas ações são ‘pendulares’ no sentido de que há movimentos de distanciamento e de aproximação a dificuldades que ora parecem solucionados, ora retornam à prática. A presença de ações que denominei ‘pendulares’ traz à tona a necessidade de uma reflexão sobre cursos de formação de professores, cujos objetivos freqüentemente explicitados são relativos à operacionalização de ‘mudanças’ na prática de sala de aula.

Mas o que caracterizaria, de fato, uma ‘mudança’ na prática de uma professora em formação? Ações constantes e não ‘pendulares’? Acredito que a palavra ‘mudança’ deve ser entendida, neste contexto, como um conjunto de ações novas da professora que passam a operar por um determinado tempo ou por tempo indeterminado. As mudanças caracterizadas por “ações pendulares” não são, na minha opinião, menos importantes e são ‘potencialmente’ permanentes, uma vez que podem voltar ou não. Por não ter ciência do caráter pendular do processo formador, a coordenadora se decepciona em alguns momentos em que a professora declara certas dificuldades que imaginava que tivessem sido superadas.

Sintetizando esta parte da análise, pode-se dizer que procurei compreender os conflitos a partir das representações sobre ensino/aprendizagem reveladas na interação, identificando assim, tendências divergentes no discurso da professora e da formadora

acerca da prática pedagógica. A professora explicita pressupostos, teoriza sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas posicionando-se favorável a práticas e princípios em conformidade com a abordagem formalista. Por outro lado, a formadora argumenta contra as teorizações da professora, em favor de representações sobre ensino de língua estrangeira em conformidade com os pressupostos da abordagem comunicativa, embora não tenha dado espaço para discuti-las, o que teria sido extremamente importante para o contexto formador. Nesta seção, foram feitas também, observações sobre a representação linear da formadora acerca do próprio processo de formação, ou seja, o não reconhecimento do caráter pendular inerente ao processo de formação, o que justifica seu desconforto diante de relatos da professora sobre dificuldades que haviam sido apontadas anteriormente como superadas.

#### **4.6.2 Relações identitárias com a língua e a cultura-alvo**

O conflito de teorizações identificado a partir da declaração da professora sobre a dificuldade de realizar atividades de conversação foi analisada com base nas representações sobre o papel da gramática e da conversação em sala de aula e, mais especificamente, em relação à abordagem de ensino a que essas representações estão ligadas. Na presente seção, esse conflito será analisado sob o ponto de vista da relação que formadora e professora têm com a língua e com a cultura-alvo.

As expectativas da professora frustraram-se devido a experiências negativas durante a primeira viagem ao país da língua alvo enquanto era aluna. Ocorreram episódios desagradáveis que imprimiram uma marca negativa nas representações sobre a Itália e seus falantes, conforme relata no final da microcena-conflito:

**P:** (...) quando eu comecei só queria saber da gramática. Aí, mas gostava muito de conversar, o dia que tinha aula de conversação. Aí, o dia que eu fui pra Itália. Cheguei lá um bando de gente mal educada, sem educação. Aí eu voltei, eu não queria mais saber de nada. Eu lembro que eu falei pra Rose “estou desiludida, só quero aprender a gramática, pra saber a gramática, não quero saber de cultura italiana, porque eu fiquei por aqui” (*no sentido de estar saturada*). Então eu acho que foi isso que quebrou um pouco, sabe? Eu fiquei pensando: o que adianta saber conversar se você chega lá eles são todos grossos, estúpidos, sem educação, né? Então acho que foi um pouco isso.

No excerto, percebemos que há uma contraposição entre gramática e conversação, no seguinte sentido: o estudo da gramática teria como finalidade conhecer apenas a estrutura da língua, enquanto as atividades de prática oral teriam como finalidade ‘relacionar-se com o povo italiano’. As representações negativas sobre esse povo que a decepcionou devido ao comportamento “mal educado” constroem a justificativa para um distanciamento em relação às atividades de conversação ao afirmar “o que adianta saber conversar se você chega lá eles são todos grossos...” e para a preferência pela gramática.

Isto pode trazer à tona reflexões sobre a dicotomia saussureana língua *versus* fala<sup>32</sup>. De acordo com Saussure (1989:23), a *língua* é um sistema de signos em que um signo se define em relação aos demais signos do conjunto, e é de natureza social porque são convencionados socialmente, enquanto a *fala* é a realização individual desse sistema. Em outras palavras, há uma separação entre os fatos da *língua* – que dizem respeito à estrutura do sistema lingüístico -, e os fatos da *fala* – que dizem respeito ao uso desse sistema. A análise do excerto acima permite dizer que a professora, enquanto aluna recém-chegada da Itália, revelou o desejo de aprender apenas fatos da *língua*: “só quero aprender a gramática pra saber a gramática”, pois o uso, a *fala* evocaria os

---

<sup>32</sup> Cosériu (1987:13-85) propôs a substituição da dicotomia pela tríade: *sistema versus norma versus fala*, em que a *fala* continuaria no domínio individual, ao conceito de *língua* corresponderia o de *sistema* (língua com suas *normas*), as *normas* seriam as variantes lingüísticas, de domínio de grupos sociais e regionais.

episódios diretamente ligados às experiências pessoais que teve no país da cultura-alvo. Essa preferência pela gramática e as frustrações durante a primeira viagem à Itália manifestam-se presentes também em sua prática como professora.

O desencanto com a Itália é mencionado, novamente, duas semanas depois, durante um encontro informal em que estavam presentes a formadora e outras pesquisadoras na área de Linguística Aplicada. O excerto da transcrição XII do apêndice, intitulada “Com a viagem morreu um pouco do encanto que eu tinha”, relata as mudanças de representações sobre a Itália: de idealização romântica durante o período em que era aluna e de desencanto devido à viagem à Itália:

**P:** Antes, eu acho que eu falava mais italiano, mas depois, é isso que eu falo... Apesar de eu ter adorado a viagem, eu me surpreendi muito porque eu tinha uma idéia TÃO romântica dos italianos. Você vê filmes, músicas românticas. Quando você chega lá, eles são, sabe, eles te tratam mal, eles não se preocupam se você está sendo bem tratada ou não. Então, eu me lembro que muito de gostar da gramática foi depois que eu vim de lá. Fiquei tão desiludida com a falta de educação, com a falta de carinho deles com a gente, que pra mim, sabe, morreu um pouco do encanto que eu tinha. Então agora eu tenho que começar de novo, ver o encanto real.

Essa fala revela o ‘encanto’, palavra usada pela própria professora, uma relação afetiva extremamente ‘romântica’ e idealizada do país da língua-alvo antes da viagem. Esse encanto ‘morreu um pouco’ com a viagem devido à frustração das expectativas acerca da Itália e dos italianos. Através do relato das expectativas frustradas com a “falta de educação” e “falta de carinho” dos italianos, pode-se dizer que as representações da professora antes da viagem caracterizavam o povo italiano como afetuoso, atencioso, cordial e romântico. Ainda no excerto em análise, a professora detalha ações e episódios que qualificam negativamente os italianos, retomando a contraposição entre o que vivenciou na Itália e as representações idealizadas, anteriores à primeira viagem:

**F:** Mas e a segunda vez que você viajou?

**P:** Desta vez já foi muito mais fácil. Eu já sabia o que eu ia encontrar, eu pensava “se me tratarem mal, eu trato também”. Da primeira vez não. Nossa! Me lembro no aeroporto que um homem fez uma cara feia, eu falei “Meu Deus! Que gente mal educada!” Eu imaginava que todo mundo ia tratar bem, porque você vê filme, música romântica. Eu tinha idéia de que eles iam passar, agradar, conversar. Não! Eles gritam, eles falam alto, eles não querem saber se você está bem ou não. Eles olham pra sua cara, como se você fosse um, um, sabe? E aquilo acho que foi muito difícil. (...) Aqueles gondoleiros de Veneza, eram a coisa mais linda... Chega lá pra você ver. Quando você chega lá, sente o cheiro da água, quando você senta na gôndola, não tem nada de romântico. Não tem. São pessoas normais como a gente, não é? Mas você tem aquela idéia romântica da história. E os gondoleiros falavam em dialeto entre eles, riam. E a gente se sentindo uma palhaça. Um passava e ria pro outro.

A fonte das representações idealizadas não está associada a contatos diretos com a Itália ou a laços familiares próximos como no caso da formadora, e sim, a materiais midiáticos como músicas e filmes. No Brasil, nas décadas de 60 e 70, houve uma entrada maciça de músicas e filmes italianos, que, em sua maioria, retratavam as cidades como ‘mágicas’ e os italianos como românticos. A idealização da professora em relação à cidade de Veneza é coerente com representações comuns ainda hoje no Brasil sobre essa cidade, e o contato da professora com o país destruiu totalmente essa imagem. A professora contrapõe a imagem da cidade anterior à viagem (“a coisa mais linda”) ao mau cheiro da água e à falta de romantismo no ato de andar de gôndola. A professora revela, portanto, no excerto acima, a passagem de um pólo de representações (extremamente positivo) a outro, sem meias medidas, em que nada parece ter restado daquele encanto.

Em contrapartida, o ‘encanto’ da formadora em relação à Itália não morreu, não é vulnerável a experiências de viagem, pois provém de fontes diferentes daquelas que deram origem às representações da professora em formação. As representações sobre o país foram construídas a partir das narrativas de família, dos contatos com parentes que permaneceram na Toscana, do laço afetivo com uma das avós, graças à qual preservou

o hábito da massa caseira e palavras dialetais vênetas, das experiências durante os oito meses que morou na Itália, etc. Portanto, a relação da formadora e da professora com o país-alvo são de naturezas diferentes. Para a formadora, há um laço afetivo sólido em relação ao país da língua-alvo, o italiano é a língua de seus ancestrais (avó e bisavós), que procurou resgatar através da aprendizagem formal do italiano padrão.

A formadora sente-se extremamente surpresa e desconfortável com as declarações da professora, mas não argumenta contra a imagem negativa da Itália. Ao refletir sobre os dados, acho que, como formadora, não poderia ter deixado de me posicionar quanto à minha opinião a respeito do povo italiano e discutir o ponto de vista da professora sobre os episódios narrados. É difícil argumentar em favor de uma imagem positiva da Itália perante relatos pessoais de episódios indiscutivelmente desagradáveis. Uma boa narrativa, conforme aponta Bruner (1986:11), é de natureza diferente de um argumento, mas “ambos podem servir como meio para convencer alguém”. O modo como a professora descreve os episódios para construir a imagem do povo italiano como mal educado nascem de suas experiências de viagem: a “cara feira” de uma pessoa no aeroporto, o desprezo por parte dos italianos revelado na fala “eles olham para sua cara como se você fosse um, um, sabe?” e até mesmo a falta de respeito, ao insinuar o tom de deboche dos gondoleiros que “falavam em dialeto, riam... um passava e ria pro outro”. Embora soubesse de alguns conflitos ocorridos entre a professora e os italianos, pois fazia parte do grupo de excursão durante a primeira viagem à Itália (julho/96), não imaginava que sua opinião sobre os italianos fosse tão negativa, e muito menos que essa opinião perdurasse mesmo após a segunda viagem à Itália (julho/97), já na condição de professora da escola.

Acredito que a representação negativa sobre o povo italiano, revelada nos adjetivos “grossos”, “estúpidos”, “mal educados”, leve a uma preferência pela gramática, por ensinar a *língua* como estrutura, procurando deixar de lado a *fala*, através da qual se revelam inevitavelmente aspectos da identidade do sujeito (interlocutor). Por outro lado, as representações da professora não são sempre homogêneas, pois faz declarações que apontam para uma relação positiva com a língua antes de começar a dar aulas, na própria macrocena-conflito e num encontro informal com pesquisadoras duas semanas depois.

Antes de começar a dar aulas (10/12/1997), diante de duas perguntas feitas num questionário elaborado pela formadora sobre as preocupações e sobre os aspectos positivos para sua futura prática como professora, escreveu:

“Quando penso em dar aulas, a primeira coisa que me vem na cabeça é se vou conseguir atingir os objetivos pré-estabelecidos pela escola, e também, se serei capaz de ao ensinar transmitir o prazer que sempre senti ao aprender.”

“Aspectos positivos: minha vontade de passar para as outras pessoas o que aprendi de uma língua pela qual sou apaixonada”.

Essas duas respostas revelam, primeiramente, uma representação positiva de sua experiência enquanto aprendiz da LE que ensina e, em segundo lugar, o gosto pela língua que ensina. A afirmação de que gosta da língua italiana aparece também, na própria macrocena-conflito (08/10) e durante o encontro informal com pesquisadoras da área de Lingüística Aplicada (23/10), nos seguintes excertos:

“(…) eu gosto tanto de falar (*italiano*), por que eu não consigo (“*puxar assunto*” com os alunos)?” (08/10/97)

“Apesar de adorar falar italiano, escutar, eu vivo o dia inteiro com música (*italiana*), mas é bem diferente porque em casa eu não falo italiano.” (23/10/97)

No encontro informal com as pesquisadoras, também está presente o tema das frustrações da professora com a viagem, mas de modo contraditório, pois ao mesmo tempo em que narra os episódios negativos ocorridos na Itália, a professora declara ter gostado da viagem:

“Apesar de eu ter adorado a viagem, eu me surpreendi porque eu tinha uma idéia Tão romântica dos italianos”. (23/10)

As relações identitárias com a cultura italiana aproximam-se e distanciam-se de representações negativas. As representações negativas do país da língua-alvo estão relacionadas, a meu ver, não apenas com as experiências desagradáveis pelas quais passou na Itália, mas também com o sentimento de “estrangeiridade” relatado pela professora, que será analisado a seguir, após a explicitação desse conceito.

O conceito de ‘estrangeiridade’, mencionado por Almeida Filho (1998:30), diz respeito unicamente ao aprendiz, talvez pela suposição de que todo professor de línguas seja ‘desestrangeirizado’. Embora não defina o conceito, é possível compreender a partir de seu texto, que ‘estrangeiridade’ consiste no sentimento do aprendiz ao empreender os primeiros contatos com a língua-alvo, até então ‘estranha’. Esse sentimento poderá perdurar até que o aluno *desestrangeirize* a língua estrangeira, faça da experiência de aprender LE uma experiência pessoal em que a língua ‘constrói o seu aprendiz’, em que a língua não apenas seja falada pelo aprendiz como comece a “falar esse mesmo aprendiz, revelando índices de sua identidade” (Almeida Filho, op.cit.:12).

Procurando uma conceituação própria e mais detalhada, com base nas idéias propostas por Almeida Filho, diria que ‘estrangeiridade’ é o sentimento (da professora, da formadora ou do aprendiz) derivado da falta de familiaridade com a língua que se aprende ou ensina. O sentimento de estrangeiridade implica, a meu ver, a existência de

uma oposição clara entre “minha cultura” e a do “outro”, dois pólos que podem se aproximar ou se distanciar de acordo com as experiências ligadas ao país e à cultura-alvo. De acordo com essa conceituação, ‘estrangeiridade’ aproxima-se do sentido de “adaptação” em relação a uma nova cultura com que se estabelece contato. Nesse sentido, ‘desestrangeirizar’ significa familiarizar-se com a cultura da LE que se ensina ou aprende, com elementos da língua e da cultura-alvo, diferentemente do sentimento descrito por Marina em relação às representações sobre “ser professora de italiano”:

“Mas eu acho que dar aula de línguas é completamente diferente de dar aula de qualquer outra coisa. Eu vejo assim, às vezes, eu acho que eu não me solto muito porque não é, eu não sou aquilo, eu não falo italiano o tempo inteiro, eu não moro na Itália, eu não uso aquilo. Então, não sou eu quem está dando aula, sabe? É a professora de italiano, então, acho que é muito isto, eu não vivo aquela realidade lá, sabe? Quando eu estou dando aula, não sou eu, desse jeito aqui que eu falo, que eu brinco, eu fico meio, sabe, assim...não estou à vontade ainda, sabe? Falando italiano, explicando italiano, parece que num... não é bem a Marina. É isso que eu acho que eu preciso incorporar mais” (Transcrição X, 23/10/97)

Esse excerto revela que “ser professora de italiano” não faz parte das representações de suas identidades enquanto “Marina”. As declarações repetem-se duas vezes “Não sou eu quem está dando aula, sabe? É a professora de italiano” e “Quando eu estou dando aula, não sou eu, desse jeito...” A impossibilidade de “ser ela mesma” é atribuída por ela ao fato do italiano não fazer parte da sua rotina: “eu não falo italiano o tempo inteiro, eu não moro na Itália”, “eu não vivo a realidade lá”. A língua, para a professora, mesmo após dois anos de contato como aprendiz e quase um ano como professora, é sentida como exterior às representações de sua própria identidade: “Eu não uso aquilo”, “eu não sou aquilo”. “Aquilo” é um pronome demonstrativo dêitico, que faz referência ao discurso ou ao contexto situacional. Quando se refere ao contexto situacional e o objeto se encontra diante do interlocutor, o pronome “aquilo” substitui “aquela coisa”, e às vezes, possui o sentido pejorativo.

Nesse excerto, a palavra “aquilo” remete ao conjunto da fala da professora sobre sua dificuldade de ser ela mesma (Marina) durante as aulas. No primeiro caso, “aquilo” substitui o idioma italiano e a declaração “eu não uso aquilo (italiano)” serve para dizer que não usa a língua em seu cotidiano, e, no segundo caso, o pronome tem um sentido mais amplo: “eu não sou aquilo” quer dizer, eu não sou a pessoa que dá aula, quem dá aula é a professora de italiano e não a Marina.

A fala da professora no final do excerto “Eu acho que eu preciso incorporar mais” revela o reconhecimento da necessidade de “incorporar” traços da cultura-alvo e, mais especificamente, e o “lugar” de professora de italiano ao qual parece não se sentir “autorizada” a ocupá-lo.

Mas, levando em conta a representação negativa sobre o país revelada anteriormente, coloca-se ainda, a seguinte questão: como poderia aproximar traços da cultura italiana à sua própria identidade se não simpatiza com o povo ao qual a língua se refere? “Ser italiana” não significaria se aproximar das representações de povo “mal educado” e do país com que tanto se decepcionou? Mas seus sentimentos não são uniformes e isentos de conflitos, pois o italiano é língua que ensina aos alunos, é a língua que a professora “adora” falar e com a qual mantém um contato estreito através de músicas que “ouve o dia todo”.

Em contrapartida, para a formadora, “ser brasileira e professora de italiano” não são identidades incompatíveis, mas complementares. Sente-se mais brasileira do que italiana, mas sente-se de certo modo ofendida diante das críticas da professora em relação ao povo “mal educado”, “grosso”, “estúpido”. Alguns fatos sobre sua vida, como conviver com alguns costumes italianos, possuir cidadania italiana, transitar confortavelmente da língua materna para estrangeira, ter morado na Itália por 8 meses,

manter laços afetivos com parentes na Itália, conferem à formadora a possibilidade de uma maior aproximação à identidade italiana.

Quando se busca uma caracterização da identidade declarada pela professora, seu discurso é marcado, inicialmente, pelo desejo de ser brasileira:

**F:** Você disse que não faz questão de ter passaporte italiano.

**P:** Eu não! Eu quero ser brasileira. Por isso eu acho que eu separo a Marina professora da Marina. Apesar de adorar falar italiano, escutar, eu vivo o dia inteiro com música, mas é bem diferente porque em casa eu não falo italiano. Por isso que é importante viver lá a realidade, você escuta música e vai ver que eles não falam assim.

Em seguida, o desejo de ser brasileira contrapõe-se à representação sobre a prática pedagógica desejável: conseguir ser ‘mais italiana’ em sala de aula, conforme revela em sua fala:

**P:** (...)mas eu tenho que entender que quando eu estou na sala, quer queira quer não, eu quero ser italiana. Eu QUERO SER porque acho que só assim eu vou poder passar direito o que o que / tanto que às vezes eu me policio porque eu falo para os alunos “você não vão pensando que vão chegar lá (na Itália) e eles vão ser educados com vocês”. Por que eu não quero que ninguém tenha o susto que eu levei. E eu tenho que parar com isso.

**F:** Por quê?

**P:** Senão eu vou espantar os alunos da escola.

**Colega-Pesquisadora:** Tem que falar das coisas boas também.

A declaração “...quando estou na sala de aula, quer queira quer não, eu quero ser italiana” revela a necessidade, e não o desejo, embora utilize o verbo “querer”, de se aproximar à cultura italiana para “passar direito” o que precisa ensinar. Dessa maneira, a professora não precisaria se “policiar”, conforme afirma, para não desmotivar os alunos da escola ao dizer que não serão bem tratados na Itália, que os italianos são mal educados, etc. A professora mostra, portanto, o reconhecimento da intensidade da carga negativa de suas representações que seriam “impróprias” porque não são compatíveis com o papel de professora de língua estrangeira.

Há uma questão que deve ser levantada a respeito das representações negativas do país, da identidade profissional e da prática de sala de aula. Se a professora precisa “policar” seu dizer, camuflar a opinião negativa sobre o país e seus falantes, como pode se sentir “ela mesma”? A estrangeiridade, que se revela nas narrativas da viagem à Itália através dos relatos de sentimentos em relação à sala de aula, manifesta-se em dois pólos principais: (1) da identidade de professora de italiano que desejaria ser e a que é, e (2) das identidades brasileira e italiana, com as quais se identifica (a primeira) e da qual se distancia (a segunda).

Vemos, portanto, o conflito da professora no âmbito dos quatro componentes que, segundo Diamond (op.cit), estão em relações mútuas: o “eu”, “o professor que sou”, “o professor que desejo ser”, “o professor que temo ser”. O “eu” (Marina) não se sente ela mesma em sala de aula enquanto “professora que é”, pois afirma “não sou eu que está dando aula, é a professora de italiano”; ao mesmo tempo, declara o desejo de se aproximar à identidade italiana “eu quero ser italiana” para melhorar sua prática, para “para passar direito (o conteúdo)” e teme ser uma “professora que desestimule os alunos a aprender italiano” caso revele a imagem realmente negativa do país da língua alvo, por isso afirma: “eu me policio”, “eu tenho que parar com isso”, “senão eu vou espantar os alunos da escola”.

Manter-se estrangeirizada, resistente à cultura com a qual tanto se decepcionou, parece inevitável. Embora seja descendente de italianos, a professora sente-se distante de uma identidade italiana que lhe permitiria estar “à vontade” e “ser ela mesma” na sala de aula. A representação do perfil desejável de professor de línguas encontra-se, portanto, em oposição à identidade do “eu” Marina, cujas representações predominantes sobre o país determinam, em grande medida, a prática da professora.

A análise dos dados aponta, portanto, a relevância de se dedicar espaço para reflexões acerca da ‘estrangeiridade’ e das relações identitárias de professores e formadores com a cultura-alvo em contextos formadores. No entanto, é preciso dizer que é essencial que o processo de “desestrangeirização” (tanto do aluno quanto do professor) caminhe em direção a uma posição crítica sobre o país da língua-alvo. Parece haver uma tendência, nos cursos de formação e nos materiais didáticos, de tratar os aspectos sócio-culturais de maneira simplificada. Em geral, eles estão presentes apenas em função de regras sociais ou da adequação da linguagem a diferentes contextos, por exemplo, “uso de pronomes de tratamento”, “modos de cumprimentar pessoas”, “hábitos alimentares”, etc.

Antes de iniciar o capítulo dedicado às considerações finais, retomarei, brevemente, os principais resultados apresentados nessa seção de análise de dados.

A análise apresentada na presente seção enfocou as representações da professora e da formadora em relação ao país da língua-alvo. As representações da professora são predominantemente negativas, embora tenham se evidenciado momentos que manifestam um relação positiva com a língua e o país da LE. As representações negativas advêm de episódios desagradáveis ocorridos durante a primeira viagem da professora à Itália. Uma das implicações dessas representações na prática da professora foi a preferência pela gramática, pelo ensino da língua enquanto estrutura, isolada de qualquer relação com a cultura do país da língua-alvo. Essa preferência permite uma prática de sala aula distante da realização da *fala*, em que as identidades do sujeito (interlocutor) seriam inevitavelmente reveladas.

Além disso, o distanciamento de uma identidade italiana, nascido do desencanto com a viagem, foi relacionado à presença do sentimento de ‘estrangeiridade’ por parte

da professora em sala de aula e ao conflito de identidades em relação ao perfil de uma prática desejável para um professor de línguas. Portanto, a dificuldade de “puxar assunto”, explicitada no início da microcena, que se tornou foco desta parte do presente trabalho, revelou um conflito de teorizações que estava relacionado não apenas a questões de abordagem de ensino de línguas, analisadas na seção 4.6.1, mas também a construções antagônicas de identidades e de relações identitárias da formadora e professora com a língua e a cultura-alvo.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Início este capítulo retomando o objetivo deste estudo, em seguida aponto os principais resultados da análise de dados e, para finalizar, apresento uma avaliação da própria pesquisa, mencionando suas limitações, críticas e possíveis contribuições para a área de formação de professores.

O presente trabalho teve como objetivo investigar minha prática como formadora, através de um estudo de caso da interação com uma professora de italiano em formação, no contexto de uma escola de línguas.

A idéia de focalizar a interação através de um viés predominante de auto-observação, sem deixar, é claro, de focalizar a prática da professora, uma vez que a compreensão da interação implica o estudo da dupla dimensão, surgiu por dois motivos. Primeiramente porque estava interessada em analisar minha prática como formadora para compreender minhas ações cotidianas na coordenação de professores. Em segundo lugar, porque através de uma consulta inicial aos estudos existentes sobre interação entre coordenadora e professora (Gervai, 1996, Romero, 1998, Liberali, 1999), foi possível notar que, embora os autores afirmem que o foco é a interação coordenador-professor, as investigações acabam se voltando para as ações do professor,

especificamente para a relação entre estas e as oportunidades de reflexão proporcionadas pelo formador.

A constatação do foco nas ações do professor levou-me a refletir sobre a visão idealizada que caracteriza, em geral, o “lugar” do formador. Acredito que estudar o processo de formação, colocando apenas o professor na berlinda e excluindo o formador da mira de olhares, contribui para que se continue enfocando o professor como sujeito aprendiz e o coordenador como “gerador” de ocasiões reflexivas para o professor. O formador é visto, portanto, como detentor das práticas “corretas”, em torno do qual se delinea uma imagem sempre positiva, num processo em que não há ameaças à sua face, apenas à face do professor.

Acredito que o presente estudo, em que procurei lançar um olhar crítico à prática da formadora, apesar das limitações intrínsecas a um trabalho de auto-observação, traz contribuições para se pensar o processo de formação como constitutivo de conflitos e de práticas nem sempre coerentes com um perfil desejável de formador.

Quanto aos resultados da pesquisa, no que se refere à organização da interação entre professora e coordenadora, identifiquei uma gama variada de ações, em que predominam “narrativas” e “solicitações” no discurso da professora e da formadora, respectivamente. As solicitações foram associadas principalmente ao papel da formadora no questionamento e controle da prática da professora; e o estudo das narrativas permitiu uma melhor compreensão da construção de representações da professora durante o processo de formação. Foi, especificamente, no âmbito de uma das narrativas sobre episódios da primeira viagem da professora ao país da língua-alvo que pude compreender a natureza de conflitos revelados na macrocena “Não consigo puxar assunto em italiano”.

Através da análise detalhada dessa macrocena, na qual a professora revela sua dificuldade de realizar atividades de conversação em sala de aula, identifiquei, à primeira vista, a existência de conflitos de teorizações sobre o papel da gramática e da conversação em sala de aula. Os conflitos foram então, interpretados sob dois pontos de vista: da construção de práticas pedagógicas quanto a tendências de abordagens de ensino de línguas, e das relações identitárias da professora e da formadora com a língua e a cultura-alvo.

A análise sob o primeiro ponto de vista revelou o discurso da professora sobre sua prática como compatível com os pressupostos da abordagem formalista; evidenciado através de declarações sobre ensino-aprendizagem, principalmente na utilização da “metáfora do carro automático”. Por outro lado, o discurso da formadora, nos momentos em que procurava argumentar em direção oposta às teorizações da professora, mostrou-se em conformidade com os pressupostos da abordagem comunicativa de ensino.

A análise da macrocena sob o segundo ponto de vista revelou relações identitárias antagônicas construídas pela professora e pela formadora com a língua e a cultura-alvo. A formadora sustenta uma relação de natureza afetiva com o país da língua-alvo, originada por laços familiares próximos e por experiências relativamente longas de vivência na Itália, o que possibilita a construção de identidades aparentemente harmoniosas a partir do contato com duas culturas (brasileira e italiana). Em contrapartida, a professora em formação enfatiza experiências frustrantes pelas quais passou em sua primeira viagem à Itália e qualifica o povo italiano de maneira negativa. Mas a descrição dessa relação negativa com a Itália é permeada por afirmações favoráveis, que apontam para uma relação positiva com a cultura-alvo, quando afirma,

por exemplo, que “adora a língua”, que “gosta muito de falar italiano” e que “adorou a viagem à Itália”.

Os resultados da análise da interação entre coordenadora e professora de italiano mostraram ainda, que o processo de formação não ocorre de maneira linear. Os relatos de modificações na prática da professora, como por exemplo, “deixar de escrever as respostas em seu próprio livro didático” e “consultar o dicionário com menor frequência”, são retomadas em relatos posteriores como dificuldades a serem superadas. Por esse motivo, as “mudanças” relatadas pela professora foram vistas sob a metáfora que denominei ao longo do trabalho de ‘movimentos pendulares’. Entretanto, a prática da formadora denuncia expectativas coerentes com a visão linear do processo de formação, visto que se sente decepcionada com o relato da professora acerca de dificuldades que julgava não mais existirem.

Outra conclusão importante derivada da análise da interação diz respeito ao traço ‘normalizador’ identificado na prática da formadora, discutido com base na definição de Canguilhem (1943). O caráter ‘normalizador’ foi evidenciado tanto no discurso da formadora durante a fase de *planejamento das aulas* (através da presença de narrativas detalhadas de procedimentos metodológicos e da enumeração de atividades a serem cumpridas), quanto na macrocena-conflito que constitui o foco da análise, na qual se identifica a tentativa de “ajustar” a prática da professora a uma “prática pedagógica desejável”, neste caso, coerente com os princípios da abordagem comunicativa. É válido dizer ainda, que as representações da formadora sobre prática pedagógica desejável parecem estar diretamente relacionadas às suas próprias experiências enquanto professora. Em outras palavras, as experiências da formadora como professora orientam, de modo significativo, suas ações nas interações de formação.

Além das conclusões advindas diretamente da análise dos dados, acredito que seja importante mencionar as possíveis contribuições deste trabalho no âmbito teórico. Foi proposta a pertinência do conceito de ‘normalização’ como propulsor de reflexões para o contexto de formação de professores, e apresentei uma breve discussão sobre a relação entre ambos. Entretanto, creio que seja necessário refletir mais profundamente sobre esse tema, e, em especial, de se pensar se a normalização está inevitavelmente presente como traço do processo de formação, em que medida e quais as suas conseqüências para a concretização de uma abordagem de educação de professores que tem como objetivo principal a formação e transformação da prática do professor com base em atividades reflexivas.

Outra possível contribuição teórica diz respeito à discussão sobre a nomenclatura “treinamento” e “desenvolvimento”. Partindo da constatação de que na literatura anglo-americana, vários autores utilizam o termo “treinamento” (*training*) como sinônimo de “educação de professores”, apresentei considerações, de caráter introdutório e que espero aprofundar em reflexões futuras, sobre as origens históricas e os pressupostos teóricos subjacentes ao termo “treinamento”. O objetivo da discussão foi apresentar meu posicionamento discordante em relação ao uso do termo “treinamento” como sinônimo de programas de formação orientados por um paradigma reflexivo.

Afirmo também, como parte dessa discussão, meu posicionamento contrário quanto à denominação “atividades de treinamento” para as atividades de natureza “técnica” quando estas se encontram integradas a um programa de formação reflexiva. Sugeri, finalmente, que se nós, educadores de professores e pesquisadores, acreditamos na utilidade dos dois tipos de atividades até então denominadas “de treinamento” e “de

desenvolvimento”, é o momento de pensarmos a respeito de uma nova nomenclatura para distinguir as atividades consideradas “técnicas”, que tiveram origem em pressupostos behavioristas, das atividades de natureza reflexiva. Como proposta, apresentei a nomenclatura “atividades reflexivas”, para a atual definição de “atividades de desenvolvimento”, em contraposição a “atividades de ensino”, atualmente referidas com a utilização do termo “treinamento”.

Desejo ainda, antes de finalizar esta parte dedicada às considerações finais, apontar algumas críticas derivadas da avaliação que procurei realizar a respeito do processo de formação e que considero úteis para futuras pesquisas cujo foco seja a interação formador-professor:

- a) Os registros deveriam ter sido “revisitados” constantemente pela pesquisadora, pois isto talvez lhe permitisse identificar os conflitos existentes na interação **durante** o percurso formador. Uma vez identificados, os conflitos poderiam ter sido discutidos e analisados como parte do processo de formação da professora;
- b) Os diários dialogados serviram, principalmente, como “espaço” para relatos e discussões acerca das dificuldades encontradas pela professora em sala de aula, mas deveriam ter servido, predominantemente, como instrumento gerador de reflexões sobre a prática pedagógica como um todo;
- c) A discussão de textos da área de Linguística Aplicada foi realizada sem um roteiro previamente estabelecido, mas deveria ter sido cuidadosamente planejada

em seus objetivos e procedimentos para que a professora pudesse estabelecer um maior número de relações entre as leituras e sua prática.

Esta tese espera contribuir para o encorajamento de formadores, no sentido de que se envolvam em reflexões “críticas” sobre a própria prática, e estudem suas ações para além de seu papel no desenvolvimento reflexivo do professor. O trabalho pretende encorajar também, professores para que realizem estudos sobre a prática de formadores e sobre o próprio processo de formação em que estão envolvidos. De maneira geral, este trabalho sobre a interação entre formadora e professora no contexto de uma escola de línguas poderá contribuir para reflexões acerca do processo de formação em outros contextos educacionais, tais como: cursos de atualização de professores, cursos de graduação e pós-graduação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS\*

ABREU, L.S. **A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALVARENGA, M.B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

AMBIEL PIRES, E. **De mapas e posturas críticas: histórias de reflexões entre uma professora e uma coordenadora.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ANDREWS, I. & De Landesheere, G. Concepts of teacher education. In: M. J. Dunkin (Ed.), **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.** Oxford: Pergamon Press, 1987.

BERTOLDO, E. **Professores de Língua Estrangeira em Formação: seu discurso em um evento de letramento.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BIZON, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

---

\* Organizadas com base nas normas da ABNT em vigor em 2002.

BLATYTA, D.F. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worls.** Harvard University Press, 1986.

CADORAH, J.; HARRIS, S. Unplanned Classroom Language and Teacher Training. **ELT Journal**, vol. 52, n. 3, 1998.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1/1, 1980.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. Richards & R. Schmidt (orgs.). **Language and communication.** Longman, 1983.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o patológico,** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2000.

CARRIKER, M. K. **(Re)Construção de identidades em narrativas na primeira pessoa: casos de bilíngües.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CASTELLS, M. **O Poder da identidade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CASTRO, S.T.R. A Reconstrução do Conhecimento do Professor de Inglês: Questionando as Ações Rotineiras. **The Specialist**, vol. 19, n. 2, 1998.

CASTRO, S. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Tema para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de Língua Estrangeira. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação** (org. Almeida Filho, J. C. P.). Campinas: Pontes Editores, 1999.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n. 17, Campinas: Unicamp, 1991.

CELANI, M.A.A. A retrospective view of ESP Teacher Education Programme. **The Specialist**, vol. 19, n. 2, 1998.

CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N.L. Conscientização crítica da linguagem. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, 28, 1996.

CORACINI, M.J. Subjetividade e identidade do professor de português (L.M.). **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 36, 2000.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e lingüística geral**. Rio de janeiro: Editora Presença, 1987.

DIAMOND, P. **Teacher education as transformation**. Open University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Arts-based inquiry and teacher reflection: a teacher institute. **The Specialist**, vol. 19, n. 2, 1998.

DURANTI, A.; GOODWIN, C. **Rethinking context**. Cambridge University Press, 1995.

ELY, M. et alii. **Doing qualitative research: circles within circles**. London: The Falmer Press, 1991.

EMERSON, R. ; FRETZ, R.; SHAW, L. **Writing ethnographic fieldnotes**. University Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. **Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**, 1 (12), 1977.

\_\_\_\_\_. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittock (org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F. & SHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica: caminhos para novas ações**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. **Repensando o conceito de competência comunicativa no aquecimento da aula de português-LE: uma perspectiva estratégica**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRAGA, M.C.S. **O lugar das instruções do livro didático na interação em sala de aula de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 23, n. 1, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1978.

GARCEZ, P.; RIBEIRO, B.T. **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: Editora AGE, 1998.

GERVAI, S.M.S. **Formação de professores no contexto de uma escola de línguas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de LE. **The Specialist**, vol. 19, n. 2, 1998.

GIULIANO, M.S.M. de AQUINO. **Estratégias de uma professora de Língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GOFFMAN, E. **Interaccional ritual**. New York: Panteon Books, 1967.

\_\_\_\_\_. **Interaccional ritual**. New York: Pantheon Books, 1982.

\_\_\_\_\_. **Forms of talk**. University of Pennsylvania Press, 1983.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

GROARTY, M. Language, attitudes, motivation and standards. In: **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge University Press, 1999.

GUMPERZ, J.J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. **Language and social identity**. Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

GUMPERZ, J.J. & COOK-GUMPERZ, J. **Language and social identity**. Cambridge University Press, 1982.

HALL, S. **Identidade cultural**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997.

HERITAGE, J. Conversation analysis and institutional talk. In: **Qualitative research**, London, 1989.

HORIKAWA, A.Y. **As Representações e a prática pedagógica transformadora**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (orgs.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

\_\_\_\_\_. Postscript. **Applied Linguistics**, 10/2, 1989.

JARVIS, J. Using Diaries for Teacher Reflection on In-service Courses. **ELT Journal**, vol. 46/2, 1992.

KNOP, C. K. Reaction: Preservice and Inservice Teacher Education in the Nineties: The Issue is Instructional Validity. **Foreign Language Annals**, 24, n. 2, 1991.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. University of Pennsylvania Press, 1977.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LIBERALI, F.C. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor**, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LINDE, C. **Life stories**. Oxford University Press, 1993.

MACHADO, R.O.A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MAGALHÃES, M.C.C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, vol. 19, n. 2, 1998.

MAHER, T.M. **Ser professor sendo índio: questões de linguagem e identidade**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MASON, J. **Qualitative researching**. Sage, 1997.

MAZA, F.T. **Pesquisa em formação de educadores: o professor de inglês e o ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MELÃO, C. **Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MOITA LOPES, L.P. A Formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura em L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no Campo Aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOITA LOPES, L.P.; FREIRE, A.M. Looking back into an action-research project: teaching/ learning to reflect on the language classroom. **The Specialist**, vol. 19, n. 2, 1998.

MOLL DA CUNHA, W. **Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

MORAES, M.G. **O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

NÓVOA, A. Os professores: um novo objeto da investigação educacional. In: **Os professores e as histórias da sua vida**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A Formação da profissão docente. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ORTALE, F.L. **O caráter perguntador do professor de língua estrangeira e a construção de identidades sociais em contexto de interação diádica característica de aulas particulares.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

ORTENZI, D.L.B.G. **A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Editora Pontes, p. 127-138, 1999.

PACHECO, O.M.C. **Sujeito e singularidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PENNYCOOK, A. Towards a critical pedagogy for teaching english as a worldly language. In: **The cultural politics of english as an international language.** New York: Longman, 1992.

PETERSON, A.M.; PAGLIARINI COX, M.I. (orgs.) **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PIERCE, B.N. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, vol. 29, n.1, p. 9-31, 1995.

POLIFEMI, M.C. **Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de aprender a trabalhar aprendendo.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e identidade: elementos para discussão no Campo Aplicado.** Mercado das Letras, 1998.

RECH, M.D. **O conflito de expectativas na interação em sala de aula.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1992.

REIS, S. **Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RICHARDS, J.C. The dilemma of teacher education in TESOL. **TESOL Quarterly**, vol. 21, n. 2, 1987.

\_\_\_\_\_. Towards reflective teaching. **The Teaching Trainer**, vol. 5, n. 3, 1991.

- RICHARDS, K. Pepys into TEFL Course. **ELT Journal**, vol. 46/2, 1992.
- ROHMAN, C. **O livro das idéias: um dicionário de teorias, conceitos, crenças e pensadores que formam nossa visão de mundo**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.
- ROMERO, T.R.S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- RUBIN, J. & HENZE, R. The foreign language requirement: a suggestion to enhance its educational role in teacher training. **TESOL Newsletter**, 15/1:17-24, 1981.
- SANDSTEDT, L.A. Foreign language teacher education. **Foreign Language Annals**, 24, n. 2, 1991.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.
- SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Blackweel Oxford & Cambridge, 1994.  
\_\_\_\_\_. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. **Language in Society**, vol. 25, p. 167-203, 1996.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. NÓVOA, A. (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SILVA, T.T. A Produção da Identidade e da Diferença. In: **Identidade e diferença**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- SOUZA, O. **Fantasia de Brasil: as identificações na busca da identidade nacional**. São Paulo: Editora Escuta, 1994.
- STRASHEIM, L.A. Priority: teacher education. **Foreign Language Annals**, 24, n.2, 1991.
- TELLES, J. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. **The Specialist**, vol. 19, n. 2, p. 155-214, 1998.
- \_\_\_\_\_. A trajetória narrativa: histórias sobre formação de professores de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, 34, julho/dez, 1999.
- VIEIRA ABRAHÃO, M.H. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco da pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas**, nº 1, 1992.

\_\_\_\_\_. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

WALLACE, M.J. **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach.** Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas: Pontes Editores, 1991.

WITTRICK, M.C. **La Investigación de la Enseñanza: metodos qualitativos y de observación.** Ediciones Paidós, Barcelona, 1989.

# APÊNDICE

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I .....ii (Roteirização das reuniões)	ii
Quadro II .....iv (Fases das reuniões)	iv
Quadro III .....vii (Roteirização do diário 1)	vii
Quadro IV .....viii (Intervenções da coordenadora no diário 1)	viii
Quadro V .....ix (Roteirização do diário 2)	ix
Quadro VI .....ix (Intervenções da coordenadora no diário 2)	ix
Quadro VII .....x (Roteirização do diário 3)	x
Quadro VIII .....x (Intervenções da coordenadora no diário 3)	x
Quadro IX .....xi (Roteirização do diário 4)	xi
Quadro X .....xii (Intervenções da coordenadora no diário 4)	xii
Quadro XI .....xiii (Roteirização do diário 5)	xiii
Quadro XII .....xiii (Intervenções da coordenadora no diário 5)	xiii
Quadro XIII .....xiv (Roteirização do diário 6)	xiv
Quadro XIV .....xiv (Intervenções da coordenadora no diário 6)	xiv
Quadro XV .....xv (Roteirização do diário 7)	xv
Quadro XVI .....xvi (Intervenções da coordenadora no diário 7)	xvi

Quadro I

ROTEIRIZAÇÃO DAS REUNIÕES				
REUNIÃO	FITA	DATA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
1	1	04/12/1996	Insegurança quanto à 1ª aula	Foco nas fases da aula.
2	1	07/01/1997	Planejamento da 1ª aula e dúvidas.	Foco nas dúvidas e inseguranças da professora.
3	2	09/01	Relato da 1ª aula. Planejamento das aulas.	Foco na facilidade de aprender da aluna particular.
4	2	14/01	Planejamento de aulas. Dúvidas sobre a língua e sobre como ensinar.	Foco nas experiências enquanto aluna da LE que ensina.
5	3	21/01	Planejamento de aulas. Dúvidas sobre a língua.	Preocupação da formadora com a competência lingüística da profª
6	3	02/02	Relato das aulas. Impressões sobre o curso.	Balço positivo da experiência por parte da professora.
7	4	03/03	Planejamento das aulas em grupo – 1º e 2º estágios.	Foco: oferecer segurança à professora.
8	4	10/03	Relato das aulas. Dúvidas da professora e planejamento das aulas.	Foco nas aulas e no modo de explicar o conteúdo.
9	4	22/03	Relato das aulas, planejamento feito pela professora.	
10	5	?	Dúvidas relativas à língua.	Foco: insegurança da profª. Quanto ao vocabulário.
11	5	12/04	Conflito com o grupo (2º est.).	A coordenadora havia substituído a profª porque viajou.
12	6	15/05	Conflito com uma aluna (2º).	Segurança da professora que faz críticas à aluna.
13	6	22/05	Discussão do texto sobre treinamento e desenvolvimento	Opinião da profª sobre o texto.
14	6	02/06	Dissertação da Salette (discussão)	Segurança em sala por parte da professora.
15	6	?	Preparação para o JELI (PUC-SP)	
16	7	06/06	Relato da gravação da própria aula.	

### ROTEIRIZAÇÃO DAS REUNIÕES

17	7	10/06	Planejamento do final do curso. Relato do conflito com o grupo (2° est.)	
18	7	19/06	Professora traz livros que compra sobre ensino.	
19	8	02/08	Relato da viagem à Itália.	Professora havia retornado da Itália.
20	8	15/08	Planejamento das aulas.	Dificuldade com verbo (imperativo). Escreve as respostas no livro.
21	8	20/08	Mostra dos livros que comprou sobre ensino. Relato das aulas (2°)	Formadora lê parte da análise das reuniões.
22	9	28/08	Planejamento das aulas. Formadora ia viajar.	Insegurança da professora com a ausência da formadora.
23	9	29/08	Declaração: uso menos freqüente do dicionário.	
24	9	25/08	Discussão sobre abordagens de ensino.	Dificuldade da profª p/ compreender o texto.
25	10	15/09	Planejamento de aulas para aluno que não queria gramática.	
26	10	08/10	Preparação para ida à Unicamp – encontro com grupo de pesquisadoras.	Declaração da dificuldade de “puxar assunto” em italiano.
27	10	15/10	Relato de conflito com alunos de 3° estágio. Discussão sobre método.	
28	10	23/10	Conversa com o grupo de pesquisadoras	Profª fala de sua viagem à Itália
29	11	08/11	Planejamento das últimas aulas do semestre. Mostra do material que, por iniciativa própria, versou para o italiano.	Decisão de não fazer mais uma aula só de gramática e outra só de conversação.

Quadro II

FASES DAS REUNIÕES		
REUNIÃO	DATA	FASES IDENTIFICADAS
1	04/12/1996	<p>1. <i>Aquecimento</i>: conversa sobre a ansiedade antes da primeira aula e relato de que tê-la simulado com uma amiga.</p> <p>2. <i>Planejamento da aula</i>: conteúdo e metodologia (como explicar).</p> <p>3. <i>Esclarecimento de dúvida e relato dos medos</i>: conhecimento lingüístico e metodologia.</p> <p>4. <i>Fechamento</i>: encorajamento da professora por parte da formadora.</p>
2	07/01/1997	<p>1. <i>Aquecimento</i>: conversas sobre o fim de ano e da ansiedade em relação à 1ª aula.</p> <p>2. <i>Esclarecimento de dúvidas e relato dos medos</i>.</p> <p>3. <i>Revisão da seqüência da aula planejada</i>.</p> <p>4. <i>Fechamento</i>: encorajamento da professora por parte da formadora.</p> <p>OBS: Foi a única reunião feita em língua estrangeira e a pedido da professora que queria “praticar” italiano antes da sua primeira aula, visto que tinha ficado muitos dias sem falar italiano,</p>
3	09/01	<p>1. <i>Aquecimento</i>: conversas sobre tópicos diversos.</p> <p>2. <i>Relato da aula anterior</i>.</p> <p>3. <i>esclarecimento de dúvidas</i>.</p> <p>4. <i>Planejamento das próximas aulas e relato dos medos da professora..</i></p> <p>5. <i>Fechamento</i>: encorajamento.</p>
4	14/01	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Relato das aulas anteriores</i>.</p> <p>3. <i>Esclarecimento de dúvidas</i>.</p> <p>4. <i>Planejamento das aulas seguintes e relato dos medos da professora</i>.</p> <p>5. <i>Fechamento</i>.</p>
5	21/01	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Planejamento das aulas</i>.</p> <p>3. <i>Relato das aulas</i>. (Retomada do planejamento)</p> <p>4. <i>Esclarecimento de dúvidas..</i></p> <p>5. <i>Fechamento</i>.</p>
6	02/02	<p>1. <i>Aquecimento</i>.</p> <p>2. <i>Avaliação da experiência – fim do curso particular</i>.</p>

FASES DAS REUNIÕES		
7	03/03	1. Aquecimento. 2. Planejamento das aulas: 1º e 2º estágios. 3. Esclarecimento de dúvidas. 4. Fechamento.
8	10/03	1. Aquecimento. 2. Relato das aulas. 3. Esclarecimento de dúvidas e relatos de medos. 4. Planejamento das aulas. 5. Fechamento.
9	22/03	1. Aquecimento. 2. Relato das aulas. 3. Fechamento.
10	?	1. Aquecimento. 2. Esclarecimento de dúvida e relato das preocupações / insegurança quanto ao vocabulário. 3. Relato das aulas.. 4. Fechamento.
11	12/04	1. Aquecimento. 2. Relato das aulas: não o conteúdo mas a relação com os alunos. 3. Planejamento das aulas. 4. Fechamento.
12	15/05	1. Aquecimento. 2. Relato das aulas: relação com os alunos. 3. Fechamento.
13	22/05	1. Aquecimento. 2. Discussão sobre texto: "Treinamento e Desenvolvimento".
14	02/06	1. Aquecimento. 2. Discussão sobre texto: Dissertação da Saete. 3. Fechamento.
15	?	1. Aquecimento. 2. Discussão para apresentação (JELI- 06/06).
16	06/06	1. Aquecimento. 2. Relato das sensações que teve ao ouvir a própria aula que decidiu gravar. 3. Esclarecimento de dúvidas. 4. Fechamento.
17	10/06	1. Aquecimento. 2. Relato da aula: conflito com uma aluna. 3. Planejamento das últimas aulas do curso. 3. Fechamento.
18	19/06	1. Aquecimento. 2. Conversa sobre livros que comprou sobre ensino. 3. Fechamento: proposta de fazer versão para o italiano das partes que ela achava interessantes.
19	02/08	1. Aquecimento. 2. Relato da viagem à Itália em julho. 3. Planejamento de aulas.(casal)

<b>FASES DAS REUNIÕES</b>		
20	15/08	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das aulas:</i> primeiras aulas do semestre.</p> <p>3. <i>Planejamento das aulas.</i> (Apenas dos cursos novos para a professora).</p> <p>4. <i>Esclarecimento de dúvidas.</i></p> <p>5. <i>Fechamento.</i></p>
21	20/08	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Conversa sobre os livros que comprou e das partes que já fez versão para o italiano.</i></p> <p>3. <i>Discussão sobre análise que a formadora fez de uma reunião típica.</i></p> <p>4. <i>Relato breve das aulas:</i> 2º estágio e o casal.</p> <p>5. <i>Fechamento.</i></p>
22	28/08	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Planejamento escrito das aulas feito pela professora do período em que a formadora estará viajando.</i></p> <p>3. <i>Fechamento.</i></p>
23	20/08	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das aulas:</i> uso menos freqüente do dicionário.</p> <p>2. <i>Final do planejamento das aulas de setembro.</i></p> <p>3. <i>Conversa sobre os livros italianos que comprou.</i></p> <p>4. <i>Fechamento.</i></p>
24	25/08	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Discussão do texto sobre "Abordagens".</i></p>
25	15/09	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das aulas:</i> casal (sem gramática).</p> <p>3. <i>Planejamento das aulas.</i> (casal)</p> <p>4. <i>Fechamento.</i></p>
26	08/10	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato das aulas.</i> (Dificuldade de "puxar assunto em italiano" / decisão de fazer para o 3º estágio: gramática/conversação)</p> <p>3. <i>Conversa sobre ida à Unicamp (23/10).</i></p>
27	15/10	<p>1. <i>Aquecimento.</i></p> <p>2. <i>Relato de aula:</i> conflito com 3º estágio.</p> <p>3. <i>Discussão:</i> texto sobre "Métodos".</p> <p>4. <i>Fechamento.</i></p>
28	08/11	<p>1. <i>Planejamento de aulas:</i> últimas do semestre.</p> <p>2. <i>Relato da aula e da decisão de não dividir em aulas únicas gramática e conversação.</i></p>

Quadro III

<b>ROTEIRIZAÇÃO DIÁRIO 1 - CURSO INTENSIVO PARTICULAR (JANEIRO/1997)</b>			
<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>NÚMERO</b>
08/01/1997	Minha primeira aula. Como será?	Relato das ansiedades.	1
09/01	Correu tudo bem!	Relato das impressões.	2
10/01	Segunda aula dada!	Relato dos conteúdos.	3
10/01	3ª aula. Tudo tranqüilo!	Relato breve.	4
13/01	Morro de medo de fracassar. Não preciso ter todas as respostas escritas.	Relato de sentimentos negativos.	5
14/01	Ela me fez uma pergunta daquelas!	Relato de como raciocinou para responder à aluna..	6
15/01	Estou insegura para corrigir o texto.	Fez uma pergunta à formadora sobre plural das palavras.	7
16/01	Vou ensinar verbos (que eu adoro!)	Relata positivamente a aula anterior e a seguinte.	8
18/01	Consegui escrever na lousa! (alusão a uma dificuldade comentada em uma reunião)	Relato da matéria (verbos no passado) e dos passos da explicação.	9
20/01	Outra aula que adorei!	Relato do andamento da aula.	10
21/01	Consegui fazer a Letícia falar!	Relato entusiasmado da aula.	11
22/01	Que pena que já acabou!	Relato da última aula.	12
23/01	Missão cumprida!	Avaliação da experiência.	13

Quadro IV

INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO – 1		
NÚMERO	OBJETIVOS	FALAS REPRESENTATIVAS
2	Reforço e pedido de esclarecimento sobre o que foi dito.	O que você quis dizer com “encontrei o caminho?”
4	Reforço e pedido de detalhamento sobre algo comentado na reunião.	Como você se sentiu por não saber responder?
5	Encorajamento e reforço.	Esse sentimento é comum.
6	Reforço e sugestão.	Mas você não acha que pode pesquisar em casa...?
7	Solicitação de justificativas. Explicação da prática.	Mas por que você não assinalou os erros...? Inicialmente corrijo... depois...
7	Conselho.	Nunca se esqueça de falar sobre a dúvida do aluno...
8	Pedido de esclarecimento.	Por que você acha que se sente melhor ensinando gramática?
9	Reforço.	Que bom que você se arriscou...
10	Reforço.	Que bom!
11	Reforço e comentário sobre a prática da professora.	Muito boa a sua sensibilidade de perceber que...
12	Encorajamento para dar continuidade à prática.	Mas você terá outras experiências...
13	Avaliação positiva do processo e pedido de avaliação da experiência por parte da professora.	Vejo que muitas coisas boas foram feitas... Gostaria que você escrevesse as impressões...

**Quadro V**

<b>ROTEIRIZAÇÃO DO DIÁRIO 2 - CURSO DE II ESTÁGIO</b>			
<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>NÚMERO</b>
11/03/1997	Não parecia uma aula. Foi um reencontro.	Relato das impressões positivas sobre a primeira aula.	1
20/03	Cada aula é um desafio!	Relato da boa relação com as alunas.	2
08/04	Tive que resolver a matéria da aula sozinha.	Relato das dúvidas de gramática das alunas.	3
08/05	Às vezes me sinto à vontade para dizer que não sei.	Relato da dificuldade diante do não saber em sala (vocabulário).	4
15/05	A aluna fez de tudo pra me deixar confusa.	Relato de um conflito com uma aluna em sala de aula.	5
06/06	Acho que me saí bem!	Avaliação da apresentação no JELI.	6
10/06	É difícil agradar o tempo todo.	Relato do andamento da aula e do conflito com a mesma aluna do dia 15/05.	7

**Quadro VI**

<b>INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO 2</b>		
<b>NÚMERO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>FALAS REPRESENTATIVAS</b>
1	Reforço e pedido de confirmação.	Acho que sua experiência com o primeiro estágio ajudou... não é?
1	Pedido de detalhamento.	E no caso da Letícia...?
1	Encorajamento e reforço.	Esse sentimento é comum.
1	Pedido de explicitação de conceitos.	Mas o que é para você uma "aula"?
2	Reforço e pedido de informação sobre o sentimento de insegurança da prof <sup>a</sup> .	Você acha que aquele medo...?
2	Pedido de detalhamento sobre a prática da prof <sup>a</sup> .	Você sabe me dizer se isto acontece muitas vezes...?
3	Explicitação de regras gramaticais.	O auxiliar do verbo piacere é sempre...
6	Reforço e avaliação da formadora em relação ao evento (JELI).	Eu também adorei...
7	Pedido de confirmação de uma hipótese..	Você acha que é por causa daquela aula... ou porque eu te substituí enquanto você viajou?

**Quadro VII**

<b>ROTEIRIZAÇÃO DO DIÁRIO 3 - CURSO DE I ESTÁGIO EM GRUPO</b>			
<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>NÚMERO</b>
18/03/1997	De novo a insegurança...	Relato das sensações antes da primeira aula..	1
20/03	A aula foi tranqüila.	Relato das dificuldades de escrever na lousa (quase superada) e de controlar o tempo.	2
10/04	Amei a aula! Verbos, verbos e mais verbos.	Relato dos conteúdos.	3
04/06	Gravei minha aula!	Relato das sensações que teve ao ouvir a fita.	4

**Quadro VIII**

<b>INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO 3</b>		
<b>NÚMERO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>FALAS REPRESENTATIVAS</b>
1	Pedido de confirmação para a hipótese levantada.	Você não acha que pode ser pelo fato de não conhecer as pessoas...?
2	Reforço e busca de soluções.	Acho muito bom que você esteja dando espaço... Acho que com o tempo...
2	Pedido de informações sobre as dificuldades da professora.	Você saberia me dizer onde encontra mais dificuldades (Gramática, vocabulário)?
3	Pedido de detalhamento sobre sensações positivas.	O que você acha que te deixou mais feliz...?
4	Pedido de detalhamento sobre as impressões em relação à própria aula gravada.	Você falou dos pontos negativos... E as coisas boas que você percebeu na aula?

Quadro IX

<b>ROTEIRIZAÇÃO DO DIÁRIO 4 - CURSO PARTICULAR (CASAL )</b> <b>Obs: Curso diferenciado: os alunos não queriam gramática. A proposta inicial foi não trabalhar com o livro da escola e sim com fotocópias)</b>			
DATA	TÍTULO	OBSERVAÇÕES	NÚMERO
04/08/1997	Impressões da primeira aula	Relato da inibição: um dos dois sabia falar um pouco italiano.	1
12/08	Descoberta: os dois sabem falar um pouco italiano.	Relato da 2ª aula e surpresa para a professora. A aluna reafirma que não quer gramática e traz um livro para a sala.	2
19/08	Foi uma aula muito gostosa.	Relato dos conteúdos da 3ª aula. Deu artigos embora eles não tenham gostado muito.	3
26/08	Descobri que eles querem “curiosidades” sobre a Itália.	Relato breve das atividades em sala..	4
16/09	Eles pediram para ensinar os três tempos (presente, passado e futuro) juntos!	O casal tinha voltado de viagem. A profª tentou “convencê-los” a comprar o livro da escola.	5
18/09	Eles ainda não se tocaram que as aulas são sérias!	Relato da irritação da profª durante a aula em que explicou verbos no presente.	6
23/09	Acho que teremos paz daqui em diante!.	Relato eufórico da professora: eles compraram o livro da escola.	7
25/09	Eles esqueceram o livro em casa!	Profª relata sua preocupação com o fato de conseguirem formar frases, terem dificuldade para falar..	8

Quadro X

INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO 4		
NÚMERO	OBJETIVOS	FALAS REPRESENTATIVAS
2	Solicitação de esclarecimento acerca da atitude da professora de não ter se interessado pelo livro que a aluna trouxe..	Por que você não pediu para ver melhor o livro?
3	Pedido de confirmação da impressão que a professora teve de tê-los convencido da importância dos artigos. Pedido de explicitação sobre o que seria um “mínimo de gramática” para falar.	Você acha que mostrou aos dois que era importante...? Por que você acha importante...? O que seria esse “mínimo”?
4	Pedido de confirmação da impressão da professora.	Se eles mostraram este tipo de interesse, será que você os convenceu como queria em relação à gramática?
4	Questionamento da atitude da prof <sup>a</sup> .	(Referindo-se à reunião da semana) Você disse...Por que você se recusou a fazer exercícios do livro que a aluna trouxe?
6	Tentativa de exposição de um novo ponto de vista.	Mas você já imaginou que a finalidade deles pode ser...
7	Pedido de detalhamento acerca dos sentimentos da professora.	Fale um pouco do que você sentiu quando viu um livro diferente...
8	Pedido de confirmação de hipóteses sobre o ocorrido em sala.	Será que esqueceram o livro porque...?
8	Pedido de avaliação da própria prática em relação a esses alunos.	Mas você acha que eles tiveram algum progresso...?
8	Proposta de caminhos para a preocupação da prof <sup>a</sup> com a fluência oral dos alunos.	Acho que o único caminho é ...

**Quadro XI**

<b>ROTEIRIZAÇÃO DO DIÁRIO 5 - CURSO DE I ESTÁGIO</b>			
<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>NÚMERO</b>
11/08	Primeira aula: tudo tranqüilo!	Relato das atividades da aula..	1
18/08	Adorei a aula!	Relato da 2ª aula e da segurança que sentiu por um aluno ter assistido uma aula experimental e ter permanecido no curso..	2
25//08	Ele me disse que está gostando do método.	Relato dos conteúdos da 3ª aula e do elogio que recebeu de um aluno quanto às aulas.	3
01/09	A aula foi uma droga!	Relato da irritação da professora, que já “estava de mau humor”, diante de um dos alunos que chegou atrasado, com muitas dúvidas e que “parecia desafiá-la.”.	4
15/09	Agora é só um aluno...	Relato das atividades da aula e declaração de que o aluno gostou da aula.	5

**Quadro XII**

<b>INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO 5</b>		
<b>NÚMERO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>FALAS REPRESENTATIVAS</b>
3	Solicitação de esclarecimento acerca de conceito.	O que seria esse “método”?
4	Pedido de detalhamento sobre as ações da professora diante do conflito com o aluno.	E como você reagia diante das perguntas...?
4	Pedido de esclarecimento sobre a influência do humor na prática da professora.	Até que ponto você acha que seu mau humor influencia...?

**Quadro XIII**

<b>ROTEIRIZAÇÃO DO DIÁRIO 6 - CURSO DE II ESTÁGIO EM GRUPO</b>			
<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>NÚMERO</b>
12/08	Primeira aula: o fantasma da professora anterior!	Relato das falas dos alunos em relação à professora anterior.	1
19/08	Foi delicioso dar aula hoje!	Relato das atividades da 2ª aula e da “inspiração” naquele dia. Menção à dificuldade de preencher o tempo de aula. Atividade que arriscou: transcrição da música. Decidiu fazer um dia só gramática e outro só de conversação.	2
26/08	A ansiedade passou e já estamos entrosados.	Relato dos conteúdos da 3ª aula e da satisfação por ter usado o dicionário apenas duas vezes na aula.	3
?	Fim da matéria (de gramática) do livro e um mês de aula pela frente...	Relato do esforço e do resultado positivo para fazer atividades de conversação que estavam no livro. Declara estar mais à vontade e menos insegura para fazer conversação.	4

**Quadro XIV**

<b>INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO 6</b>		
<b>NÚMERO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>FALAS REPRESENTATIVAS</b>
1	Pedido de informações sobre as ações da professora.	Como você reagiu quando eles mencionaram...?
2	Pedido de detalhamento sobre a dificuldade da professora (tempo de aula).	Você sente dificuldade de controlar o tempo...?
2	Pedido de justificativa sobre uma decisão em relação à prática.	Por que você resolveu dividir as aulas...?
2	Reforço pela iniciativa de “arriscar”.	Gostei muito de saber...
3	Pedido de confirmação de hipóteses sobre mudanças positivas em sua prática.	Você acha que usa menos o dicionário porque...? Você não que o curso...?
3	Pedido de esclarecimento em relação à fala da professora.	Você pode explicar o que é “fluir melhor” uma aula?

Quadro XV

ROTEIRIZAÇÃO DO DIÁRIO 7 - CURSO DE III ESTÁGIO EM GRUPO			
DATA	TÍTULO	OBSERVAÇÕES	NÚMERO
14/08	Primeira aula: tudo planejado...mas foi um desafio...	Relato das atividades de revisão com sensação de insegurança, de não saber.	1
21/08	Tenho arriscado e tem dado certo!	Relato das atividades da 2ª aula. Declaração de estar encontrando “seu jeito” de dar aula.	2
28/08	Eles aprenderam a matéria com facilidade.	Relato dos conteúdos da 3ª aula e da ansiedade antes da aula.	3
04/09	O “ne” que assustou todo mundo.	Relato das reações dos alunos diante da matéria (gramática) e da conversação (“para descontrair”).	4
11/09	O “ci”: muito barulho por nada.	Relato das reações do alunos frente ao conteúdo considerado muito difícil.	5
25/09	Estou me sentindo super mal.	Relato das sensações de insegurança ao saber que um aluno mudou de turma sem justificar.	6
02/10	Me preocupei tanto à toa.	Relato eufórico de uma situação imprevista que teve um final feliz: uma aluna trouxe uma música e eles tiraram a letra na hora.	7
09/10	Eu disse que não conseguia fazer conversação em italiano, lembra?	Expõe o problema “de não conseguir puxar assunto” em italiano, revelado na reunião do dia anterior, como algo superado.	8
06/11	Pânico! Não encontrava a “minha” revisão (com as resposta).	Relato de uma situação imprevista: a aluna pede para fazer em classe os exercícios.	9

Quadro XVI

INTERVENÇÕES DA COORDENADORA NO DIÁRIO 7		
NÚMERO	OBJETIVOS	FALAS REPRESENTATIVAS
1	Pedido de confirmação de uma hipótese relativa à insegurança da professora.	Você não acha que a sensação foi porque...?
1	Pedido de detalhamento sobre a sensação de insegurança.	Você ficou nervosa porque acha que... ou porque...?
2	Pedido de explicitação de conceitos.	Você está usando a palavra método em que sentido?
3	Pedido de confirmação para uma hipótese em relação à insegurança da professora de "explicar e os alunos não entenderem".	Você não acha que esta insegurança é porque é a 1ª vez que você trabalha com 3º estágio...?
5	Reforço.	Você deveria ficar contente quando...
6	Busca de justificativa para o sentimento de rejeição.	Acho que este sentimento pode ter relação com...
6	Solidariedade e aconselhamento em relação ao sentimento da professora.	Eu, sinceramente, acredito que você não deveria tomar como pessoal...
6	Encorajamento	Tente pensar no seu desempenho... Continue animada...
7	Pedido de detalhamento sobre a prática.	Você acha que se fosse um texto ao invés de uma música.
8	Pedido de detalhamento sobre a prática.	Você tentou fazer isto com o grupo de II estágio?

## ÍNDICE DE TRANSCRIÇÕES

Transcrição I.....	xviii
("E se eu falar 'ti é stato piaciuto'?")	
Transcrição II.....	xix
("Acho que tem que pegar o fio da meada".)	
Transcrição III.....	xx
("Gramática é porto seguro".)	
Transcrição IV.....	xxi
("Eu não sento só na mesa, eu sento na cadeira também".)	
Transcrição V.....	xxii
("Tem um limite pra ensinar e um limite pra aprender".)	
Transcrição VI.....	xxii
("O modelo que eu uso é o modelo de quando eu aprendi".)	
Transcrição VII.....	xxiv
("Sabe o que eu fiz e deu certo?")	
Transcrição VIII.....	xxvi
("Eu quase não uso mais dicionário".)	
Transcrição IX.....	xxvii
("Não consigo puxar assunto em italiano".)	
Transcrição X.....	xxx
("Não sou eu quem está dando aula, sabe?")	
Transcrição XI.....	xxxi
("Quando eu tenho que comandar a situação, eu não consigo".)	
Transcrição XII.....	xxxii
("Com a viagem, morreu um pouco do encanto que eu tinha".)	
Transcrição XIII.....	xxxiii
("Gramática? Ela adorava...")	

## Transcrição I

### E se eu falar “ti è stato piaciuto”?

Data da reunião: 14/01/97

1. **P:** Sabe que queria falar assim, por exemplo, alguém chega pra mim e fala “Você cortou o cabelo?” Aí eu falo: “Ti è piaciuto?” (*Tradução: Você gostou?*)
2. **F:** Ahan. Se for informal
3. **P:** Sim, se fosse informal
4. **F:** [Formal seria “Le è piaciuto” (*Trad. O sr. gostou?*)
5. **P:** Ahn... Você gostou? É isso a tradução
6. **F:** Você gostou? Ti è piaciuto?
7. **P:** [Ti è piaciuto. Às vezes eu fico tão na dúvida com esse
8. **F:** [Com esse aqui?
9. **P:** Não, não é... Não seria “Ti è stato piaciuto?”
10. **F:** Não. Por que “è stato”?
11. **P:** Porque é passado. (*Com voz convicta*)
12. **F:** No passado você vai usar o, o auxiliar “essere” no presente
13. **P:** Ti è stato piaciuto (*insiste na construção gramatical*)
14. **F:** Mas “è stato”, você já está usando, o “stato” é passado de essere.
15. **P:** “Sono stato”? Não
16. **F:** Do “essere”. Do “piacere” você vai pegar o “essere” no presente mais o participípio
17. **P:** Ti è piaciuto
18. **F:** E, por exemplo, pra falar
19. **P:** [E se eu quisesse falar, e se eu falar “Ti è stato piaciuto”? O que é que eu estou falando?
20. **F:** (*Silêncio*) Não, não faz sentido: “Você foi gostado?” Não, não faz sentido.
21. **P:** Não?
22. **F:** Não, não faz sentido.
23. **P:** (*Silêncio*) Mas qual é o, o, o passado
24. **F:** De “piacere”?
25. **P:** É
26. **F:** É “essere” o auxiliar no presente, o “è”, mais o participípio passado “-uto”: “è piaciuto”
27. **P:** No presente. Mas por que no presente?
28. **F:** Ué... Mas como é o passado próximo?
29. **P:** (*Silêncio*)
30. **F:** Não é o “essere” no presente? “Sono, sei, è, siamo, siete

31. **P:** [Ah tá! Tá certo!]
32. **F:** Às vezes você pensa tanto e se confunde, né?
33. **P:** É, não. Sabe, eu estou fazendo confusão do “sono”, eu não estou fazendo o passado de “stata”, é do “sono” e não é o “sono”, é no presente. O “essere” está no presente. Por ele ser os dois juntos: “essere” mais o particípio, dá a impressão de que eu estou falando Sá de um, sabe?
34. **F:** É, é.
35. **P:** É aquela confusão besta que a gente faz
36. **F:** Mas o “piacere” é um verbo diferente, né? Tem que
37. **P:** [E chato, né? Não me piace.  
(rindo)]

\*\*\*\*\*

## Transcrição II

**“Eu acho que tem que pegar o fio da meada”**

**Data da reunião: 22/05/97**

1. **P:** Ahan. E é muito diferente ter aula e dar aula. Mas acho que tem uma coisa assim, de pegar o fio da meada.
2. **F:** Ahn
3. **P:** O negócio não é você vir, que nem, pronta pra dar aula, você tem que vir pronta com o que eu sei, mas tenho que chegar e sentir que jeito que eu vou poder dar aula naquele dia e naquela hora. Que nem aquele dia lá que eu achei que a aula ia ser super complicada e a aula foi super tranqüila.
4. **F:** Que dia?
5. **P:** Um dia que eu acho que eu estava super nervosa com a aula da Michele. E eu acho que o problema maior não é saber ensinar, é saber perceber como é que a pessoa aprende.
6. **F:** Ahan.
7. **P:** Sabe? Porque eu posso ensinar para você, eu ensinei, se é que eu ensinei alguma coisa pra Letícia é diferente do que ensinar, por exemplo pra Márcia, porque o jeito dela aprender é diferente. Não adianta nada eu falar assim: “eu ensino isso aqui desse jeito”, só que tem gente que às vezes eu vou ter que procurar cinquenta mil caminhos diferentes pra conseguir, pra pessoa entender isso.
8. **F:** Ahan.

9. **P:** Eu acho que não tem regra. Por mais que a gente procure, não funciona com todo mundo.
10. **F:** Depende
11. **P:** [Não tem uma fórmula mágica, são várias fórmulas mágicas, depende de como a pessoa recebe.
12. **F:** A gente estava falando dos verbos no passado, de como eu fiz, é um exemplo
13. **P:** É, cada aluno pega um ponto de partida.

\*\*\*\*\*

### Transcrição III

#### “Gramática é o porto seguro”

**Data da reunião: 22/05/97**

1. **P:** Gramática, se eu não souber, vou lá e procuro em algum lugar vai estar escrito. Em algum lugar está falando que é assim, tem alguma razão. Mas, traduzir texto não. Ma no fim agora, eu estou gostando mais da, dessa parte de, não de gramática. Como é que é?
2. **F:** Que parte?
3. **P:** Um pedaço da coisa é gramática e a que não é gramática?
4. **F:** Conversação. *(em tom de voz baixa)*
5. **P:** Conversação, que seja. Por causa disso, porque é um desafio pra mim mesma, de querer mostrar como é que é.
6. **F:** A outra
7. **P:** A outra, o que não tem lógica, o que não tem razão de ser.
8. **F:** Ahan.
9. **P:** Se bem que quando a coisa começa a apertar, você vai pra gramática, eu pelo menos, prefiro ir pra gramática e pronto.
10. **F:** Dá mais segurança.
11. **P:** Dá mais segurança. *(silêncio)* Mas eu ainda acho que meu problema maior é vocabulário. Engraçado que quando eu estou sozinha, tudo que eu faço eu falo, eu penso em italiano, tudo. Mas às vezes, na hora de falar, eu me pego assim, sem saber.
12. **F:** É que na aula não dá tempo de pensar, né?
13. **P:** É.
14. **F:** Na aula
15. **P:** [Durante o dia, eu falo, eu mesmo me corrijo, sabe? Falo certo de novo. Mas às vezes dá uma coisa de falar, assim.

16. **F:** É. Nesse ponto o que a gente pode fazer é começar a fazer nossa reunião em italiano.

17. **P:** (*Silêncio*)

(Toca o telefone e acabamos a reunião)

\*\*\*\*\*

#### Transcrição IV

**“Eu não sento só na mesa, eu sento na cadeira também, né?”**

**Data da reunião: 22/05/97**

(Após conversa sobre treinamento x desenvolvimento)

1. **P:** O modelo é importante sim. Que nem eu, imagine se a minha professora não tivesse sido assim, ahn... sei lá, se fosse alguém assim que chegasse e desse a aula, que não tivesse a união que tinha entre a gente, aquela história toda, se ia me interessar, nunca, pra mim, eu nunca ia me interessar em ensinar.
2. **F:** Entendi. (*Em tom bem baixo de voz*)
3. **P:** Porque eu, nunca na minha vida me passou a idéia de ensinar alguma coisa e muito menos italiano.
4. **F:** Ahan.
5. **P:** Então, quando você começa a ver aquele clima, aquela história, você vai sentindo vontade.
6. **F:** Então o modelo da sua ex-professora tem a ver?
7. **P:** Tem muito a ver. Tem muito a ver. Mas nada por exemplo, que nem, eu não faço tudo que ela fazia
8. **F:** Ahan
9. **P:** Eu não falo tudo do jeito que ela falava. Eu não sento só na mesa (*rindo*), eu sento na cadeira também, sabe?

\*\*\*\*\*

Transcrição V

**“Tem um limite pra ensinar e um limite pra aprender”**

**Data da reunião: 22/05/97**

1. **P:** Tem muito disso, de você achar que quanto mais você sabe, mais você pode ensinar. Mas não é assim, acho que você tem um limite pra ensinar e um pra aprender.
2. **F:** *(Silêncio)*
3. **P:** Não é?
4. **F:** Ahan.
5. **P:** Porque eu posso querer ensinar, saber ensinar um monte de coisas pra alguém que não vai estar pronto pra receber, pra aprender tudo aquilo.
6. **F:** É, depende do outro. *(em tom de voz baixa)*
7. **P:** É, então eu acho que você nunca vai falar “leu sei ensinar”, você vai estar sempre passando por alguma prova e aprendendo um jeito novo de ensinar.
8. **F:** Um caminho.
9. **P:** Um caminho novo, por causa do aluno que vai ser diferente. Acho que esse negócio de ensinar é muito complicado.

\*\*\*\*\*

Transcrição VI

**“O modelo que eu uso, é o modelo de quando eu aprendi”**

**Data da reunião: 22/05/97**

1. **F:** Você leu aquela parte do meu trabalho?
2. **P:** Então, vamos ver os problemas.
3. **F:** Quais?
4. **P:** Aquela história de treinamento e desenvolvimento.
5. **F:** Ah tá! Que é que você entendeu? Nada?
6. **P:** Este aqui sim, desenvolvimento. Mas este aqui não: modelo, imitação, prescritivo *(lendo o texto)*
7. **F:** Tá. Este aqui que você não entendeu, né?
8. **P:** É.

9. **F:** Então, modelo é assim, tipo, quando uma pessoa oferece assim, um modelo de aula, entendeu? Pra explicar verbo no presente é assim.
10. **P:** Entendi.
11. **F:** Um modelo de
12. **P:** [Isso eu tive, mas porque eu estudei aqui. O modelo que eu uso, é o modelo de quando eu aprendi.
13. **F:** Ah ta! Não o que eu passei pra você?
14. **P:** Não.
15. **F:** Imitação
16. **P:** [Mas no fim acaba sendo a mesma coisa, porque você passou pra Rose (*sua ex-professora de italiano*) e a Rose passou pra mim.
17. **F:** Entendi. Mas não porque é passado pra você direto
18. **P:** Não.
19. **F:** Imitação é a mesma coisa que modelo, quer dizer, eu ofereço um modelo, por exemplo um modelo de aula e você imita aquilo que eu falei.
20. **P:** Ahan, ahan.
21. **F:** Prescritivo é tipo assim: “nunca faça isso”, “faça isso”. É tipo assim, o que é certo e o que é errado. Diferente daqui no desenvolvimento que eles falam “o que é que você acha que você poderia fazer”.
22. **P:** Ahn, então é uma diferença entre treinamento e desenvolvimento?
23. **F:** Exatamente.
24. **P:** Mas a gente consegue fazer os dois juntos.
25. **F:** Você acha?
26. **P:** A gente não tem feito?
27. **F:** Ahan. (*Em tom baixo e hesitante*)
28. **P:** Os dois juntos?
29. **F:** Você acha que estão juntos
30. **P:** Eu acho.
31. **F:** Ahan.
32. **P:** Não é? A gente consegue fazer muita coisa. Eu uso o modelo mas também vou atrás de outras coisas, de outros modos, de outros jeitos, acabo descobrindo meu jeito.
33. **F:** Ahn
34. **P:** Eu imito algumas coisas, mas também eu reflito e vejo o que eu quero imitar e o que eu não quero. O que é bom pra mim. Vou muito assim, funcionou comigo quando era aluna, não funcionou com quem estava do meu lado, ou funcionou comigo e mais três. Tudo baseado no meu curso.
35. **F:** No seu curso qual?
36. **P:** No que eu aprendi italiano.
37. **F:** Ahan.
38. **P:** E agora com outras alunas também.
39. **F:** Agora você já tem uma experiência de primeiro estágio mesmo.
40. **P:** Sim, então. Tem muita coisa que dá pra usar tendo aula e dando aula.

41. **F:** Tendo aula e dando aula. Então você acha que está misturado?
42. **P:** Ahan. E é muito diferente ter aula e dar aula. Mas acho que tem uma coisa assim, de pegar o fio da meada.
43. **F:** Ahn
44. **P:** O negócio não é você vir, que nem, pronta pra dar aula, você tem que vir pronta com o que eu sei, mas tenho que chegar e sentir que jeito que eu vou poder dar aula naquele dia e naquela hora. Que nem aquele dia lá que eu achei que a aula ia ser super complicada e a aula foi super tranqüila.
45. **F:** Que dia?
46. **P:** Um dia que eu acho que eu estava super nervosa com a aula da Michele. E eu acho que o problema maior não é saber ensinar, é saber perceber como é que a pessoa aprende.
47. **F:** Ahan.
48. **P:** Sabe? Porque eu posso ensinar para você, eu ensinei, se é que eu ensinei alguma coisa pra Leticia é diferente do que ensinar, por exemplo pra Márcia, porque o jeito dela aprender é diferente. Não adianta nada eu falar assim: “eu ensino isso aqui desse jeito”, só que tem gente que às vezes eu vou ter que procurar cinquenta mil caminhos diferentes pra conseguir, pra pessoa entender isso.
49. **F:** Ahan.
50. **P:** Eu acho que não tem regra. Por mais que a gente procure, não funciona com todo mundo.
51. **F:** Depende
52. **P:** [Não tem uma fórmula mágica, são várias fórmulas mágicas, depende de como a pessoa recebe.
53. **F:** A gente estava falando dos verbos no passado, de como eu fiz, é um exemplo
54. **P:** É, cada aluno pega um ponto de partida.

\*\*\*\*\*

#### Transcrição VII

**“Sabe o que eu fiz e deu certo...”**

**Data da reunião: 22/05/97**

(Após ter conferido a lista da professora verbos com participio passado irregulares)

1. **F:** Sabe o que é que eu fiz na outra aula e que deu certo?
2. **P:** Ahn?
3. **F:** Assim, porque esta aluna tem muita dificuldade, porque quando é alguém mais rápido não precisa.

4. **P:** Ahn?
5. **F:** Mas esta aluna tem muita dificuldade. Então eu fiz assim, eu expliquei como é que funcionavam os verbos no passado, não dei a lista de irregulares. Aí depois eu já fui fazer exercício junto com ela, este que é fácil (*mostrando no materiaç didático*). Então eu fui falando pra ela fazer conforme aquela explicação lá, sem dar aquele monte de irregulares. Aí eu, quando chegava aqui (*mostrando no livro didático*) no “venire”, eu expliquei que nem sempre aquela regrinha do “are-ato, ere-uto, ire-ito” funcionava e então, que eu dar os irregulares depois.
6. **P:** Ahn.
7. **F:** Mas assim, estava a listinha do “essere” (*lista dos verbos que usam o auxiliar essere*) lá no canto da lousa, então
8. **P:** A listinha do “essere”? Qual?
9. **F:** Esta aqui. (*aponta*)
10. **P:** Ah! Tá!
11. **F:** Eu não ponho o “piacere” e o “succedere” na lousa. Eu ponho o que aparece no exercício.
12. **P:** Ahn.
13. **F:** E conjugo este aqui, né? Porque tem que conjugar , quando é pronominal, pelo menos um, né?
14. **P:** Mi sono divertito, ti sei ... né?
15. **F:** Eu pergunto: “quais são os pronomes? Mi, ti, si, ci, vi, si.”
16. **P:** Ahn.
17. **F:** Eu falo: “qual é o auxiliar dos pronominais? É sempre “essere”. Então é so pôr os pronomes na frente”.
18. **P:** Então você acha melhor dar este exercício primeiro? (*Referindo-se ao planejamento das próprias aulas*)
19. **F:** Não sei, não sei como elas são (*Referindo-se às alunas da professora*). Mas foi bom
20. **P:** Este aqui é o exercício mais fácil?
21. **F:** Aí depois é que eu dei
22. **P:** [Então, o que eu posso fazer é dar este (*exercício*) e fazer este aqui junto
23. **F:** E fazer este junto
24. **P:** Aí, se eu sentir que o negócio foi pra frente eu dou a lista e deixo o resto pra fazer em casa
25. **F:** Ta. Este aqui (*referindo-se ao exercício*) é mais difícil porque tem o “venire” e o “alzarsi”. Você pode até dar a lista de uma vez.
26. **P:** Depende.
27. **F:** É. Depende.

\*\*\*\*\*

**“Eu quase não uso mais dicionário”**

**Data da reunião: 20/08/97**

1. **P:** Ah! Mas eu estou tão feliz porque eu quase não uso mais dicionário.
2. **F:** É?
3. **P:** Outro dia, sabe quando você se pega assim, sem perceber, porque eu usava dicionário direto na aula, né?
4. **F:** Ahan.
5. **P:** Eu não sei se é o fato de eu ter ido pra lá (Itália) ajudou bastante, né?
6. **F:** Com certeza.
7. **P:** É tranquilo, tranquilo. Sabe que eu só olhei no dicionário duas vezes. Uma vez que a Tânia queria saber como falava “sapateira”, aí eu procurei no dicionário e não tinha. Aí eu falei “vou arriscar *porta-scarpe*”, *porta e scarpe*.
8. **F:** Ahan.
9. **P:** E outra coisa foi pra procurar como que escrevia, ah não! O Valter queria saber como é que era “desregrado” em italiano. Aí eu falei, ele falou: “Como é que fala regra?” Eu falei “regola”, ele falou e “desregrado”? Eu falei “sregolato”. Foi aí que eu me toquei: “Olha, eu nem precisei de dicionário”.
10. **F:** É quando você pára e pensa
11. **P:** [Tem muita coisa que eu sei, sabe? Antes eu não sabia as palavras. Eu acho que é a tranquilidade também, né?
12. **F:** Você acha que aumentou?
13. **P:** Ah, aumentou! Acho que eu ter ido pra lá (Itália) dessa vez aumentou muito.
14. **F:** Então, você podia fazer uma lista das mudanças que você Marinada percebendo na sua prática pra gente discutir juntas.
15. **P:** Tá bom. Mas está vendo como é importante saber que tipo de dúvida a gente tem? Nesse caso, não é que eu não soubesse, mas eu precisava de um tempo pra formular e chegar na resposta.
16. **F:** É parar e pensar.
17. **P:** E outra coisa, eu comprei um dicionário de sinônimos. *(muda de assunto e começa a falar da livraria em São Paulo)*.

\*\*\*\*\*

Transcrição IX

**“Não consigo puxar assunto em italiano”**

**Data da reunião: 08/10/97**

1. **P:** Engraçado, eu gosto tanto de falar. Não sei porque eu não consigo puxar assunto em italiano.
2. **F:** Com os alunos, você quer dizer?
3. **P:** É.
4. **F:** É, é difícil, né?
5. **P:** [Eu não fico sem falar um minuto, nem que eu não conheça a pessoa, se senta do meu lado eu já estou conversando
6. **F:** [E já está conversando
7. **P:** [Mas em italiano eu não consigo
8. **F:** [Engraçado, né... porque pra você
9. **P:** [se alguém sentar e começar a falar comigo, eu falo. Mas EU começar a puxar assunto em italiano eu não consigo.
10. **F:** E você não acha que é porque você tem aquela coisa de falar italiano, medo, e tal?
11. **P:** Não sei o que é. *(Em tom baixo de voz)*. Mas é gozado, nem na minha aula quando eu tinha aula eu não gostava de aula de conversação.
12. **F:** Que coisa, né? Você preferia gramática?
13. **P:** É
14. **F:** É pode ser o estilo da pessoa.
15. **P:** Mas e aí? Como é que eu faço? Eu vou precisar ter aluno que só goste de gramática. *(rindo)*
16. **F:** Não. Eu acho que o próprio fato de você estar usando o livro, o livro tem a parte de conversação, não tem como você fugir, né?
17. **P:** *(Silêncio)*
18. **F:** Por mais que você adie, tem uma hora que
19. **P:** [Tanto que eu nem dou, está tudo atrasada essa parte. Eu não gosto MESMO.
20. **F:** Mas por que será?
21. **P:** [Por que será?
22. **F:** [Porque se você falasse
23. **P:** [E eu gosto tanto de falar
24. **F:** Porque se você falasse “eu não dou conversação porque eu acho muito chato esse assunto”

25. **P:** Não!
26. **F:** Tudo bem, aí você procuraria outro assunto, né, pra dar.
27. **P:** É.
28. **F:** Mas não é isso também. Então tem que descobrir porque é. Porque é importante né? Uma aula de conversação.
29. **P:** É importante, é. (*Tom bem baixo de voz*)
30. **F:** Você vai ver como eles estão falando. Você vai...vai ver os alunos usando o que você ensinou da gramática. Porque às vezes eles fazem o exercício certinho, na hora de falar
31. **P:** [É, é.
32. **F:** Estão falando com os verbos errados
33. **P:** [É, é.
34. **F:** Então, se eles não praticarem o que eles estão aprendendo de gramática falando, vai ficar
35. **P:** Não. Esse, esse é, sabe, um, um, uma barreira. Não.
36. **F:** Tem que ver por que Marina. Eu acho que é porque foge um pouco do previsto, sabe? Quando você está ali no exercício, você sabe que está tudo certo e se você for fazer conversação tudo pode aparecer.
37. **P:** Depois que começa até vai. Eu lembro o dia que eu dei aquelas situações de viagem
38. **F:** Ahan
39. **P:** Até foi, sabe? Assim...
40. **F:**Ahan.
41. **P:** Mas não sei se é porque, não sei, eu gosto mais da gramática. Sabe o que me parece? Que quando você está dando gramática, parece que a pessoa está aprendendo, não está só falando. Eu lembro da Maria (*colega de classe quando era aluna de italiano*), ela gostava de falar mas não gostava de fazer gramática. Então o que acontecia? Na hora de falar ela falava um monte de coisa errado.
42. **F:** (*Silêncio*)
43. **P:** Sabe eu não consigo separar uma coisa da outra. Ela falava “pra mim está ótimo, estou muito contente”. Mas sabe, pra mim aquilo não era certo.
44. **F:** Tá.
45. **P:** É que nem aprender a dirigir um carro automático que vai fazer tudo por você, não vai ter que mudar a marcha, não ... sabe... PRA MIM parece que fica faltando um pedaço. Pra aprender a dirigir você vai ter que aprender o porquê, o como, que jeito que faz
46. **F:** Então, mas aí... Na verdade você pode aprender o como, que jeito faz, a gramática e ao mesmo tempo estar dirigindo.
47. **P:** É.
48. **F:** Você pode estar aprendendo como funciona e ao mesmo tempo já pegar o carro devagarinho.

49. **P:** Olha, então esse é um caso sério. Eu falei pro Valdir (*seu marido*) : “Eu gosto tanto de falar, por que eu não consigo?” Se alguém começa a falar, aí vai. Que nem na aula do Nicola, a gente fala o tempo inteiro. Mas, sabe, não consigo...
50. **F:** Mas lá você é aluna (*de um curso de literatura oferecido pela escola aos professores*).
51. **P:** Então, mas sabe, eu não sei se assim, eu tenho medo de puxar o assunto errado.
52. **F:** Ahan.
53. **P:** E não gostarem do assunto. Sabe, mesmo estando escrito aqui tenho impressão de que não vai gostar, então já fico com medo da... sabe?
54. **F:** Se não gostarem você fala “vamos só terminar de ler e pronto, faz parte do livro” aí também você joga um pouco pra eles. Mas é importante eles falarem, né? Porque eles podem fazer exercício de gramática certinho, mas não significa que eles aprenderam a usar, que eles aprenderam...
55. **P:** [E às vezes tem isso, porque eu vejo que nem a Tânia, o exercício ela faz certo mas se dá um texto pra ela fazer, nossa, ela mistura tudo.
56. **F:** E o que é mais importante? Fazer o exercício ou fazer um texto?
57. **P:** Fazer um texto (*em tom muito baixo*).
58. **F:** Então, pra vida dela depois, se um dia ela precisar do italiano ela vai precisar não completar exercício, ela vai precisar escrever, falar. Então, mas a Tânia é um caso difícil. Mas, você pega aluno assim que, por exemplo, o Valter, né? Você fica só com gramática é um desperdício, porque ele vai, ele escreve texto, ele vai. E outros alunos, a maioria é assim. Você mesma quando você era aluna, ia fazer seminário, fazia aquele texto super bom, você ia usar tudo aquilo. Então essa chance de usar a língua é que vai mostrar se eles aprenderam ou não.
59. **P:** Eu acho que quando eu não gostava de gramática, porque pra mim eu lembro que eu queria aprender a falar, lembra? O dia que eu conversei com você pela primeira vez no telefone (*para pedir informações sobre o curso*) eu disse que eu não queria muita gramática, queria mais era falar.
60. **F:** Ahan.
61. **P:** Mentira, quando eu comecei só queria saber da gramática. Aí, mas gostava muito de conversar, o dia que tinha aula de conversação. Aí o dia que eu fui pra Itália. Cheguei lá um bando de gente mal educada, sem educação. Aí eu voltei, eu não queria mais saber de nada. Eu lembro que eu falei pra Rose (*sua ex-professora de italiano*) “estou desiludida, só quero aprender a gramática, pra saber a gramática, não quero saber de cultura italiMarina, porque eu fiquei por aqui” (*no sentido de “estar saturada”*). Então eu acho que foi isso que quebrou um pouco, sabe? Eu fiquei

- pensando: o que adianta saber conversar se você chega lá eles são todos grossos, estúpidos, sem educação, né? Então acho que foi um pouco isso.
62. **F:** Então, mas é mais um motivo ainda pra você pensar que seus alunos têm que saber falar, porque se eles já são grossos e estúpidos e eles não sabem se defender, pior ainda.
63. **P:** Mas aí que está. Pra mim, pra saber falar tem que aprender a gramática INTEIRINHA.
64. **F:** Então, mas ele pode aprender a gramática inteirinha...
65. **P:** [MAS NÃO É ISSO, não é isso.
66. **F:** [Ele pode aprender a gramática inteirinha, ele pode aprender, e ao mesmo tempo que ele está aprendendo, já está falando. Não precisa terminar de ver tudo pra você falar. Se fosse assim
67. **P:** Mas é aí que está. É isso que eu falei, eu tenho que organizar isso na minha cabeça porque eu senão eu não saio do lugar.
68. **F:** É. Porque senão eles vão ficar sem usar o que eles aprenderam.
69. **P:** É, aprenderam.
70. **F:** Então tá bom.

\*\*\*\*\*

#### Transcrição X

**“Não sou eu quem está dando aula, sabe?”**

**Data da reunião: 23/10/97**

1. **P:** Mas eu acho que dar aula de línguas é completamente diferente de dar aula de qualquer outra coisa. Eu vejo assim, às vezes eu acho que eu não me solto muito porque não é, eu não sou aquilo, eu não falo italiano o tempo inteiro, eu não moro na Itália, eu não uso aquilo. Então, não sou eu quem está dando aula, sabe? É a professora de italiano, então, acho que é muito isto, eu não vivo aquela realidade lá, sabe? Quando eu estou dando aula, não sou eu, desse jeito aqui que eu falo, que eu brinco, eu fico meio, sabe, assim... não estou à vontade ainda, sabe? Falando italiano, explicando italiano, parece que num... não é bem a Marina. É isso que eu acho que eu preciso incorporar mais.
2. **F:** Será que você não está achando que só fala bem italiano quem é nativo?
3. **P:** Pode ser. Mas acho que, por isso tem a história da fita (de uma aula sua que a própria professora gravou). Quando eu percebi meu sotaque, eu fiquei meio

assim, sabe? Falei assim: eu não falo que nem o Nicola (professor e filho de italianos). Então eu fico meio assim. A Marina que dá aula de italiano não é a Marina que daria aula de português, sabe?

4. **F:** Você disse que não faz questão de ter passaporte italiano.
5. **P:** Eu não! Eu quero ser brasileira. Por isso eu acho que eu separo a Marina professora da Marina. Apesar de adorar falar italiano, escutar, eu vivo o dia inteiro com música, mas é bem diferente porque em casa eu não falo italiano. Por isso que é importante viver lá a realidade, você escuta música e vai ver que eles não falam assim. Mas eu tenho que entender que quando eu estou na sala, quer queira quer não, eu quero ser italiMarina. Eu QUERO SER porque acho que só assim eu vou poder passar direito o que/ tanto que às vezes eu me policio porque eu falo pros alunos “você não vão pensando que vão chegar lá (na Itália) e eles vão ser educados com você”. Porque eu não quero que ninguém tenha o susto que eu levei. E eu tenho que parar com isso.
6. **F:** Por quê?
7. **P:** Senão eu vou espantar os alunos da escola.
8. **Colega (Pesquisadora):** Tem que falar das coisas boas também.

\*\*\*\*\*

#### Transcrição XI

**“Quando eu tenho que comandar a situação eu não consigo”.**

**Data da reunião: 23/10/97**

1. **P:** Na aula dele, eu vejo como ele corrige, como ele faz, quando deixa a pessoa errar. Por exemplo, agora eu espero a pessoa acabar de falar pra corrigir isto eu aprendi com ele. E mais: ver que ele não sabe às vezes, é uma maravilha. Eu adoro a aula dele, mas quando EU tenho que comandar a situação, eu não consigo. (Referindo-se ao Nicola que é um professor “nativo” e que dá curso de leitura para os professores)
2. **P:** (...) Depende do aluno, eu me sinto péssima. Tenho uma aluna, que eu tenho certeza que ela sabe que eu sei MUITA COISA. Então, eu me sinto segura. O que ela pergunta e eu não sei, eu digo tranquilamente que vou procurar. Não me preocupo. Agora tem uma aluna, a Selma, que eu sei que ela quer me desafiar. Por eu não ter sabido alguma coisa, ela faz questão de ir procurar no dicionário. Esses três alunos eram da outra professora, então eu fico com medo de não convencer de que com o que eu sei basta pra dar aula. EU tenho que conscientizar de que eu sei quando eu entro lá.

\*\*\*\*\*

Transcrição XII

**“Com a viagem, morreu um pouco do encanto que eu tinha”.**

**Data da reunião: 23/10/97**

1. **P:** Antes, eu acho que eu falava mais italiano, mas depois, é isso que eu falo... Apesar de eu ter adorado a viagem, eu me surpreendi muito porque eu tinha uma idéia TÃO romântica dos italianos. Você vê filmes, musicas românticas. Quando você chega lá, eles são sabe, eles te tratam mal, eles não se preocupam se você está sendo bem tratada ou não. Então, eu me lembro que muito de gostar da gramática foi depois que eu vim de lá. Fiquei tão desiludida com a falta de educação, com o ouço carinho deles com a gente, que pra mim, sabe, morreu um pouco do encanto que eu tinha. Então agora eu tenho que começar de novo, ver o encanto real.
2. **F:** Mas e a segunda vez que você viajou?
3. **P:** Desta vez já foi muito mais fácil. Eu já sabia o que eu ia encontrar, eu pensava “se me tratarem mal, eu trato também”. Da primeira vez não. Nossa! Me lembro no aeroporto que um homem fez uma cara feia, eu falei “Meu Deus! Que gente mal educada!” Eu imaginava que todo mundo ia tratar bem, porque você vê filme, música romântica. Eu tinha idéia de que eles iam passar, agradar, conversar. Não! Eles gritam, eles falam alto, eles não querem saber se você está bem ou não. Eles olham pra sua cara, como se você fosse um, um, sabe? E aquilo acho que foi muito difícil. (...) Aqueles gondoleiros de Veneza, eram a coisa mais linda... Chega lá pra você ver. Quando você chega lá, sente o cheiro da água, quando você senta na gôndola, não tem nada de romântico. Não tem. São pessoas normais como a gente, não é? Mas você tem aquela idéia romântica da história. E os gondoleiros falavam em dialeto entre eles, riam. E a gente se sentindo uma palhaça. Um passava e ria pro outro.

\*\*\*\*\*

**“Gramática? Ela adorava”!!!**

**Data da reunião: 15/07/00**

1. **Ex-professora da Marina:** Ela nunca foi relaxada pra gramática, então ela usava tudo, tipo de frase que era certeza. Ela não inventava frase. Ela participava falando assim tipo: “Mi piace moltissimo”.
2. **F:** Entendi.
3. **Ex-professora:** Ela sempre quis se mostrar perfeita
4. **F:** E as tarefas?
5. **Ex-professora:** Fazia TUDO em dia. Ela fazia antes, por exemplo se ela sabia que eu tinha mandado ler um texto e que ia ter conversação, então, FORA do horário da aula, ela vinha mostrar o texto dela, frases que ela podia falar na aula.
6. **F:** Ela levava pra você corrigir.
7. **Ex-professora:** Trazia sempre antes.
8. **F:** E gramática?
9. **Ex-professora:** Gramática? Ela ADORAVA!
10. **F:** Então, ela gostava mais de gramática?
11. **Ex-professora:** Claro, né? É muito mais fácil a gramática, não tem que ficar inventando, criando.
12. **F:** E do que mais ela gostava?
13. **Ex-professora:** Música. Ela me trazia música de monte. Lembra? Ela ouvia na rádio, comprava o disco e ficava traduzindo e pedindo pra eu corrigir. Lembra?

\*\*\*\*\*