

**O PROFESSOR REFLEXIVO : UMA PROPOSTA DE
ENCAMINHAMENTO À CONSCIENTIZAÇÃO PEDAGÓGICA
CONTÍNUA DE PROFESSORES ATUANTES EM UM CENTRO DE
ESTUDOS DE LÍNGUAS DO INTERIOR PAULISTA.**



(cópia)

MARTA LÚCIA CABRERA KFOURI-KANEOYA

O PROFESSOR REFLEXIVO:

**UMA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO À CONSCIENTIZAÇÃO
PEDAGÓGICA CONTÍNUA DE PROFESSORES ATUANTES EM UM
CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO INTERIOR PAULISTA**



T. 1.020/01

São José do Rio Preto
2001

Aos meus pais e irmãos.

Ao Kaoru e ao Caio.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PARTE I

- 1.1. Introdução à obra: o papel do professor no século XXI
- 1.2. O professor como profissional
- 1.3. O professor como cidadão
- 1.4. O professor como líder
- 1.5. O professor como pesquisador
- 1.6. O professor como gestor
- 1.7. O professor como inovador
- 1.8. O professor como colaborador
- 1.9. O professor como comunicador
- 1.10. O professor como agente de transformação

Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfiças em relação às suas competências exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa própria profissão. (...) Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

Antonio Nóvoa

PARTE II

- 2.1. O professor como gestor
- 2.2. O professor como líder
- 2.3. O professor como pesquisador
- 2.4. O professor como inovador
- 2.5. O professor como colaborador
- 2.6. O professor como comunicador
- 2.7. O professor como agente de transformação
- 2.8. O professor como gestor
- 2.9. O professor como líder
- 2.10. O professor como pesquisador

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....

PARTE 1

- 1.1 Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações pedagógicas na pesquisa.....
- 1.2 Abordagem Comunicativa de Tendência Crítica: uma visão reflexiva sobre ensinar e aprender língua estrangeira.....
- 1.2 Questões acerca do método ideal.....
- 1.3 Propostas de (trans)form(ação) reflexiva
- 1.4 O Modelo de Prática Reflexiva de Educação/ Desenvolvimento Profissional de Wallace: uma perspectiva crítica de reflexão docente
- 1.5 O arcabouço teórico para a análise dos dados

PARTE 2

- 2.1 O caráter colaborativo da investigação : um diálogo entre as participantes
- 2.2 As participantes da pesquisa: formação e atuação
- A professora I
- A professora II
- A professora III
- A professora IV
- 2.3 Instrumentos de coleta de dados
- 2.4 Procedimentos de análise

PARTE 3

- 3.1 A análise panorâmica.....
- A professora I
- A professora II.....
- A professora III
- A Professora IV
- Algumas considerações.....

PARTE 4

4.1 A Abordagem da professora IV: relações entre formação e prática
4.2 As categorias de reflexão no estudo de caso
4.3 Considerações acerca do estudo de caso.....

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

As professoras participantes e seu posicionamento frente a uma proposta de
educação reflexiva.....
Contribuições deste estudo no âmbito da formação continuada de professores de
língua estrangeira.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

As tendências atuais de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas, tanto no Brasil quanto no exterior, têm apontado como foco de estudo a sala de aula. Nessa perspectiva, Moita Lopes (1996) distingue dois tipos básicos de pesquisa, de abordagem qualitativa e de natureza etnográfica, opostas às tradicionais pesquisas em sala de aula de análise interativista, em que o pesquisador aplica em seu contexto de estudo uma determinada grade de categorias pré-definidas, cujos resultados, de certa forma limitados, são analisados estatisticamente. As pesquisas mais atuais, embora tendo como foco a observação em sala de aula, apresentam diferenças quanto à forma de se realizar essa observação e a interpretação dos dados, sendo elas:

a-) *pesquisa de diagnóstico*, voltada para a investigação do processo, isto é, da prática efetiva de ensinar e aprender línguas em sala de aula;

b-) *pesquisa de intervenção*, em que se investiga uma possibilidade de transformação de uma situação existente em sala de aula (p.86-7).

A pesquisa etnográfica, ao contrário da interativista, parte de uma questão a ser investigada durante o estudo. Portanto, não há nenhuma possibilidade de se trabalhar com categorias previamente estruturadas, já que o caráter investigativo nesse tipo de pesquisa dá-se justamente na observação do campo de investigação e dos sujeitos envolvidos na questão. Nesse sentido, o professor deixa de ser objeto de pesquisa e implementador de pesquisas alheias para engajar-se em discussões de caráter científico que tenham a sua própria prática como foco, tendo a oportunidade de refletir criticamente sobre seu trabalho, o que não anula, por outro lado, a presença de pesquisadores externos.

Esse tipo de pesquisa relaciona-se diretamente a uma mudança de perspectiva quanto à questão da *formação de professores de línguas*, que, tradicionalmente, estabelece indicações para como proceder em sala de aula, focalizando aspectos relativos à competência lingüística do aluno-professor. Assim, como colocam Cavalcanti & Moita Lopes (1991), a graduação concluída parece significar o fim da formação do professor, sendo que os cursos de

formação não prevêem a reflexão sobre a prática, o que seria, segundo esses autores, *o embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor* (p. 133). Nesse mesmo raciocínio, Félix (1999), citando Almeida Filho, afirma que a idéia de *formação* refere-se ao processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Porém, usando o verbo formar no particípio passado – *formado* – quando nos referimos ao professor que conclui sua graduação, caímos na idéia do absoluto e acabado. Também podemos ver disseminada essa perspectiva em conceitos de vários outros pesquisadores da área, como a idéia de *colaboração e reflexão crítica* (Magalhães, 1998), *renovação da prática pedagógica por meio da formação continuada* (Vieira-Abrahão, 1996), *practicum reflexivo* (Schön, 1997) e *trabalho coletivo de reflexão* (Gimenez, 1998). Tais idéias são de fundamental importância na (re)construção da prática do professor, do processo de ensino/aprendizagem e do próprio currículo escolar. Essas transformações devem passar pelo caminho da formação docente, isto é, do *pensamento prático* do professor (Schön, op.cit.), que é um tipo de aprender fazendo, por meio de experiências, erros, tomada de consciência e novas tentativas.

Dessa forma, para deixar de ser um profissional dogmático, que aplica idéias advindas de pesquisas externas a sua sala de aula, é necessário que o professor esteja envolvido em um processo de autoformação contínua, que possa transformá-lo em um gerador de idéias e reflexões acerca de seu próprio trabalho, por meio da adoção de uma atitude investigativa em sala de aula, de modo que tenha a oportunidade de analisar criticamente seu próprio fazer.

Temos assistido, desde a década passada, a um intenso desenvolvimento de pesquisas e de propostas, dentro da Lingüística Aplicada, voltadas ao paradigma de formação de professores de línguas, nos cenários nacional e internacional. Nelas, questões como a abordagem de formação do professor, a reflexão coletivamente construída, a pesquisa-ação, a cultura de aprender e o ensino comunicativo de línguas são alguns dos traços investigativos que contribuem para a interpretação da atividade do profissional de línguas em

formação – pré-serviço ou em serviço – e para a construção de um corpo teórico coerente dentro desse terreno de idéias.

Em levantamento da literatura estrangeira especializada, pude encontrar um vasto número de propostas para o trabalho de formação de professores reflexivos, das quais destaco Dewey(1997), Schön (1983;1987;1997), Bartlett (1990), Wallace (1991), Nunan (1992), Larsen-Freeman (1993), Richards & Lockhart (1994), García (1997), Gómez (1997), Mc Donough & Mc Donough (1997), Nóvoa (1997), Diamond (1998), Richards & Ho (1998), Roberts(1998), Burns (1999) e Korthagen & Kessels (1999), entre outros.

No Brasil, as pesquisas na área de Lingüística Aplicada voltadas à formação de professores vêm ocupando um espaço de relevância junto aos programas de pós-graduação existentes. Dentre essas, destaco os trabalhos de Moraes (1990), Amadeu-Sabino (1994), Freitas (1996),Vieira-Abrahão (1996), Ortenzi (1997), Félix (1998), Bugel (1998), Narezzi (1998), Rolim (1998), Souza (1998) e Blatyta (1999).Também merecem igual destaque os trabalhos de Moll da Cunha (1992), Giosa (1994), Liberali (1994), Faustinoni (1995), Gervai (1996), Brandão Lopes (1996), Abreu (1998), Malatér (1998), Moita Lopes & Freire (1998), Pires (1998), Polifemi (1998), Romero (1998), Castro (1999), Bezerra (2000), Silva (2000) e Oliveira (2001). Nessas pesquisas, questões como a abordagem de ensinar e de aprender do professor e a dissonância entre seu fazer e seu dizer constituem a essência da análise dos dados referentes a tais trabalhos. Porém, para efeito de análise, podemos agrupá-los em categorias menores, considerando seu foco de estudo.

Em uma primeira categoria, podemos reunir as pesquisas de Moraes, Amadeu-Sabino, Blatyta, Ortenzi, Narezzi, Castro e Silva, já que se tratam de trabalhos realizados em contexto universitário de formação de professores. Em uma segunda categoria, relativa ao contexto de pesquisas com professores de escolas públicas, são agrupados os trabalhos de Faustinoni, Vieira-Abrahão, Félix, Rolim, Souza e Oliveira. Para uma terceira categoria, relaciono as pesquisas de Moll da Cunha, Liberali, Gervai, Abreu, Bugel, Polifemi e Malatér, inseridas em contextos particulares de ensino de línguas. Na quarta categoria, referente a

pesquisas sobre o ensino de português como língua materna e de português para estrangeiros, encontram-se, respectivamente, os trabalhos de Brandão Lopes e Romero. Os trabalhos de pesquisa-ação constituem a próxima categoria, representada por Giosa, Freitas, Moita Lopes & Freire e Bezerra, porém, em perspectivas um tanto distintas entre si, já que Freitas denomina esse tipo de pesquisa como *um estudo sobre a auto-investigação inicial solitária* dos sujeitos envolvidos. Em uma sexta e última categoria encontra-se unicamente a pesquisa de Pires, que analisa o processo reflexivo dos sujeitos envolvidos por meio do relato de histórias de vida.

Na primeira categoria, Moraes traz como foco de sua pesquisa um professor de leitura em língua inglesa de uma instituição superior do estado de São Paulo, propondo uma análise de como a leitura instrumental se realiza em sala de aula. Para tanto, tem como base teórica Fairclough (1985;1988), a fim de examinar a questão da dissociação entre o dizer e o fazer do professor e de estabelecer um quadro teórico para uma análise crítica do sujeito ideologicamente construído por meio do discurso. A pesquisa de Amadeu-Sabino investiga como é construída, na prática, a implementação de uma abordagem considerada comunicativa, do ponto de vista do professor, em um curso universitário de Letras. A pesquisadora analisa e contrapõe, como Moraes, o dizer e o fazer do professor, podendo perceber a forma como o sujeito interpreta e concretiza a abordagem comunicativa na prática. O trabalho de Blatyta, também realizado em contexto universitário, tem como sujeito a própria pesquisadora atuando no ensino de hebraico. Sua investigação toma como parâmetro os conceitos de *habitus* (Bourdieu, 1991) e de *senso de plausibilidade* (Prabhu,1990) para examinar o processo de conscientização frente à abordagem de ensinar da professora. A pesquisa de Ortenzi enfoca a questão da construção da prática reflexiva na formação de professores de um curso universitário de Letras. Os dados possibilitam uma análise dos papéis das professoras- supervisoras e das alunas-professoras, todas participantes de uma ação reflexiva coletivamente sustentada, bem como do teor dessas reflexões. Narezzi coloca como ponto de partida para sua pesquisa a questão das relações de força existentes em sala de aula,

advindas de um jogo de poder e de resistência que envolve a relação professor-alunos, afirmando ser do professor a responsabilidade por amenizar essa resistência. Nesse sentido, toma como contexto a sala de aula de um curso de francês de uma universidade paulista, a fim de comprovar que a sedução, conceito ao qual confere uma carga positiva, é uma das melhores maneiras de minimizar os conflitos existentes no ambiente da sala de aula e de levar o aluno a envolver-se com seu objeto de estudo. Já o trabalho de Castro envolve duas professoras de inglês de um curso universitário de Letras, procurando examinar como as novas práticas discursivas das referidas professoras se constroem a partir da reflexão sobre a própria ação na relação com a pesquisadora. Em última análise, contribui para o processo de transformação dos contextos onde se dá, na instituição envolvida, a formação de futuros professores de inglês. Fechando a primeira categoria, a pesquisa de Silva tem como objetivo investigar as crenças de um grupo de treze formandos de Letras de uma universidade pública federal, a respeito do que seja ser um bom professor de inglês, ao começarem a cursar as disciplinas de Metodologia Específica e de Prática de Ensino, e se essas crenças se mantiveram após a conclusão das mesmas. A autora caracteriza esta investigação como um estudo de caso, realizado sob os princípios da pesquisa qualitativa, adotados na coleta e análise dos dados.

Abrindo a segunda categoria, o estudo de Faustinoni dá ênfase ao discurso para compreender as crenças e o universo de sentidos que orientam a prática instrucional de uma coordenadora pedagógica que atua, também, como professora de inglês de uma escola pública estadual de ensino fundamental. Com isso, a pesquisadora, que se coloca como *elemento que faz parte da interação que está sendo estudada* (op. cit.: 4), busca analisar a relação dessas crenças com sua atuação em sala de aula e em relação ao grupo de professoras de inglês da escola, fazendo uso de uma abordagem etnográfica de pesquisa. Nesse contexto, o conceito de reflexão é trabalhado como um processo de auto-questionamento do professor, por meio da consciência do próprio discurso e da linguagem (Fairclough, 1989; 1992) como causadores de mudanças sociais e culturais. A pesquisa de Vieira-Abrahão tem como objetivo analisar as reflexões,

as ações e os procedimentos metodológicos de professoras de inglês de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, envolvidas em um projeto de formação continuada junto à universidade, durante dois anos, sob a coordenação dessa pesquisadora. Para tanto, são utilizados procedimentos da etnografia escolar, de Erickson, e da sociolinguística interacional, de Gumperz. Durante a coleta de dados da pesquisa, Vieira-Abrahão constata que parece haver um conflito permanente nas professoras entre o desejo de mudança e as dificuldades contextuais vivenciadas, como a abordagem de formação dessas docentes. A análise desses dados mostra que, de fato, a abordagem de formação e de prática dessas professoras tem uma influência decisiva ao tentarem reconstruir essa prática de sala de aula. Félix realiza uma pesquisa de base etnográfica, em que busca analisar as crenças, as culturas de ensinar e aprender línguas e o *habitus* de três professoras de inglês da rede pública estadual. Nesse sentido, a pesquisadora pretende explicitar de onde vêm as crenças dos sujeitos e para onde eles conduzem o ensino, isto é, para onde essas crenças os levam em sala de aula. Para a análise, são utilizados dois questionários, QUALE e CRESAL (Horwitz, 1985; 1988), no levantamento das crenças das professoras, além de outros instrumentos etnográficos. Os dados revelam algumas dessas crenças, tais como a necessidade de motivação para que a aprendizagem ocorra, o dom do aluno para aprender línguas e o fato de as professoras acreditarem que a língua-alvo não pode ser aprendida nem ensinada na escola pública, dando a entender que muitas das crenças que elas apresentam são baseadas em sua própria experiência de aprendizagem. O estudo de Rolim também focaliza, numa abordagem etnográfica, três professoras de inglês da rede pública estadual, porém, no intuito de caracterizar sua cultura de avaliar. Para tanto, igualmente investiga suas crenças e atitudes, utilizando-se de conceitos teóricos relativos à cultura de ensinar/aprender/avaliar e a formação de professores. Os dados sugerem que as professoras praticam uma avaliação de caráter classificatório, realizada por meio de provas ou testes e da observação dos alunos pelas professoras. A pesquisadora conclui, tal como ocorre na pesquisa anterior, que essa cultura de avaliação recebe influência das próprias experiências das

professoras, repetidas e transmitidas implicitamente. A pesquisa de Souza trabalha com professores de inglês da rede estadual de ensino, a partir de uma proposta reflexiva de formação em serviço, desenvolvida junto a uma Delegacia de Ensino de São Paulo. A pesquisa dá-se em dois níveis, que Souza caracteriza como sendo um individual e outro coletivo, ocorridos concomitantemente, sendo o primeiro com apenas dois professores e o segundo em encontros de formação em serviço. Para o pesquisador, este trabalho traz contribuições que comprometem a qualidade do exercício docente, já que permite o crescimento da consciência sobre a tarefa de ensinar/aprender uma língua estrangeira, em um contexto em que a dificuldade maior dos profissionais envolvidos está relacionada a sua própria competência lingüístico-comunicativa. Fechando a segunda categoria, a pesquisa de Oliveira apresenta como objetivo investigar a prática educacional de três professoras de inglês atuantes na rede pública municipal de ensino, no sentido de procurar verificar as possíveis relações entre os conteúdos apresentados em sua formação e o exercício de sua prática. Caracterizado como um estudo de caso, o trabalho baseia-se nos princípios da pesquisa qualitativa para a coleta e a análise dos dados. Os resultados sugerem que as professoras davam ênfase a procedimentos mais tradicionais em sua prática, orientando-se de acordo com suas próprias crenças a respeito de ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisadora conclui que os programas de formação de professores que seguem uma linha de capacitação técnica não são suficientes ao preparar professores para a prática docente, sendo necessária a implementação de um paradigma reflexivo de formação docente.

A terceira categoria abre-se com Moll da Cunha, cuja pesquisa enfoca o contexto de cursos particulares de línguas, estudando a compreensão da aprendizagem do professor de língua estrangeira (inglês), numa abordagem orientada para a reflexão, ou, segundo a teoria de base desta pesquisa, para o *desenvolvimento* (Richards, 1991), que traz uma visão holística de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, oferece um curso de especialização para catorze professores de três diferentes instituições particulares, orientado pelo sócio-interacionismo, que sugere a interação dos participantes como construtora

de conhecimentos e geradora de reflexão. Como conclusões, o pesquisador afirma que é possível e desejável promover o pensamento reflexivo e, embora o desenvolvimento seja um processo contínuo e de longo prazo, os professores devem adquirir a consciência de continuar se aperfeiçoando, a fim de que tanto educadores quanto autoridades escolares possam atingir uma emancipação pessoal e profissional. A proposta do estudo de Liberali é discutir o desenvolvimento reflexivo de uma professora em serviço em uma escola particular de inglês e analisar o papel da coordenadora, neste caso, a própria pesquisadora, no processo interativo de reflexão, tendo como objeto de estudo o erro e seu tratamento. A análise dos dados evidencia dois processos interdependentes entre si: o processo de transformação da professora-sujeito quanto ao seu conceito de erro e o processo de desenvolvimento de oportunidades de reflexão por meio do papel desempenhado pela coordenadora, destacando a importância de um clima colaborativo nesse contexto. Proposta semelhante à de Liberali apresenta Gervai, que também estuda o processo de transformação do professor de línguas em um profissional reflexivo, verificando como os contextos escolares podem colaborar para a formação de professores mais críticos. Assim, seu estudo mostra um trabalho desenvolvido em uma escola de línguas, visto por meio da análise do discurso predominante entre coordenadores e professores, em dois contextos escolares, ou melhor, em dois momentos: na seleção e em serviço. Busca-se, assim, compreender de que forma esse trabalho contribui para a manutenção ou a transformação das práticas sociais comuns a esses contextos. A pesquisadora conclui que o espaço de trabalho da coordenação é o mais apropriado para o desenvolvimento de uma formação crítica de professores. O trabalho de Abreu enfoca o diálogo entre a pesquisadora, professora de inglês em um instituto de línguas de São Paulo, e uma coordenadora. O problema profissional enfrentado pela professora-pesquisadora nesse contexto de trabalho gera um diálogo com a coordenadora, que se constitui como dado para a pesquisa, voltada ao ensino reflexivo na formação de professores e centrada na construção da subjetividade por meio do diálogo, instaurado aqui entre professora e coordenadora, tomadas como sujeitos sociais (Bourdieu, 1992). Bugel realiza uma pesquisa

interpretativista sobre a atuação de um considerável número de falantes nativos da variante americana do espanhol como professores desse idioma, em prestigiosos institutos de línguas da cidade de São Paulo, a fim de avaliar a situação didática que se instaura a partir da relação desses docentes com materiais didáticos peninsulares, em termos da variante do espanhol apresentada. Na visão da pesquisadora, parece prevalecer hoje um estado de renúncia parcial, por parte dos professores, às suas variantes maternas, já que se percebe uma ausência de latino-americanos no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino do espanhol no Brasil. A pesquisa de Polifemi está centrada na proposta de estudo do desenvolvimento do coordenador de uma escola de idiomas por meio da reflexão sobre a sua prática, de forma colaborativa, criando-se um espaço para esse estudo, que, de acordo com o pesquisador, envolve uma instância hierárquica superior na escola. Assim, o estudo se constrói sob um enfoque vygotskiano de interação e sob uma visão baktiniana de linguagem dialógica, utilizando interações virtuais como instrumento para isso. Como conclusão, o pesquisador acredita ser de grande valia para a formação de professores a utilização de interações virtuais, já que haveria a possibilidade de discussões entre profissionais em tempo real, envolvendo escolas públicas, privadas e universidades. A terceira categoria de pesquisas se fecha com o estudo de Malatér, que focaliza as crenças de um professor de inglês graduado em uma universidade pública federal, mestrando em Lingüística Aplicada e atuante em contextos particulares de ensino de línguas. Centrando-se na prática de sala de aula do participante, o trabalho, de natureza etnográfica, tem como objetivo identificar e analisar suas crenças sobre ensino e aprendizagem. A autora conclui que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é complexo, envolvendo variáveis relacionadas ao aprendiz, ao professor, ao contexto social e ao contexto de ensino, afirmando ser necessário que os programas de formação de professores de língua estrangeira possam capacitá-los a não só identificar as variáveis que interferem nesse processo, mas também a justificar essa influência.

A quarta categoria traz o estudo de Brandão Lopes, que discute o processo de desenvolvimento de uma professora de português-língua materna enquanto

profissional crítico em seu contexto de atuação, e busca compreender o papel do pesquisador nesse processo. Assim, a pesquisa parte de questionamentos sobre as concepções de ensino e aprendizagem de leitura da professora, sobre como o pesquisador cria oportunidades para a reflexão da professora quanto a esses conceitos e sobre as transformações discursivas ocorridas nos sujeitos durante o processo. A outra representante desta categoria é Romero, realizando um estudo, que se propõe colaborativo, em que analisa a prática discursiva entre uma coordenadora e uma professora, contratadas por um instituto particular de ensino de línguas estrangeiras. A pesquisadora, atuando como coordenadora, tem como objetivo inicial garantir a alta qualidade das aulas oferecidas a uma empresa e busca, para isso, desenvolver na professora uma atividade de reflexão sobre sua prática em sala de aula. Um segundo momento analisado da pesquisa dá-se quando a pesquisadora não mais atua na instituição, e que é decorrente do relacionamento que se estabelece entre os sujeitos no primeiro contexto descrito.

A quinta categoria proposta nesta resenha tem como uma de suas representantes a pesquisa de Freitas, orientada por um paradigma reflexivo/investigativo de formação de professores. Seu objetivo é examinar como professores de língua estrangeira com *bagagens teórico-práticas em níveis diferenciados* iniciam um processo de auto-observação/explicitação sobre sua própria prática. A pesquisadora percebe que essa atividade dos sujeitos aparece sustentada em suas crenças, decorrentes das abordagens de ensinar de cada professor, e que, por sua vez, diferenciam-se de acordo com as experiências que as constituem. Giosa, outra representante desta categoria, investiga o processo de ensino-aprendizagem em aulas de conversação de inglês como língua estrangeira, dando ênfase à *importância da fala como instrumento de mediação das relações sociais da sala de aula*. Para isso, seu estudo tem como base a perspectiva socio-construtivista de Vygotsky e a visão de diálogo crítico de Freire. Assim, a *fala colaborativa* se instaura nos mecanismos de negociação social utilizados pelos participantes do discurso – professor e alunos – para engajarem-se nas atividades de sala de aula, promovendo um *processo colaborativo* entre os participantes. Quanto ao diálogo crítico, este aparece como mediador não apenas

das atividades, mas também da *consciência do ser humano*. Portanto, esta é uma pesquisa-ação, em que o professor atua como observador-participante e onde cria-se um ambiente no qual os alunos problematizam situações e engajam-se em atividades comunicativas de maneira colaborativa, enfatizando-se o processo. Moita Lopes & Freire propõem uma prática de pesquisa-ação em salas de aulas de línguas da rede municipal do Rio de Janeiro. O propósito desse trabalho é apresentar uma alternativa para programas de formação de professores, procurando mostrar que a prática investigativa é essencial para o desenvolvimento profissional docente. Assim, por meio do Projeto SALÍNGUAS, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, os autores e outros dois profissionais de diferentes instituições coordenaram um curso para professores de línguas em-serviço na rede pública, baseado nos princípios da pesquisa-ação, com a finalidade de investigar sua própria prática. Fechando a quinta categoria, Bezerra, enquanto professora de Prática de Ensino de Inglês de uma universidade pública, lança um olhar crítico sobre sua prática por meio da pesquisa-ação. Partindo de um paradigma interpretativista de investigação, a autora percebe, por meio dos dados, sua influência no estabelecimento de interações em aula, havendo resistência de alguns licenciandos e choque de expectativas, interferindo no tipo de conhecimento que se constrói. Observa também que uma modificação em sua prática se faz necessária, no sentido de levar licenciandos a realizar uma prática pedagógica que privilegie a linguagem enquanto instrumento de ação social e entenda a aprendizagem como um processo social.

O trabalho de Pires constitui a última categoria nesta análise, sendo desenvolvido com uma professora de inglês e na qual a pesquisadora busca compreender a visão da participante sobre competência comunicativa. O enfoque da pesquisa está na atuação tanto da professora quanto da pesquisadora, analisando suas histórias de vida e a relação destas com suas práticas reflexivas, visualizando a possibilidade de traçar paralelos entre as experiências de vida dos sujeitos e sua prática pedagógica (op. cit.:1).

Sem ter a pretensão de abarcar toda a gama de pesquisas realizadas na área de formação de professores, esta resenha traz, como se vê, um panorama

significativo de complexos trabalhos realizados atualmente nesse paradigma. Podemos constatar que se tratam de pesquisas que trazem importantes discussões referentes ao desenvolvimento do processo reflexivo sobre a formação e a prática de professores de línguas, que, nessa perspectiva, colocam-se como participantes de um repensar crítico sobre seu fazer. Porém, não podemos ignorar a relevância dada ao papel do formador de professores nesses trabalhos, que, em sua maioria, aparece na figura do coordenador pedagógico, seja em contexto particular de escolas de idiomas, seja em ambiente de ensino de língua estrangeira em escolas da rede pública. Agindo como um incentivador do desenvolvimento reflexivo nos professores em uma abordagem colaborativa, em que uma consciência profissional crítica pode se sustentar coletivamente, o coordenador-formador também se apresenta, tal como os professores, como participante desse processo, passando a repensar e a reconstruir seu próprio papel de formador, no contato com o refazer de conceitos e de experiências de outros atuantes.

O papel do formador é crucial ao iniciar o professor em um processo de desenvolvimento reflexivo-crítico, que o transforma em um indivíduo consciente de sua constante (trans)formação profissional, por meio de uma *reflexão teoricamente informada de sua prática* (Vieira-Abrahão, op. cit.:16). Por outro lado, sua atuação como colaborador nesse processo o leva igualmente a um posicionamento mais reflexivo sobre seu próprio papel, o que, de certo modo, também é responsabilidade das instituições, que muitas vezes confundem ou amenizam o trabalho do formador dentro do processo educativo que este realiza junto aos professores.

Quanto ao trabalho específico do coordenador no desenvolvimento de um pensamento reflexivo, assumido nesta investigação, as análises já trazidas aqui apontam sua importância em afirmações como:

a-) o espaço de trabalho da coordenação é o mais indicado para se trabalhar com a formação crítica de professores (cf. Gervai, op.cit.);

b-) *formadores e coordenadores* devem dirigir seu olhar sobre si mesmos e sobre sua prática a fim de questionarem continuamente a “verdade” e inocência” de seus discursos (cf. Abreu, op.cit.);

c-) *a responsabilidade maior no encaminhamento do processo reflexivo e, conseqüentemente, nas transformações a que ele pode levar, é, naturalmente, do coordenador (...), o que aponta para a necessidade de um estudo contínuo para o coordenador (cf. Romero, op.cit.);*

d-) *se o coordenador pretende assumir uma nova missão no processo educativo (...), a nova tarefa exige a geração de oportunidades contínuas de reflexão, que só serão possíveis mediante um clima colaborativo(...) e de uma transformação profunda e sincera da visão que possui de si mesmo e da importância de seu papel na educação (cf. Liberali, op.cit.).*

Este livro compõe-se da reelaboração de minha dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto. Nele, apresento uma reflexão coletiva sobre a prática e a formação das professoras participantes com as quais atuo, identificando, no desenrolar do processo, contribuições para um trabalho consciente e analítico das docentes e para a teorização no campo de formação de professores. O espaço investigado é um centro de estudos de línguas (c.e.l.) de uma cidade do interior paulista, um projeto especial da Secretaria Estadual de Educação, em funcionamento há onze anos em tal cidade. Oferecendo ensino gratuito das línguas espanhola, francesa e italiana a mais de mil alunos dos ensinos Fundamental e Médio, matriculados semestralmente, caracteriza-se como um dos maiores dentre os aproximadamente cinquenta centros do Estado. Meu público-alvo na pesquisa são quatro professoras de língua espanhola, sendo que duas dessas professoras atuam no centro há onze anos e as outras duas o fazem há três anos.

Por meio de reuniões semanais e conversas informais com as professoras, notei, em meu trabalho de coordenação pedagógica, que elas vinham passando por certas insatisfações e fracassos em sua prática de sala de aula, porém ignoravam os meios de buscar soluções para isso. Levantei, assim, os problemas

geradores de minha investigação: um abandono da tarefa de (re)elaborar seu Plano de Curso, pré-requisito para um ensino e uma aprendizagem eficientes e que deve ter um caráter de investigação preliminar; uma predominância do uso quase que exclusivo do livro didático como material do curso, ficando a metodologia do professor condicionada à metodologia do livro didático; uma forma negativa de encarar o erro na aprendizagem dos alunos; uma insatisfação na prática de sala de aula, tomando corpo no resultado negativo das avaliações finais, o que mostra uma tendência a enfatizar o produto; uma dificuldade em estabelecer um discurso coerente em meio à sala de aula, onde predominam vários discursos e pensamentos multifuncionais; por fim, uma tendência a atribuir ao aluno a responsabilidade por esse fracasso do processo de ensino/aprendizagem.

Este estudo aborda uma comunicação entre a investigação, a prática e a formação das professoras envolvidas por meio de um processo reflexivo, com base no *modelo reflexivo de educação e/ou desenvolvimento profissional* proposto por Wallace (1991), amplamente difundido no contexto contemporâneo de formação de professores. Deixando o radicalismo de décadas anteriores, quando professores praticamente imitavam moldes - *craft model* - ou estavam separados entre especialistas (produtores de conhecimento) e práticos - *applied science model* - tal modelo representa uma combinação dos anteriores e, aliado ao conhecimento prévio do professor, resulta num processo contínuo de reflexão pedagógica. Nesse sentido, compreende-se como as professoras envolvidas se posicionam, por meio de seu discurso e procedimentos metodológicos, durante o trabalho desenvolvido nos pressupostos de tal modelo de educador reflexivo. Além disso, focalizo o modo como tais docentes de língua estrangeira constróem e vêem sua própria prática e, mais especificamente, como uma das professoras, participante de um estudo de caso, desenvolve um processo de reflexão e de reconstrução de sua prática ao longo da investigação. Percebe-se nessa professora a busca por uma emancipação profissional, transformando sua prática pedagógica, e uma atitude mais crítica em seus alunos, beneficiados por uma compreensão reflexiva de sua globalidade enquanto sujeitos da aprendizagem. Da

mesma forma, ao realizar um trabalho reflexivo, integrativo e aproximado das professoras, pude realizar uma auto-análise de minha prática, engajada em uma comunidade de formadores de professores, que igualmente se beneficia deste estudo. As contribuições pedagógicas voltam-se, ainda, aos próprios órgãos oficiais responsáveis pelo projeto *centro de línguas*, como a Secretaria de Estado da Educação, a CENP e a CEI, no sentido de incentivar a criação de um espaço para que outras pesquisas nessa área se realizem.

Para desvendar a trajetória da investigação, parto de um fazer crítico intimamente ligado à discussão de formas de colaboração na construção de conhecimentos entre professores, coordenadores e pesquisadores de formação contínua (Magalhães, 1998). Tendo em vista essa perspectiva, e ainda com base em Chaudron (1998), Nunan (1992), Schachter & Gass (1996), Watson-Gegeo (1998), Mc Donough & Mc Donough (1997), Silverman (1993; 2000), Gattolin (1998) e Cavalcanti & Moita Lopes (1991), este estudo encerra-se em um paradigma qualitativo, de base antropológica e de caráter colaborativo. O termo qualitativo é amplo, holístico e subjetivo, voltado para o processo e associado a uma visão de mundo antropológica (Gattolin, op. cit.). Essa perspectiva antropológica aparece em Silverman (1993) com o objetivo de fornecer uma descrição e uma interpretação das ações das pessoas envolvidas em um determinado contexto - neste caso, o da sala de aula - onde ocorrem interações e onde estas são compreendidas e refletidas. Os resultados desse tipo de pesquisa possibilitam transformações do mundo em benefício dos sujeitos envolvidos - pesquisador e pesquisados - sendo que há um deslocamento no foco do objeto para o foco do sujeito (Cavalcanti & Moita Lopes, op. cit.), estabelecendo-se um cenário de ações colaborativas, no qual se questiona e se reflete sobre a prática das participantes.

Este livro está estruturado em cinco partes, precedidas por esta introdução. Na primeira parte, apresento a fundamentação teórica deste estudo, tratando da questão dos métodos e abordagens de ensino nesse contexto e explicitando a tendência crítica da abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem de línguas. Trago propostas de formação reflexiva e esclareço o modelo de educador

reflexivo proposto por Wallace (op. cit.), focado no trabalho com as participantes. Esclareço, ainda, meu posicionamento quanto à reflexão no desenrolar do projeto e apresento o arcabouço teórico utilizado na análise dos dados. Na parte dois, abordo a metodologia da investigação, esclarecendo o caráter colaborativo estabelecido na relação das participantes e as apresento. Trago também os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, e os procedimentos para a realização da análise. A parte três abre-se com uma análise panorâmica das aulas ministradas pelas quatro professoras participantes, tomada como pano de fundo para a caracterização de suas práticas profissionais, e trata de questões como a importância do livro didático e a força do discurso pedagógico nas salas de aula enfocadas. Na quarta parte, apresento um estudo de caso, realizado com a professora IV, discutindo a prática dessa participante em sala de aula como ilustração para uma análise de seu processo de reflexão durante a pesquisa. Nas considerações finais discuto os dados do estudo de caso e os das demais professoras, no intuito de retomar a questão do envolvimento das participantes em uma perspectiva colaborativa de reflexão. Trago, ainda, a perspectiva da professora IV após a análise do estudo de caso que enfoca sua prática profissional, tecendo considerações a respeito desta investigação e fazendo encaminhamentos práticos no âmbito da formação continuada de professores de língua estrangeira.

Ao tornar público este trabalho, não poderia deixar de expressar minha gratidão aos mestres, colegas de área e instituições, que me acompanharam ao longo deste processo e que contribuíram para o sucesso deste estudo. Sendo impossível nomear todos, agradeço especialmente às professoras de espanhol participantes da pesquisa, por terem aberto suas salas de aula a possibilidades de transformação profissional; aos professores Marilda do Couto Cavalcanti e Douglas Altamiro Consolo, pelas contribuições significativas feitas a este estudo; aos professores Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci e Luiz Paulo da Moita Lopes, pelas sugestões feitas durante a apresentação deste trabalho no I Seminário de Estudos Lingüísticos e Literários (SELL), realizado na UNESP de São José do Rio Preto, em outubro de 2000; aos colegas de pós-graduação, que compartilharam

um mesmo ideal; aos professores do programa de Mestrado em Estudos Lingüísticos, pela seriedade e competência com que se dedicam ao desenvolvimento do curso; e, com carinho, à professora Maria Helena Vieira Abrahão, minha orientadora, educadora e amiga, a quem devo a consciência por uma formação profissional contínua.

Parte 1

- 1.1 Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações pedagógicas na pesquisa
- 1.2 Abordagem Comunicativa de Referência Crítica: uma visão reflexiva sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras
- 1.3 Questões éticas no ensino de línguas
- 1.4 Propostas de (des)aprendizado reflexivo
- 1.5 O Modelo de Prática Reflexiva de Educação: Desenvolvimento Profissional de Professores: uma perspectiva crítica do reflexo docente
- 1.6 A investigação pedagógica utilizando os gráficos dos dados

Parte 1

- 1.1 Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações pedagógicas na pesquisa
- 1.2 Abordagem Comunicativa de Tendência Crítica: uma visão reflexiva sobre ensinar e aprender língua estrangeira
- 1.3 Questões acerca do método ideal
- 1.4 Propostas de (trans)form(ação) reflexiva
- 1.5 O Modelo de Prática Reflexiva de Educação/Desenvolvimento Profissional de Wallace: uma perspectiva crítica de reflexão docente
- 1.6 A fundamentação teórica utilizada na análise dos dados



Para melhor delimitar as proposições teóricas neste estudo, é necessário diferenciar duas propostas de trabalho no espaço investigado: a de coordenação e a de pesquisa. Como coordenadora, meu trabalho com as professoras participantes articula-se no desenvolvimento de uma abordagem comunicativa de tendência crítica para o ensino/aprendizagem de línguas. Como pesquisadora, busco um envolvimento de todas as participantes em uma atividade crítico-reflexiva sobre sua formação e prática. Assim, para esclarecer a influência da abordagem de formação do professor e compreendê-la no contexto desta pesquisa, trato a seguir os métodos e abordagens de ensino e suas concepções fundamentais nesta investigação, passando a explicitar posteriormente as duas propostas de trabalho acima referidas. Ao final desta parte, apresento a fundamentação teórica utilizada na análise dos dados.

1.1 Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações pedagógicas na pesquisa

As diversas formas de interação na sala de aula, bem como a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, relacionam-se de forma íntima à abordagem que norteia a ação pedagógica do professor em sua relação com o aluno. Nessa escolha por uma abordagem, especificam-se elementos fundamentais no processo de ensinar e aprender uma língua: os objetivos, o planejamento, o papel do aprendiz, o papel do professor e a função dos materiais instrucionais e suas estratégias de uso (Brown, 1994). Entendendo abordagem como um conjunto de posições e crenças teóricas acerca da natureza da linguagem, do ensino e aprendizagem e a aplicabilidade de ambos na prática pedagógica do professor (Brown, op. cit.), torna-se claro que, no contexto investigado, a abordagem que norteia o trabalho prático das professoras do c.e.l. participantes é a Tradicional, mais especificamente os métodos da Gramática-Tradução e do Audiolingualismo. Porém, na elaboração teórica de seus planos de curso e mesmo em alguns momentos das aulas, nota-se a referência a objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem coerentes com uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, o que me leva a constatar que, quase sempre, há um desencontro entre o dizer e o fazer dessas professoras, ainda que de maneira inconsciente.

Para entender esse contraponto, a questão fundamental a ser analisada é a da metodologia no ensino. Segundo Richards (1985), a metodologia no ensino é definida como as atividades, tarefas e experiências de ensinar usadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem; é, portanto, o estudo da prática pedagógica em geral. Dessa forma, o professor opta por uma metodologia de ensino estruturada em suas concepções sobre a linguagem e o aprendizado de uma língua estrangeira, o papel do aprendiz e do professor, as atividades e os materiais instrucionais, conforme já mencionados há pouco. Metodologia é, assim, um processo dinâmico, criativo e exploratório, que se renova a cada grupo de novos aprendizes.

Para pôr em prática essas concepções, criaram-se os métodos instrucionais e, durante muito tempo, o objetivo de professores de línguas foi o de encontrar o método ideal, que resolveria todos os seus problemas quanto ao ensino de uma língua estrangeira. Assim, tais métodos têm em comum – sejam eles advindos de qualquer abordagem – o fato de que cada um traz um conjunto de especificações sobre como ensinar, derivando de uma determinada teoria da natureza da linguagem e de aprendizagem de línguas. Dessa maneira, o que diferencia tais métodos é tão somente a base teórica que os fundamenta, cabendo ao professor eleger o método que melhor se adapta ao seu estilo de ensinar e ao estilo de aprender dos alunos.

Porém, o problema é que os métodos apresentam um plano pré-determinado a ser seguido pelo professor, que incorpora uma visão estática de ensino. Nessa visão, os papéis do professor e do aprendiz, as atividades de ensino/ aprendizagem, bem como o processo em si são impostos ao professor e ao aluno.

Entretanto, estudos realizados em sala de aula demonstram que a metodologia do professor deriva de processos de interação entre ele e seus alunos, no uso de atividades e tarefas instrucionais, comprovando que o ensino não é um ato estático ou pré-determinado temporalmente, mas é um processo dinâmico e interacional (Richards, op. cit.), já que envolve os objetivos do professor, os movimentos comportamentais e estratégicos dos alunos, a estruturação da aula, as tarefas, os agrupamentos, enfim, uma série de acontecimentos que tornam a aula efetiva, sem que os envolvidos - professor e alunos - tomem consciência disso.

Nesse contexto, professores tendem a eleger, de acordo com suas formação e concepções prévias, o método que melhor aborda todo esse processo em sua prática, numa tentativa de organizar as relações entre os elementos que

contextualizam uma aula (Prabhu, 1990). É assim que, voltando à questão das abordagens que norteiam o trabalho das quatro professoras de Espanhol envolvidas, parto para uma análise das tendências vigentes, a Abordagem Tradicional, representada aqui pelo método da Gramática-Tradução e do Audiolingualismo, e a Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Tradicional é uma abordagem envolvida pela estrutura, enfatizando métodos que, embora particularizados em seus procedimentos, combinam-se entre si pelo fato de basearem-se na concepção de que o domínio de uma língua está condicionado ao domínio de suas estruturas lingüísticas, idéia predominante até o final da década de sessenta, aproximadamente. Isso significa que, fundamentalmente, todos esses métodos se preocupam com o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, sem promover um uso efetivo dessa competência em situações contextualizadas na língua-alvo (Vieira-Abrahão, 1992).

O método da Gramática-Tradução, por exemplo, advindo do chamado Método Clássico - por meio do qual se ensinavam Latim e Grego - tem como princípio a idéia de que a mente humana é um músculo que necessita de condicionamento e o ensino de línguas, nesse sentido, vem contribuir com esse treinamento, à medida que trabalha com as estruturas fragmentadas da língua-alvo. Na sala de aula, esse procedimento se caracteriza, essencialmente, pela prática da tradução de palavras ou expressões, ensino de vocabulário descontextualizado e longas explicações gramaticais, além da ênfase na correção de erros gramaticais cometidos pelos alunos. Brown (op. cit.) comenta que o fato de ser tal método ainda tão popular entre professores ocorre por não requerer habilidades mais especializadas. Além disso, testes de gramática e tradução são de mais fácil elaboração e podem ser corrigidos objetivamente, já que não levam em conta o caráter subjetivo das habilidades comunicativas. Richards e Rodgers (1986) afirmam, por isso, que o método da Gramática-Tradução pode ser caracterizado como método sem teoria, já que não se justifica na Lingüística, na Psicologia nem nas teorias educacionais.

Já o método Audiolingual é o resultado da confluência de uma psicologia behaviorista e da lingüística descritivo-estrutural. Surge na América do Norte, quando o método da Gramática-Tradução começa a ser questionado por não proporcionar proficiência oral nas línguas estrangeiras. Na verdade, tal método aparece durante a segunda Guerra Mundial, na necessidade dos americanos

tornarem-se proficientes na língua de aliados e inimigos. Nesse sentido, fundamenta-se numa concepção estruturalista de linguagem, vista como um sistema formal organizado em um número limitado de estruturas lingüísticas fonológicas e sintáticas. Assim, caracteriza-se pelo ensino de estruturas e de vocabulário, vistos como suficientes para que o indivíduo se comunique na língua-alvo. Quanto ao caráter behaviorista de aprendizagem, que também fundamenta esse método, acredita-se que aprender é adquirir um novo hábito, o que é promovido por meio de um processo mecânico de repetição, caracterizado pela tríade estímulo-resposta-reforço (Vieira-Abrahão, op. cit.). Dessa maneira, os procedimentos de ensino abordam uma grande variedade de atividades orais que enfatizam a pronúncia, os diálogos memorizados e os *drills*, sempre na língua-alvo, acreditando-se levar à aquisição de comportamentos automáticos.

O método Audiolingual está, portanto, fundamentado em leis behavioristas de aprendizagem, que orientam os princípios do método referido (Lado, apud. Vieira-Abrahão, op. cit.), sendo elas:

- a *Lei Fundamental da Contiguidade*: estabelece que, quando duas experiências ocorrem simultaneamente, o resultado de uma incidirá sobre a outra;
- a *Lei do Exercício*: afirma que uma resposta é tanto melhor aprendida e memorizada quanto mais freqüentemente for praticada;
- a *Lei da Intensidade*: afirma que uma resposta é tanto melhor aprendida e memorizada quanto mais intensamente for praticada;
- a *Lei da Assimilação*: declara que condições estimuladoras do passado induzem a respostas semelhantes em condições estimuladoras no presente;
- a *Lei do Efeito*: estabelece que toda resposta que vem acompanhada de uma situação satisfatória é reforçada; em contrapartida, toda resposta que gera uma resposta insatisfatória é evitada.

Segundo esses princípios, o objetivo do ensino de língua estrangeira é tornar o aprendiz tão hábil quanto o falante nativo, no que diz respeito ao ouvir, falar, ler e escrever, desenvolvidos nessa ordem. Assim, a língua materna deve ser excluída da sala de aula, sendo que o condicionamento no uso da língua-alvo se dá por meio dos já mencionados exercícios mecânicos orais e escritos, além da memorização de diálogos. Consequentemente, o treino exaustivo é que leva à compreensão das regras gramaticais. Esses princípios comprovam que, objetivamente, o que se

almeja nesse método é a competência gramatical do aprendiz, e não a efetiva competência comunicativa na língua-alvo.

Um desafio para a lingüística estrutural e para a crença em um aprendizado de línguas como forma de condicionamento behaviorista foram os estudos de Chomsky (Larsen-Freeman, 1993), lingüista gerativo-transformacional que desenvolve a noção de que a língua constitui-se de um conjunto finito de regras, que, por sua vez, possibilita combinações infinitas de sentenças que podem ser produzidas pelo aprendiz, sem que este nunca as tenha ouvido antes. É o princípio da criatividade na linguagem, a base dos métodos cognitivistas, que permite ao falante-aprendiz da língua-alvo ser capaz de expressar-se, compreendendo os mecanismos de funcionamento da nova língua. Isso deixa claro que a idéia de priorizar o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, ainda que sob o aspecto criativo mencionado, não foi abandonada, e que há ainda muitos pontos em comum entre todos esses métodos.

Voltando ao ponto inicial dessa discussão, que é o de caracterizar a abordagem que norteia a ação pedagógica do professor em sua relação com o aluno, torna-se coerente analisar também o desempenho de professores e aprendizes em cada uma das tendências já mencionadas. Os papéis desses interagentes não sofrem grandes modificações ao longo da transposição de um método ao outro, já que alguns conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem acabam permanecendo, embora trabalhados sob aspectos um pouco distintos entre si. Assim, quanto à organização da sala de aula, o professor sempre permanece numa posição centralizadora no processo.

Retomando o método da Gramática-Tradução, o professor conhece bem a língua que ensina, isto é, seus aspectos literários e gramaticais, porém, não é necessariamente fluente nela, já que trabalha ao redor da língua materna, fornecendo vocabulário e sua tradução. Nesse sentido, a aprendizagem de uma nova língua é frustrante para os alunos (Amadeu-Sabino, 1994), por ser uma experiência tediosa e que lhes exige um desempenho secundário: resta-lhes ler, traduzir e memorizar vocabulário e textos. Seu papel é receptivo, já que recebem conhecimentos prontos fornecidos pelo professor, que os decodifica na língua materna, podendo até chegarem a dominar a língua academicamente.

No Audiolingualismo, o papel do professor também é basicamente central e ativo, aquele que domina a língua-alvo, controla a aprendizagem e corrige os alunos,

já que o erro é visto como uma ocorrência negativa na formação dos hábitos lingüísticos ideais. As interações em sala de aula, portanto, ocorrem quase sempre entre professor e aluno, havendo alguma ocorrência de interação aluno-aluno, porém dirigida pelo professor. Assim, o aprendiz desempenha um papel reativo, isto é, responde aos estímulos fornecidos pelo professor, executando tarefas mecanicamente, até que seja levado a uma automatização na língua-alvo.

Nos métodos cognitivistas, a língua-alvo também é fornecida aos alunos por meio da atuação do professor, no intuito de que internalizem regras gramaticais que os auxiliem no uso da linguagem, ainda que caibam a eles a escolha de atividades, a forma e a quantidade em que são desenvolvidas, podendo participar da construção de seu conhecimento. Porém, mesmo essa participação não modifica o bastante as interações em sala de aula, que continuam dirigidas pelo professor.

Uma mudança mais sensível no paradigma do ensino de línguas só se faz sentir na década de 70, historicamente importante por duas causas principais: 1-) as pesquisas em ensino/aprendizagem de línguas crescem para além do domínio da Lingüística, intensificando-se os estudos sobre aquisição de segunda língua/língua estrangeira dentro e fora dos contextos escolares; 2-) surge um número considerável de métodos inovadores e revolucionários, que são utilizados em práticas comunicativas posteriores (Brown, op. cit.). Lingüistas e professores passam a preocupar-se com a estrutura profunda da língua e psicólogos voltam-se ao reconhecimento da natureza afetiva e interpessoal da linguagem. Esta é a base da abordagem humanista, que agrega, na verdade, um conjunto de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de línguas. Esta abordagem caracteriza-se pela pedagogia centrada no aprendiz, pelas atividades em grupo e pelo interesse pela unidade lingüística (Amadeu-Sabino, op. cit.). Assim, o que se nota é que, do ponto de vista da interação em sala de aula, começa-se a dar maior atenção ao papel do aprendiz no processo, propiciando um clima afetivo favorável à sua participação na aprendizagem; porém, quanto às perspectivas lingüísticas, o ensino gramatical ainda permanece, embora comece a ser trabalhado sob estratégias menos rígidas.

O movimento comunicativo (Larsen-Freeman, op.cit.), surgido em meados da década de setenta, baseia-se em um conjunto amplo de teorias e é marcado por uma caracterização metodológica de princípios e não de métodos propriamente ditos. Nesse conjunto de princípios, enfatiza-se inicialmente o caráter funcional e comunicativo de linguagem, que relaciona o sujeito a outras funções, além da mera

troca de informações (Wilkins, 1976). Porém, ainda nesta concepção, os atos de fala continuam restritos a listagens de funções - o nocional-funcionalismo - tal como anteriormente se fazia com os elementos gramático-estruturais. É necessário, portanto, estruturar esses atos de fala no contexto dos eventos em que ocorrem, e esta passa a ser a preocupação da abordagem comunicativa em seu segundo momento. Nessa tendência, os elementos estruturais da língua arranjam-se a fim de realizar uma função comunicativa nos eventos de fala, envolvendo componentes sociolingüísticos, discursivos e estratégicos, dependendo de contextos sociais e psicológicos. Segundo Widdowson (1978), o objetivo do ensino comunicativo de línguas é agora o de preparar o aprendiz para a comunicação, daí sua preocupação em analisar a natureza do discurso, as habilidades envolvidas nos atos de fala e os possíveis procedimentos pedagógicos que poderão possibilitar ao aluno o desenvolvimento dessas habilidades (Vieira-Abrahão, 1992). É também nesse momento que Canale & Swain (1980) passam a questionar os conceitos de competência e desempenho comunicativos, discutindo vantagens e desvantagens de um ensino comunicativo para línguas estrangeiras e propondo um modelo teórico de competência comunicativa no contexto de ensino. Tal modelo inclui as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – bem como uma visão de competência comunicativa que integra várias competências: a-) a gramatical, que refere-se ao domínio do sistema como um todo; b-) a sociolingüística, voltada à maneira como os enunciados são produzidos e compreendidos em diferentes contextos e de acordo com diferentes fatores; c-) a discursiva, que inclui as regras do discurso, a coesão e a coerência; d-) a estratégica, que refere-se às estratégias verbais e não verbais que compensam uma competência ou um desempenho insuficientes. Ainda assim, os autores admitem estar tratando de um tema problemático, já que a idéia de competência comunicativa acaba gerando muitas discussões.

Para Larsen-Freeman (op.cit.), o objetivo da abordagem comunicativa é, então, o de formar aprendizes capazes de se comunicar efetivamente na língua-alvo, isto é, de usá-la de maneira contextualizada, a fim de atingir proficiência. Com essa finalidade, passa-se a utilizar a linguagem autêntica ou semi-autêntica na sala de aula, predominando as interações entre aprendizes (aprendizado cooperativo), nas quais estes possuem autonomia para solucionar problemas propostos em atividades em grupo. A aprendizagem da língua passa a ser encarada como um processo natural e seu uso se dá de forma pessoal e significativa. Os aprendizes estão

engajados cognitivamente e emocionalmente, o que proporciona uma descentralização do papel do professor, que trabalha de acordo com as expectativas demonstradas por seus alunos. A gramática recebe uma abordagem no discurso e em seu uso pragmático, valorizando-se, ainda, um interesse pela promoção da compreensão intercultural. A avaliação também sofre mudanças, sendo que passa a ser tomada como uma verificação da proficiência e do modo de uso da língua-alvo, e não da quantidade de conhecimento sobre ela.

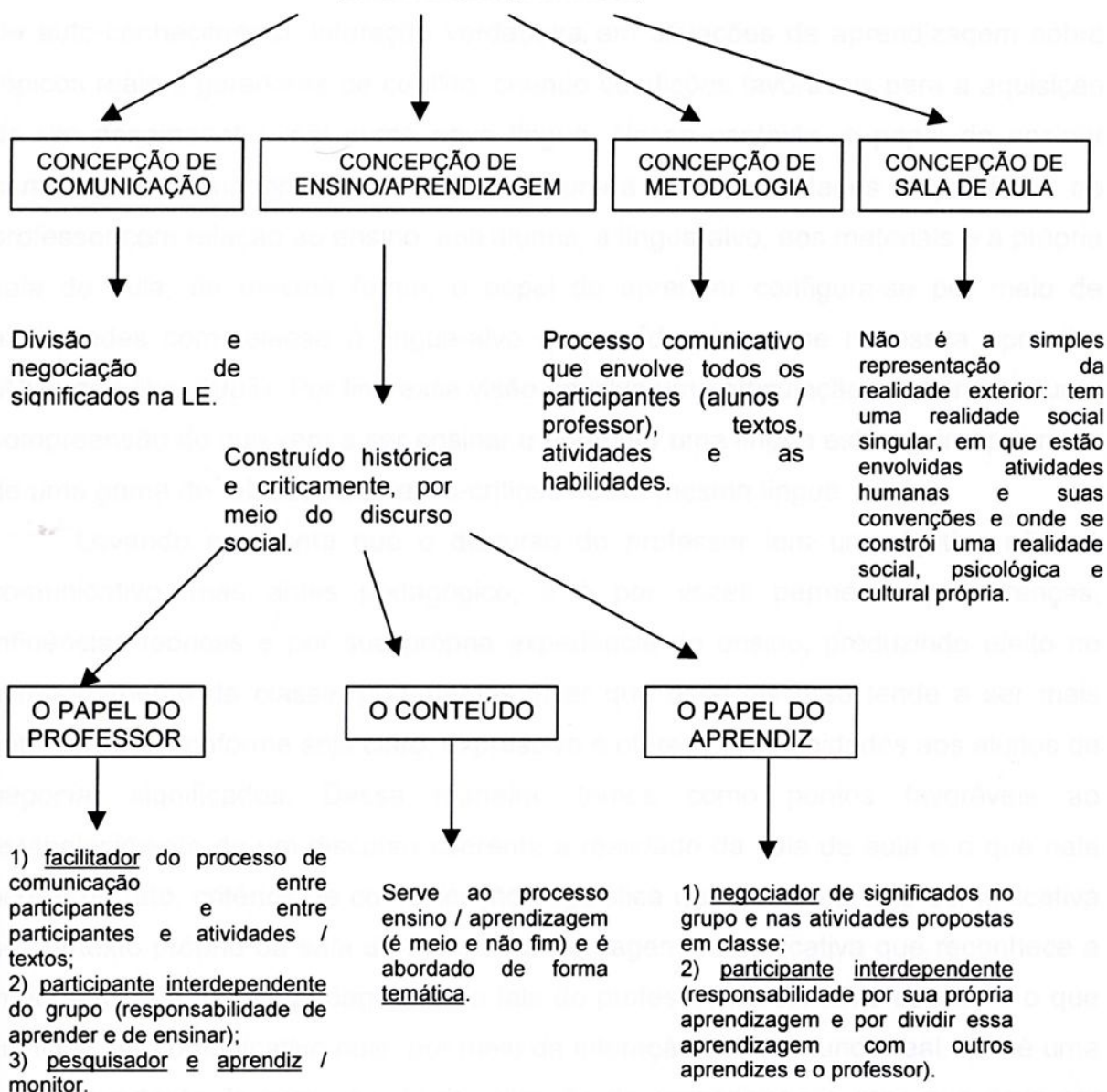
O desenvolvimento da abordagem comunicativa no contexto de ensino/aprendizagem de línguas ao longo dos anos oitenta estende-se pelos anos noventa, ainda de maneira eclética e inovadora. Nesse contexto, poderíamos citar a Tendência Progressista de ensino comunicativo, a ser abordada na próxima seção deste capítulo.

1.2 Abordagem Comunicativa de Tendência Crítica: uma visão reflexiva sobre ensinar e aprender língua estrangeira

Atuando como coordenadora pedagógica, busco envolver a prática das professoras participantes nos pressupostos de uma *Abordagem Comunicativa de Tendência Crítica*. Fundamentando-me nas considerações teóricas de Clark (1987), Almeida Filho (1993; 1997; 1999), Larsen-Freeman (1993) e Bizon (1994), é possível visualizar tal tendência traçando o seguinte esquema:

"aprender para comunicar"
= processo de socialização
da aprendizagem.

ABORDAGEM COMUNICATIVA DE TENDÊNCIA CRÍTICA



Quadro 1 - Abordagem Comunicativa de Tendência Crítica

(adaptação de minha autoria, 1999).

Essa tendência crítica volta-se às reflexões teóricas referentes à abordagem, levando em consideração todas as fases do processo ensino-aprendizagem, encarando o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades como ponto de partida no processo (Almeida Filho, 1993 e Bizon, op.cit.). Instaura-se, assim, um discurso histórico-crítico, por meio do qual se promove o ensino-aprendizagem. Nesse tipo de abordagem comunicativa estão incluídas atividades de auto-conhecimento, interação verdadeira em situações de aprendizagem sobre tópicos reais e geradores de conflito, criando condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua. Nesse contexto, o papel de ensinar compõe uma imagem composta, emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais e à própria sala de aula; da mesma forma, o papel de aprender configura-se por meio de afetividades com relação à língua-alvo que se deseja ou se necessita aprender (Almeida Filho, 1993). Por fim, essa visão envolve uma articulação, uma troca e uma compreensão do que vem a ser ensinar e aprender uma língua estrangeira, por meio de uma gama de relações interativo-críticas nessa mesma língua.

Levando em conta que o discurso do professor tem um objetivo não só comunicativo, mas antes pedagógico, e é por vezes permeado por crenças, influências teóricas e por sua própria experiência de ensino, produzindo efeito no comportamento da classe, poderíamos dizer que esse discurso tende a ser mais comunicativo conforme seja claro, expressivo e ofereça oportunidades aos alunos de *negociar* significados. Dessa maneira, temos como pontos favoráveis ao estabelecimento de um discurso coerente a realidade da sala de aula e o que nela ocorre de fato, critérios de comunicação lingüística que tornam a aula comunicativa no contexto próprio da sala de aula, uma linguagem comunicativa que reconhece a importância da função pedagógica da fala do professor no contexto escolar e o que significa ser comunicativo nele, por meio da interação com o mundo real, que é uma parte importante do processo de socialização da aprendizagem, mas que deve ser visto como um meio e não como um fim em si.

Dentro dessa proposta, este estudo traz uma interpretação de uma tendência progressista voltada ao ensino temático de língua estrangeira (Bizon, op.cit.). Tal tendência representa uma retomada de três sistemas de valores educacionais, sendo eles o Humanismo Clássico, o Reconstrucionismo e o Progressismo (Clark, 1987).



Em termos de suas características gerais, o Humanismo Clássico caracteriza-se pela manutenção e transmissão do saber e da cultura de gerações antecessoras por meio da educação. Outra preocupação desse sistema educacional é com o desenvolvimento de uma elite com capacidades intelectuais generalizadas e críticas e com a manutenção de padrões por meio de inspetores e quadros de exames controlados pelas universidades. No Reconstrucionismo, predomina uma ideologia otimista de que o homem é o agente de seu aperfeiçoamento e avanços social, econômico, intelectual e espiritual, atuando de maneira racional. Nesse sentido, a educação prática é o veículo, sendo que as mudanças sociais são efetivadas por meio dessa educação planejada. Predominam valores de igualdade para os cidadãos, um currículo de base comum, classes heterogêneas e a promoção da compreensão intranacional e internacional por meio da comunicação efetiva. O Progressismo é uma abordagem educacional centrada no aluno, atenta a promover o desenvolvimento do aprendiz como um indivíduo com necessidades intelectuais e emocionais e como um ser social. Nesse sentido, seu crescimento individual se dá por meio da interação em experiências de aprendizagem favoráveis e de uma visão especulativa do conhecimento. Há a possibilidade de um desenvolvimento natural do processo educacional, preservando-se os interesses, os ritmos e estilos de aprendizagem de cada indivíduo como uma pessoa complexa. A natureza social dos aprendizes e o desenvolvimento de relações saudáveis em sala de aula, além da disseminação do conceito de responsabilidade do aprendiz em aprender a aprender também são aspectos importantes dessa abordagem.

O Progressismo apresenta uma proposta curricular voltada ao processo, ao contrário da abordagem clássica humanista, que enfatiza o conteúdo, e da abordagem reconstrucionista, que salienta os objetivos. No Progressismo, a ênfase está na metodologia e na necessidade de princípios que norteiam o processo ensino/aprendizagem, no sentido de permitir que os aprendizes negociem objetivos, conteúdos e métodos. Assim, a aprendizagem se dá de maneira experiencial, dando-se relevância às escolhas de cada um sobre o que aprendem. A avaliação, sob essa perspectiva, engloba processo e produto e é negociada entre os indivíduos.

Quanto à organização curricular para o ensino de línguas estrangeiras, o Progressismo traz uma proposta de ensino/aprendizagem centrada na criação de um contexto favorável ao desenvolvimento individual da interlíngua. Difere, assim, do

Humanismo Clássico, cuja base do processo vem a ser a abordagem da Gramática-Tradução, enfatizando elementos da fonologia, da gramática e do vocabulário, sequenciados do mais simples ao complexo por meio de regras, e do Reconstrucionismo, responsável pelo desenvolvimento de um currículo de línguas estrangeiras, que difunde-se nas mais diversas abordagens de ensino, destacando-se as já conhecidas audiolingual, audiovisual/situacional, baseada em tópicos e nocional-funcional, todas valorizando a habilidade de comunicação efetiva dos falantes. No Progressismo, há uma ênfase menor ao planejamento definido e maior ao estabelecimento de princípios metodológicos voltados ao andamento eficiente do processo de aprendizagem. Há também uma valorização das diferenças individuais entre os aprendizes (sexo, personalidade, estilos de aprendizagem, motivação) e do desenvolvimento de estratégias que promovam em cada indivíduo um senso de responsabilidade por seu próprio aprendizado. Esses princípios advêm de estudos da psicolingüística de aquisição de línguas, aliados aos estudos da sociolingüística sobre a criação e processamento do discurso e, ainda, da análise da linguagem ou das necessidades comunicativas dos aprendizes.

Em síntese, os princípios de ação que embasam esta abordagem de ensino de línguas são fundamentalmente dois, que propõem que: 1-) o aprendiz deva participar de interações significativas na língua-alvo, a fim de que os mecanismos de processamento de informações possam ser desenvolvidos com certa profundidade, sendo que, para isso, é necessário que haja algum tipo de lacuna de informação; 2-) a linguagem usada pelo professor-interlocutor seja adaptada retoricamente ao nível do aluno, por meio de estratégias que promovam um processo descendente baseado no conhecimento do contexto, e um processo ascendente por meio de procedimentos como *uma fala pausada e um vocabulário compreensível, estratégias de definição e explicação extras* (repetições ou gestos, por exemplo), *uma sintaxe simplificada e técnicas de simplificação do discurso* (Clark, op.cit.:63).

Clark afirma que o Progressismo, como uma proposta educacional de pontos de vista abertos, tem muito a seu favor em uma época de constantes reflexões metodológicas e transformações sociais (op.cit.). Na verdade, a era humanista clássica exerceu uma forte influência até bem pouco tempo, predominando sistemas de ensino controlados pela ditadura educacional das elites, e que difundiram-se em um período reconstrucionista, influenciado por uma combinação de fatores sócio-políticos e econômicos. Nesse sentido, pouca ou nenhuma atenção se dá à

interpretação individual ou a inovações inspiradas na própria sala de aula. O hábito de professores de seguir um livro-texto e o sistema de avaliação imposto externamente são aspectos difíceis de serem superados e, dessa forma, as idéias progressistas são interpretadas de forma lenta e cuidadosa pela maioria dos educadores. Assim, parece que, apesar de estar se abrindo um espaço para que o próprio contexto de sala de aula possa capacitar professores e alunos a assumirem um senso de responsabilidade maior sobre o processo ensino/aprendizagem, muito ainda se resiste a isso, em favor de uma abordagem mais direcionadora e cômoda.

O aspecto mais importante dessa questão está no fato de podermos acreditar que professores devem procurar desenvolver uma sensibilidade e uma responsabilidade para discernir em que momentos e com quais de seus alunos poderão trabalhar uma ou outra estratégia, sem manter-se parciais perante o vasto campo de possibilidades advindas das propostas metodológicas das três abordagens apontadas. Sabemos que, como indivíduos, passamos por variadas experiências de aprendizagem, nas quais utilizamos as estratégias apropriadas a determinadas tarefas em determinados contextos e que a elas atribuímos valores pessoais. Nesse sentido, acredito que a Tendência Progressista de ensino de línguas estrangeiras baseada em temas, tal como proposta neste trabalho, procura mostrar-se coerente ao propiciar a prática e o uso da língua-alvo, já que, ao estruturar as unidades a serem trabalhadas, esse tipo de ensino pode abordar assuntos relativos a áreas distintas. Com isso, o professor pode partir de determinada área de conhecimento comum para, a partir daí, trabalhar temas e tópicos. A continuidade e o aprofundamento dos assuntos são garantidos por meio de tarefas, propiciando ao aprendiz um trabalho cognitivo mais intenso, ao fazer relações significativas entre os tópicos, facilitando a aprendizagem da língua. Nota-se aqui uma atividade de negociação da linguagem, mantida por meio de tarefas que envolvem a argumentação dos aprendizes e que geram momentos em que os alunos podem perceber regularidades lingüísticas do idioma estudado. A tendência crítica volta-se, portanto, ao processo ensino-aprendizagem, promovendo-o na construção de um discurso criticamente compartilhado entre todos os participantes.

Assim, o espaço da sala de aula é visualizado como uma realidade singular, apresentando limitações próprias de sua configuração e que devem ser trabalhadas como tal, no sentido de não ser tomada como uma cópia da realidade externa, mas como uma oportunidade consciente de troca de experiências na língua-alvo. Além

disso, essa proposta procura trazer, de maneira mais esclarecedora, a importância do papel do professor e do aluno, sem que um tenha relevância sobre o outro, mas que cada um assuma suas responsabilidades sobre as duas vertentes do processo, o ensino e a aprendizagem, em suas relações com a abordagem, os conteúdos, as estratégias, os materiais e o próprio contexto interativo da sala de aula.

Como coordenadora pedagógica e acreditando em um trabalho de formação de professores que não exponha modelos ou teorias desvinculadas de um significado prático, afirmo que a proposta de trabalhar com uma abordagem progressista-temática de ensino de línguas foi uma decisão tomada em conjunto com o corpo docente do centro, incluindo-se aí professoras de francês e de italiano, além das referidas professoras de espanhol, por pensarmos ser a que melhor engloba a realidade da sala de aula e dá condições para que a língua-alvo seja posta em uso de maneira significativa, já que pode ser abordada em temas diversos, relativos às mais diferentes contextualizações. Contudo, em se tratando da abordagem norteadora de um trabalho docente, esclareço que não tenho como objetivo meramente classificar a prática das professoras participantes dentro de uma ou outra abordagem de ensino. Meu intuito, como coordenadora, é analisar as relações estabelecidas entre teoria e ações em sala de aula, a fim de compreender até que ponto estão sendo levados em conta, de forma crítica, fatores como a relevância das atividades trabalhadas, a interação em sala de aula, o tratamento do erro, o tratamento da gramática, a avaliação, o papel do aluno e o papel do professor em sala de aula, dentre outros. Paralelamente, meu objetivo maior, como formadora de professores, é promover uma atividade reflexiva que busque desenvolver nas professoras participantes uma visão analítica a respeito de seu trabalho, a fim de que atuem de acordo com as particularidades de cada realidade envolvida, evitando atitudes de acomodação diante de um material didático ou de procedimentos tidos como os adequados para qualquer que seja a situação. É necessário levar em conta, de maneira igualitária, as expectativas de todos os participantes do processo, e nele se incluem professores, alunos e suas experiências prévias.



1.3 Questões acerca do método ideal

Segundo Larsen-Freeman (1993), há três razões fundamentais para se questionar o conceito tradicional de método. A primeira é a questão da validade, já que o termo *método* é vago e ambíguo; além disso, a crença e o uso de um método pelo professor pode não corresponder às suas características específicas, isto é, o uso pode não coincidir com o método em si. Uma segunda crítica é a irrelevância do conceito *método*, pois professores dificilmente o distinguem em sua prática pedagógica cotidiana, isto é, não chegam a pensar em métodos ao planejarem suas aulas (Prabhu, 1990). A terceira crítica a esse conceito é a de que métodos seguem determinadas tendências de época, e a adoção de um deles é condicionada ao pensamento do momento (Richards, 1985).

Enfim, o conceito de método é criticado porque sua falha é não compreender que deve configurar-se numa relação entre pensamento e ação. Portanto, um método não deve ser prescritivo nem deve descrever ações comportamentais, já que dificilmente há uma correspondência exata entre a descrição de um método e a descrição das ações do professor em sala de aula. Um método está, assim, condicionado a variações do contexto de ensino e da situação social em que essa contextualização se dá, às expectativas do professor e dos alunos. Como professores, se os métodos que se nos apresentam falham ao abordar essa diversidade de contextos de ensino, devemos, então, tentar desenvolver uma teoria mais geral, mais compreensível e, conseqüentemente, mais abstrata, que compreenda essa diversidade como um arranjo eclético em que verdades pedagógicas se complementem. O conceito resultante da contextualização do ensino e de como fazê-lo acontecer pode ser chamado de *senso de plausibilidade* (Prabhu, op. cit.) sobre o ensino. Engajada nesse conceito, a experiência de ensino pode tornar-se produtiva, já que, todas as vezes em que for satisfatória, ou não, estará realimentando essa plausibilidade, confirmando ou refutando valores e, conseqüentemente, contribuindo para um crescimento ou uma mudança.

Remetendo esses conceitos à questão da formação de professores, veremos que, se o método comportamentalista falha no processo de ensino/aprendizagem de línguas, o mesmo ocorre no processo de formação docente. Por muito tempo, acreditou-se que o ensino era o simples exercício da atividade em sala de aula, em um paradigma de processo-produto. Um novo paradigma aparece nas relações

cognitivas ou reflexivas acerca da formação de professores, nas quais o ensino é mais que o exercício de determinadas formas de ação em sala de aula. A formação, assim, envolve ação e reflexão, um pensar na ação. Dessa maneira, formar professores é mais que ensiná-los a implementar estratégias em sala de aula. Tal tarefa envolve uma articulação, uma troca e uma compreensão sobre o ensino, levando a uma possível reconceitualização do pensamento. Nesse sentido, professores assumem o poder de agir e de refletir sobre suas ações, fazendo com que haja também uma revisão do conceito de competência, que inclui a habilidade de dizer e escrever o que está oculto, de defender um ponto de vista, de argumentar, persuadir, negociar. Conseqüentemente, o professor tem o papel de relacionar-se dialogicamente com seus alunos, no sentido de levá-los a desenvolver, da mesma maneira, uma consciência crítico-reflexiva acerca do contexto em que agem e reagem como aprendizes e como indivíduos.

Como se vê, não se trata da questão de seguir um método ideal ou de descartar todos eles. Trata-se de nós, educadores, estarmos engajados em busca desse senso de plausibilidade juntamente com nossos alunos, de maneira a solidificar a base de nossa própria prática pedagógica.

1.4 Propostas de (trans)form(ação) reflexiva

Ao realizar um trabalho reflexivo na formação contínua de professoras envolvidas em serviço, considero importante compreender, primeiramente, a natureza da reflexão, bem explicitada por Gómez (1997), em uma relação de oposições. Para a autora, a reflexão não é determinada psicologicamente, mas refere-se às relações entre pensamento e ação. Tal atividade cognitiva não é independente dos valores, mas expressa interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares; sendo assim, não é passiva perante a ordem social, mas reproduz ou transforma as práticas ideológicas dessa ordem. Por fim, a reflexão não é um processo mecânico, mas uma prática de reconstrução da vida social ao participar na ação social.

Voltando-me especificamente à reflexão docente, que dá base a este estudo, busco Dewey (1997:6) para compreender as origens dessa perspectiva de reflexão, que já dizia, em 1910, ser o ensino reflexivo *o exame ativo, persistente e cuidadoso*



de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem. Para García (1997), a reflexão aparece sob três níveis, a ser devidamente encarados: a técnica, isto é, as ações explícitas que podem ser observadas; a prática de planejamento e reflexão sobre o que vai se fazer ou o que já foi feito didaticamente; e a crítica, isto é, as considerações éticas, a análise da própria prática nos limites sociais, culturais e ideológicos do sistema educativo.

Para Dewey, o ato de pensar deve ser tomado como uma atitude científica, no sentido de estar baseado em crenças e de envolver conseqüências, caracterizando-se como uma *reflexão*. Dewey acredita que o pensamento reflexivo opera quando o andamento normal de uma atividade é interrompido pelo surgimento de um *problema*, o que desencadeia dois subprocessos na operação reflexiva: um estado de perplexidade, surpresa ou dúvida; uma atitude de investigação que traga à luz fatos que corroborem ou anulem uma crença.

Nessa atitude investigativa, o indivíduo deve ser capaz de libertar-se de uma visão singular da situação, que acaba restringindo a definição e as soluções para o problema. O pensamento reflexivo é maior ou menor de acordo com o grau de superação da inércia que leva indivíduos a aceitarem sugestões primárias. Assim, a qualidade da solução do problema depende da habilidade do indivíduo em defini-lo sob vários aspectos, prolongando os questionamentos. Dewey distingue, dessa forma, cinco passos na atividade reflexiva: um problema; sua localização e definição; sugestão para uma possível solução; desenvolvimento por meio das possibilidades da sugestão; observação e experimentação conduzindo a sua aceitação ou rejeição (crença ou descrença).

O pensamento reflexivo vem da mente capaz de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, já que tudo depende do contexto em que ocorre. Assim, nossa percepção é que irá determinar diferentes ações reflexivas.

Abordando o contexto escolar, Dewey afirma que professores constróem situações de acordo com o que esperam que seus alunos aprendam. Nesse sentido, a força do hábito mental do professor transforma o aluno em um aprendiz de suas peculiaridades, sendo que o objetivo desse aluno passa a ser o de acomodar-se aquilo que o professor espera dele, transformando seu problema intelectual na produção de uma resposta que seja aprovada pelo professor.

Dessa forma, a atividade educacional baseia-se em construções e rotinas estabelecidas até que o professor encontre uma boa razão para reconsiderá-las. Estabelece-se, então, o que Dewey chama de *reconstrução*, um processo de transformação pessoal e profissional, que envolve não só aspectos intelectuais, mas outros emocionais, como a auto-concepção, a revelação de perspectivas “congeladas” (como sua formação e experiências prévias) e a retomada de episódios típicos na prática profissional. Essa *reconstrução* está associada a um período de conflitos e de tensão (Roberts, 1998).

Concluindo, Dewey aponta que uma educação continuada por meio da reflexão abre caminhos para uma atividade educacional, livre de controle externo e de modelos anteriores, já que possibilita ao professor uma aprendizagem por meio da experiência. Dando ênfase à responsabilidade pessoal, à personalização do conhecimento pela experiência e à criatividade dos processos mentais, Dewey estabelece uma visão de construção de conceitos por meio da liberdade, o que irá beneficiar alunos e professores.

A teoria de Schön (1983;1987) tem influenciado a formação de profissionais de diversas áreas, tendo como elemento-chave aquilo que chama de *ensino prático reflexivo*. Schön usa o termo *talento artístico profissional* para referir-se à capacidade que profissionais demonstram para resolver problemas de forma rápida e criativa, em determinado contexto. Para o autor, o *conhecer-na-ação* expressa os conhecimentos que revelamos em nossas ações rotineiras e inteligentes e que, portanto, só podem ser percebidas em ação, não sendo passíveis de descrição. Sendo assim, os atos explicitados nesse processo são dinâmicos, mas sua teorização e construção são estáticas, transformando-se no *conhecimento-na-ação*.

Coerente com a visão de Dewey, Schön também identifica nas ações rotineiras um elemento estranho, uma surpresa, que vem de encontro às nossas expectativas. Diante disso, podemos ignorar o problema, numa tentativa de preservar nosso conhecimento-na-ação, ou reinterpretá-lo por meio da reflexão, de duas formas:

- refletindo sobre a ação, isto é, pensando retrospectivamente, de modo a compreender como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter gerado tal situação inesperada. Sendo uma reflexão posterior, não tem conexão com a ação presente, chamando-se *reflexão-sobre-a-ação*;

- refletindo durante a ação, sem interrompê-la, podendo ainda interferir na situação, reformulando-a. É o que chama de *reflexão-na-ação*, quando *nosso pensamento retorna ao fenômeno inesperado e, ao mesmo tempo, a si próprio* (1987: 28).

Para Schön, o processo de reflexão-na-ação ocorre em *momentos*, sendo que há uma situação de ação para a qual produzimos respostas familiares e rotineiras, que produzem uma surpresa, estranha ao nosso conhecer-na-ação. Dessa maneira, ocorre uma reflexão no presente-da-ação surpreendente, sendo, de certa forma, consciente, e levando-nos a questionar: “o que é isso?” e “como penso sobre isso?”. Portanto, a reflexão-na-ação tem uma função crítica, que nos leva a questionar a estrutura do conhecimento-na-ação e ao experimento imediato, à reestruturação de estratégias de ação ou a alternativas de reconstrução do problema.

Como se vê, as visões de Dewey e de Schön são paralelas, exceto pelo fato de que Schön considera como verdadeiramente efetiva a reflexão-na-ação, que traz imediata significação para a ação, favorecendo sua reconstrução em tempo real. Porém, o autor admite ser idealizada essa descrição, já que os passos da reflexão-na-ação raramente ocorrem de forma tão distinta, sendo que muitas vezes a surpresa e sua reinterpretação podem ser instantâneas e coincidentes. Apesar disso, afirma ser esse tipo de reflexão uma forma eficiente de se comprovar que a formação de profissionais pelo modelo da racionalidade técnica - que os condiciona a valores, preferências e normas sobre os quais compreenderão situações práticas instrumentais, levando-os a uma conduta profissional aceitável - limita-se a um contexto de experiências treinadas e a um repertório de modelos e de procedimentos aplicados de forma não-problemática. O *ensino prático reflexivo*, que leva profissionais a se depararem com situações conflituosas na prática, mostra que apenas o conhecimento profissional não é suficiente para resolver todas as situações e que nem todos os problemas têm uma resposta precisa. Por meio da reflexão-na-ação pode-se construir e testar categorias de interpretação, procedimentos e concepção de problemas (1987).

Bartlett (1990 : 202) discute o conceito de reflexão em concordância com a concepção de Zeichner e Liston (1985), que a definem como *a capacidade do professor de avaliar as origens, os propósitos e as conseqüências de suas ações, assim como as forças materiais e ideológicas que envolvem a sala de aula, a escola e os contextos sociais em que estas se inserem*.

Para Bartlett, as ações do professor são influenciadas pelas intenções no contexto social e pelas crenças e linhas de raciocínio compreendidas antes e depois da ação. Se quisermos melhorar nossa prática por meio da reflexão, devemos entender que isso não envolve modificações em nosso comportamento por meio de direcionamentos externos, mas que requer uma deliberação e análise de nossas concepções sobre ensino como forma de ação baseada na modificação dessas concepções. Assim, comportamentos são diferentes de ações. Identificar uma ação envolve conhecer seus propósitos; ações são intencionais e devem ser compreendidas no contexto social em que ocorrem.

Nesse sentido, tornar-se um professor reflexivo significa transcender as técnicas de ensinar e pensar além da necessidade de melhorar nossas técnicas instrucionais. É sairmos da pergunta *como?*, de valor puramente utilitário, e nos centrarmos nas perguntas *o quê?* e *por quê?*. Buscamos, assim, uma possibilidade de transformar nossa prática diária, em um processo denominado *ensino reflexivo crítico*. Ensinar de forma crítica significa ver nossas ações em relação ao contexto histórico, social e cultural, permitindo-nos um desenvolvimento individual e coletivo (op. cit.).

Bartlett reinterpreta os princípios que guiam a transformação de professores em profissionais reflexivos, formulados por Dewey, propondo um ciclo de atividades reflexivas, composto por cinco elementos: o mapeamento, a informação, a contestação a avaliação e a ação, explicitados a seguir:

Mapear: o que eu faço?

Esta fase envolve a observação e a coleta de evidências sobre nossa própria prática. A ênfase nesta fase de reflexão está em *descrever*.

Informar: o que isso significa?

Nessa etapa, tem-se o objetivo de despertar a consciência sobre a nossa prática, buscando identificar os princípios que a embasam e os fundamentos de nossas teorias de ensino.

Contestar: como cheguei a agir assim?

Esta fase envolve a contestação de idéias e sua estruturação, as razões para ensinar como ensinamos, levantando-se as contradições entre o que se faz e como se pensa.

Avaliar: como eu poderia agir diferentemente?

Esta fase tem como objetivo levar à busca de novas alternativas de ação.

Agir: o que e como ensinar agora?

Esta é a última fase, mas não representa o final do processo. Há uma relação dialógica contínua entre as fases anteriores e a idéia de uma prática renovada.

Partindo da idéia construtivista de que tudo que se aprende pode ser reaprendido, Roberts (1998) acredita que questionar e refletir sobre nossas próprias crenças são ações que exigem tempo e que é benéfico ter um espaço temporal fora da sala de aula para que elas ocorram. Assim, afirma que a reflexão educacional se dá de diferentes maneiras em diferentes profissionais, em momentos que irão variar segundo as possibilidades que o contexto escolar favorece. Segundo o autor, experiências recentes são melhor lembradas, sendo uma base mais eficiente de reflexão. Afirma, ainda, que a disposição para ser um profissional reflexivo varia de acordo com fatores de personalidade ou níveis de comprometimento com a profissão e, como a reflexão implica uma abertura e mudança também pessoais, alguns indivíduos não se encontram capazes de enfrentar essa desestabilização da prática e não querem correr riscos. Assim, algumas formas de reflexão exigem uma adequada base de experiência e conhecimento, já que refletir sobre teorias pessoais pressupõe que o indivíduo tenha cristalizado um sistema de crenças sobre o ensino. Nesse sentido, o crescimento profissional por meio da reflexão só terá razão se houver um elemento social ou coletivo que o envolva, sendo que essa atividade reflexiva do professor dependerá muito do contexto escolar, das oportunidades de discussão e dos relacionamentos hierárquicos. Além disso, é necessário que o professor tenha um tempo fora da escola para repensar sua prática, já que nem tudo o que ocorre em sala de aula é reflexo das teorias pessoais do professor, pois muitas ações são guiadas por normas externas e por rotinas, ou até pela utilização de um material didático. Por fim, o autor afirma que, nesse contexto, as imposições e avaliações são inimigas de qualquer forma de reflexão.

Como se vê, os posicionamentos teóricos apresentados acima trazem colocações que se encontram, no sentido de valorizarem a importância do pensamento reflexivo convertido em ações na prática educacional. Nota-se, também, que muitas idéias partem de uma reinterpretação dos conceitos de Dewey, que propõe uma reconstrução continuada da prática de professores em serviço, de responsabilidade pessoal e livre de controle. Esse pensamento muito tem a ver com o paradigma de professor reflexivo proposto por Wallace (op.cit.), que, conforme veremos a seguir, sugere que a proficiência profissional do professor nunca é de fato



atingida, no sentido de que o profissional, tal como afirma Dewey, está em constante reconstrução, tanto pessoal quanto profissional. Vejo também como coerentes os posicionamentos de Bartlett, que ressalta a idéia de que as transformações requerem uma deliberação e análise de nossas concepções sobre ensino, o que nos permite um comprometimento social e coletivo, e de Roberts, que admite ser a reflexão um processo cognitivo que demanda tempo e espaço externos à sala de aula, variando de acordo com as diferenças entre profissionais e entre contextos escolares. Nesse sentido, acredito que a atividade reflexiva pode exigir uma certa distância temporal do ato educacional em si, e que não necessita acontecer necessariamente em sala de aula para que desperte alguma transformação, podendo ocorrer também em momentos que antecedem ou sucedem as ações profissionais. Veremos, a seguir, como essas idéias se encontram no modelo traçado por Wallace, que propõe um equilíbrio entre a base científica e a experiência, no qual a observação da prática é um meio de reflexão.

1.5 O Modelo de Prática Reflexiva de Educação/ Desenvolvimento Profissional de Wallace: uma perspectiva crítica de reflexão docente

Wallace (1991) sugere o *modelo reflexivo de educação profissional* como aquele que combina, de certa forma, aquilo que existe separadamente em outros dois modelos de formação de professores: o *modelo técnico* e o *modelo da ciência aplicada*. No primeiro modelo, o formador é visto como o prático experiente, que possui as técnicas e que dá as instruções corretas, moldando professores iniciantes para agirem da mesma forma. O segundo modelo, o mais tradicional modelo para treinamento de professores, usa o conhecimento científico para solucionar problemas educacionais e, assim, atingir os objetivos almejados.

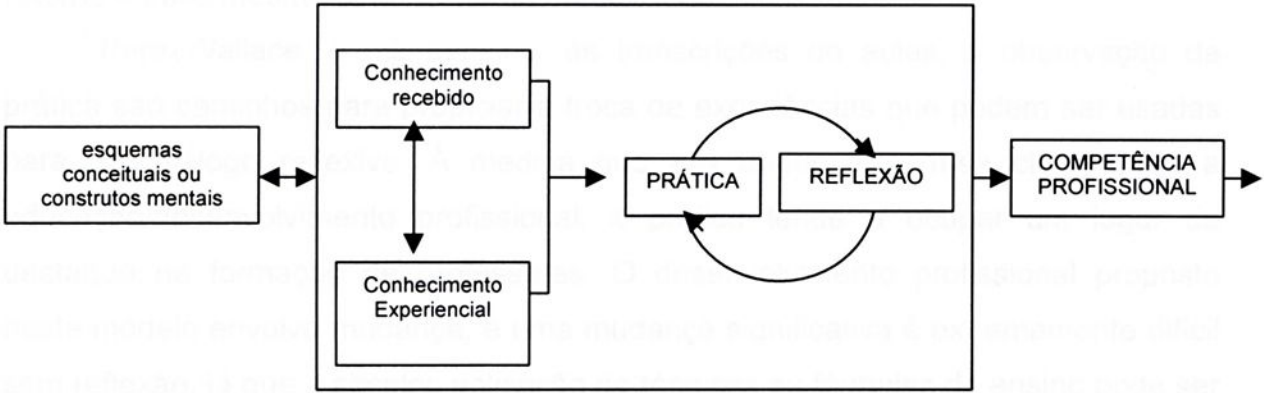
Para Wallace, o que ocorre nesses dois modelos é a desarticulação completa entre o conhecimento científico e a prática, acentuando uma hierarquia de tipos de conhecimento entre pesquisadores e práticos. O maior representante do método científico no âmbito do ensino de línguas é, assim, o Audiolingualismo, advindo da teoria psicológica do Behaviorismo.



Derivando seus conceitos das idéias de Schön, Wallace refere-se ao conhecimento profissional constituído de dois diferentes tipos:

- o *conhecimento recebido*: aquele que o professor recebe antes de experimentá-lo na prática;
- o *conhecimento experiencial*: aquele que é derivado do *conhecimento-na-ação* e da *reflexão* sobre sentimentos, intenções e desempenho profissional.

Assim, combinam-se o conteúdo intelectual da profissão com o desenvolvimento do conhecimento-na-ação por meio da prática profissional e da oportunidade de refletir sobre esse conhecimento. Portanto, o *modelo reflexivo* sugere uma adequação entre a base científica e a experiência, no qual a observação da prática de professores experientes é um meio de reflexão e não de imitação. Na concepção de Wallace, todos os profissionais envolvidos no ensino de línguas devem ter responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento, assumindo um verdadeiro desafio profissional. Dessa forma, seu *modelo reflexivo de educação e/ou desenvolvimento profissional* pode ter a seguinte representação:



Estágio 1	Estágio 2	OBJETIVO
(Pré-formação)	(Educação / Desenvolvimento Profissional)	
(Pré-serviço ou em serviço)		

Quadro 2 : Adaptação do Modelo de Prática Reflexiva de Educação / Desenvolvimento Profissional de Wallace (1991)

Tentando caracterizar cada fase do modelo com base no pensamento do autor estudado, podemos notar que pressupõe dois estágios complexos. O *estágio 1* representa a fase de pré-desenvolvimento profissional e quer salientar o fato de que professores em situação de formação, estejam eles em pré-serviço ou em serviço, não apresentam posições neutras ou vazias, mas que há uma influência de seu modo de pensar e de agir no próprio processo de desenvolvimento reflexivo. Essa contribuição anterior é chamada de *construto*, isto é, um conjunto de conceitos relativos a idéias, crenças e atitudes dos professores, de fonte pessoal, social ou cultural, lidas, aprendidas ou vivenciadas. No processo de reflexão, busca-se identificar onde esses construtos se posicionam na prática atual desses professores (op. cit.).

Estando já no *estágio 2*, os professores articulam de maneira recíproca dois tipos de conhecimento: o *conhecimento recebido*, entendido como fatos, dados, teorias, associados, por necessidade ou convenção, ao estudo da prática profissional docente; o *conhecimento experiencial*, que é a essência do modelo reflexivo, pois é a própria experiência prática, a ação profissional docente. Nesse modelo reflexivo, o professor em formação pode refletir sobre o conhecimento recebido à luz da sua experiência em sala de aula, que por sua vez pode servir de retorno a esse mesmo conhecimento recebido (op. cit.).

Para Wallace, o microensino, as transcrições de aulas, a observação da prática são caminhos para propiciar a troca de experiências que podem ser usadas para um diálogo reflexivo. À medida que tais dados tornam-se claros para a educação/desenvolvimento profissional, a prática tende a ocupar um lugar de destaque na formação de professores. O desenvolvimento profissional proposto neste modelo envolve mudança, e uma mudança significativa é extremamente difícil sem reflexão, já que a simples aplicação de técnicas ou fórmulas de ensino pode ser desastrosa. Dessa maneira, seu maior objetivo é atingir uma qualidade de reflexão. Ao contrário de utilizar modelos de ensino em sala de aula, o professor tem a possibilidade de refletir sobre o conhecimento recebido diante de sua própria experiência, que, por sua vez, pode servir de retorno a esse conhecimento recebido.

Dá-se, assim, o *ciclo reflexivo* no contexto de ação profissional. A reflexão pode ocorrer por um processo de retomada, isto é, ao nos depararmos com um problema profissional, retomamos nosso conhecimento ou experiência relevantes



para nos auxiliar na avaliação desse problema. A reflexão pode ainda ocorrer durante a prática, gerando a *reflexão-na-ação* (op. cit.: 56).

O objetivo desse processo reflexivo é que os professores envolvidos atinjam uma *competência profissional*, entendida em dois sentidos por Wallace. No primeiro, competência profissional é o meio formal de indicar que um indivíduo atingiu as exigências mínimas para o exercício da profissão, a *competência inicial*, por meio de um diploma ou certificado, por exemplo. No segundo, a competência profissional nunca é atingida de fato, já que é uma constante busca de aprimoramento, geralmente influenciada por fatores sociais, subjetivos, sistemáticos, curriculares, metodológicos e, ainda, por mudanças no profissional, desencadeadas pela natureza da profissão ou por seu próprio senso de responsabilidade. Esta seria a *proficiência profissional* (op. cit.: 58).

Um dos pontos essenciais para se refletir nesse modelo é sobre aquilo que o professor traz de si e aquilo que ele leva consigo durante o processo reflexivo e, ainda, que o ciclo contínuo entre a prática e a reflexão é que permite uma conceituação dinâmica de competência profissional. Assim, não há separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional, já que o conhecimento das ciências básicas tem seu valor instrumental quando se integra ao pensamento prático docente. Nessa perspectiva, o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, fazendo e refletindo *na e sobre a ação*, por meio de uma reflexão conjunta e recíproca entre professores e entre professores e formador. Portanto, o formador/pesquisador também deve buscar ser capaz de atuar e de refletir sobre sua própria ação como formador (Gómez, op.cit.).

Apesar de analisar de maneira mais profunda a prática profissional de uma participante do contexto, este trabalho parte de um estudo panorâmico da prática de quatro professoras em formação continuada, conforme veremos mais adiante. Assim, conceituo *reflexão*, nesta pesquisa, como uma atividade de reconstrução da prática docente, que nasce de um confronto entre uma experiência até então equilibrada de ensino e um elemento novo, capaz de trazer à tona uma desestabilização no professor, que, conseqüentemente, terá efeitos na sala de aula. A atividade reflexiva deriva de uma instabilidade nas experiências educacionais do profissional, que já não encontra respostas confortáveis em modelos anteriores, em suas teorias, crenças ou princípios que até então sustentavam sua prática. Dessa forma, não é uma atividade de controle, mas de cooperação, pois envolve uma

reconstrução dinâmica pessoal e ao mesmo tempo coletiva, já que pressupõe relações entre pensamento e ações voltadas a interesses humanos e sociais e um comprometimento com a conscientização sem limites temporais. Portanto, o processo reflexivo é um ciclo, que relaciona conhecimentos teóricos e experiências na resolução de problemas na prática, gerando a reinterpretação dessa prática em busca de uma competência profissional.

1.6 A fundamentação teórica utilizada na análise dos dados

Como já sabemos, o corpo teórico que fundamenta a análise dos dados deste trabalho constitui-se de Clark (1987), Larsen-Freeman(1993), Bizon (1994) e Almeida Filho (1993;1997;1999), que apresentam conceitos que dão base à análise da abordagem orientadora da prática das professoras, especialmente a participante no estudo de caso; de Richards & Ho (1998) e Bailey (1990), cujas idéias fundamentam a análise da manutenção de diários e sua abordagem por categorias reflexivas, em pesquisas de base interpretativista; e de Burns (1999) e Roberts (1998), que sugerem alguns procedimentos de análise e o estabelecimento de categorias que operacionalizem a reflexão crítica, a serem tomados também no estudo de caso.

Segundo Almeida Filho (1997), professores levam para suas salas de aula a abordagem de ensino de sua formação, que os orienta ao planejar aulas, ao executar esse planejamento e ao avaliar seus alunos, entre outras ações. Entretanto, esse enfoque particular sobre ensinar e aprender uma língua, que o professor traz consigo e que tem sua própria força, pode acabar entrando em choque com outras forças existentes em seu contexto de ação, tais como a abordagem dos autores do material didático adotado, a abordagem de colegas que exercem liderança no grupo, da cultura de aprender dos alunos e da própria orientação pedagógica da escola. Além disso, o próprio filtro afetivo de alunos e colegas pode contribuir com essa tensão (p.13). Para o autor, a força da abordagem deve ser o foco de orientação de discussões sobre formação de professores, já que, segundo ele, a compreensão da abordagem que fundamenta o trabalho do professor é que o leva a uma conscientização profissional.

Nessa visão, Almeida Filho define abordagem como uma *força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua*

(p. 17). Essa força é movida por competências do professor, que trabalham com *posicionamentos explícitos* — teorias formalizadas, apreendidas e estabilizadas em pressupostos e princípios— e com *posicionamentos implícitos* - teorias informais, subjetivas e intuitivas, como crenças advindas do inconsciente coletivo. Tais posicionamentos são responsáveis por uma concepção de linguagem, de ensinar e de aprender línguas, que fundamentam as ações do professor. Abordagem é, em síntese, uma abstração, reconhecida indiretamente nas ações do professor, já que advém de tradições de ensino que se acomodaram, principalmente nos profissionais com muitos anos de prática, e que, por isso, não está livre de incoerências e desajustes. Por essa razão é que, muitas vezes, ocorre um desencontro entre a abordagem que o professor põe em prática - o seu *fazer* - e aquela que ele deseja e declara praticar - o seu *dizer*.

Nesse sentido, a análise de abordagem a partir das ações das participantes visa a identificar ou não indícios dessa contradição entre o dizer e o fazer das participantes, tendo como parâmetro as duas grandes macroabordagens atuais citadas por Almeida Filho, a *abordagem formalista ou gramatical* e a *abordagem significativista ou comunicativa* (1997: 25). Além disso, meu objetivo também é reconhecer, por meio dos papéis e atitudes das professoras em sala de aula com seus alunos, uma relação coerente com as teorias nas quais acreditam, e procurar despertar nelas uma consciência contínua sobre o que realizam em serviço. Coerente com um paradigma cognitivista de ensino (Larsen-Freeman, op. cit.), analiso a abordagem que orienta a prática das participantes como um movimento entre pensamento e ação, no sentido de verificar se as professoras estão reconstruindo sua compreensão do processo de ensino/aprendizagem.

Bailey (op. cit.) enfatiza o uso de diários como ferramentas potenciais em programas de formação de professores. Para ela, o processo de manutenção de diários requer disciplina e paciência, e envolve, ainda, os propósitos e as características da personalidade do diarista. Portanto, é necessário escrever todos os dias, logo após a aula, sem uma preocupação rígida com a forma, levando-se em conta que o tempo de escrita desses diários deve ser equivalente ao tempo da aula em foco, o que nos leva a crer que a produção de um diário requer também disponibilidade. Quanto a esse aspecto, a autora afirma que muitos diários são escritos pelos professores na própria sala de aula, o que pode ser reflexo de uma provável falta de engajamento na realização dessa tarefa, gerando diários mais

retrospectivos que introspectivos. Do ponto de vista do pesquisador, que toma os diários como ferramentas para a triangulação de dados, Bailey acredita que, muitas vezes, um comentário externo, vindo de uma entrevista ou de uma conversa informal com o professor participante, pode auxiliar na confecção do diário do pesquisador, no sentido de que pode evidenciar certas tendências da prática daquele professor.

Por fim, Bailey declara que a melhor forma de conscientização se dá por meio da escrita, quando deixamos de somente observar para realizar as primeiras reflexões sobre nossa própria prática. Ao reelaborar, repensar e interpretar seus diários, os professores podem dar força às suas ações e motivações em sala de aula.

Richards & Ho (op. cit.) sugerem o uso de diários como instrumentos de reflexão. Porém, acreditam que a manutenção de diários não engaja necessariamente o professor no processo de reflexão na prática. Segundo os autores, para confirmarmos se de fato os diários auxiliam no desenvolvimento de uma conscientização crítica, é necessário, primeiramente, operacionalizar a noção de reflexão crítica, isto é, tomá-la em categorias. Assim, propõem que o pesquisador leve em conta os tipos de perguntas que os professores mais fazem e sobre o que os professores escrevem - teorias de ensino, métodos e abordagens, avaliação - como critérios para o estabelecimento de tais categorias.

Com base nesses conceitos, utilizo os diários das professoras participantes como uma forma de triangulação ao analisar seu engajamento em uma reflexão contínua sobre as aulas, levando em conta o teor daquilo que escrevem e as relações que estabelecem entre suas teorias educacionais e sua prática nesses diários. Além disso, utilizo meus próprios diários nessa triangulação, nos quais exponho meu ponto de vista como pesquisadora-formadora quanto às práticas assistidas. Já no estudo de caso, os diários ganham peso de dados primários na análise, pois são tomados como um dos instrumentos de categorização do processo reflexivo da professora participante no decorrer da pesquisa.

Para Burns (op. cit.), analisar dados significa encaminhar-se aos aspectos de *pesquisa* (grifo da autora), onde o foco volta-se a uma observação e uma reflexão mais sistemáticas. Envolve *descrever* o que os dados mostram e *explicar* o que emerge da descrição dos dados, valendo-se de teorias e conceitos (p.153). Assim, a análise de dados constitui-se em um ciclo dinâmico de reflexividade, no qual faz-se um movimento de ida e volta entre interpretação e evidência dos dados, levando o

pesquisador a coletar, formular hipóteses, testar, reformular. Assim, a análise ocorre, na verdade, durante todo o processo de investigação, nos seguintes passos:

- *agrupar os dados (primários e secundários)*: fazer uma análise detalhada de todos os dados coletados, a fim de se chegar a possíveis padrões, adaptáveis à medida que a análise avança;
- *codificar os dados*: identificar padrões mais específicos, no objetivo de reduzir a vasta quantidade de dados coletados a categorias de conceitos, temas ou tipos mais acessíveis à análise;
- *comparar os dados*: mapear a frequência das ocorrências, dos comportamentos ou respostas. Nesta fase, deve-se apenas descrever e exibir os dados;
- *formular interpretações*: articular conceitos básicos e teorias a respeito de como os padrões particulares de comportamento, interação ou atitudes emergem dos dados, identificando possíveis reflexões. Deve-se voltar aos dados freqüentemente, a fim de estabelecer questões, refletir sobre as conexões e desenvolver uma análise interpretativa do cenário maior de pesquisa, isto é, voltar-se às perguntas de pesquisa;
- *relatar os resultados*: apresentar uma conclusão da pesquisa, com exemplos extraídos dos próprios dados.

Por tratar de pesquisas qualitativas, Burns acredita que a validade de seus resultados deve levar em conta os significados imediatos e contextualizados, a partir do ponto de vista de todos os participantes da pesquisa, garantindo, assim, o caráter de multiplicidade e de democratização de perspectivas. Por fim, a autora sugere dois procedimentos básicos para a análise de dados:

- *analisar o conteúdo*: envolve a análise dos significados das estruturas e expressões contidas em uma mensagem, ou seja, aulas gravadas, diários, sessões de visionamento, ou, ainda, gestos e atitudes;
- *analisar o discurso da sala de aula*: o discurso deve ser o principal foco de análise, já que representa a maneira como a fala se estrutura. Nesse contexto, os dados podem ser analisados quantitativamente - quando o aluno ou o professor toma a palavra - ou qualitativamente - quem inicia o tópico, como o professor dá instruções, como os erros são corrigidos.

Roberts (op. cit.) acredita que *reflexão e educação reflexiva* têm significados diferentes para diferentes pessoas, e que o contexto afeta de maneira particular a

forma como a reflexão é construída. Propõe, assim, distintos conceitos de reflexão para profissionais da educação, que se apresentam a seguir:

- *consciência das imagens pessoais de ensino*: descobrir a influência de experiências pessoais de educação, da experiência escolar prévia na maneira de pensar e de agir hoje em sala de aula;
- *consciência de teorias, valores e crenças*: descobrir as crenças que estão por trás das ações rotineiras;
- *reflexão sobre o próprio estilo de aprendizagem*: descobrir as concepções de linguagem e explorar conexões entre o estilo de aprendizagem dos alunos e seu próprio estilo;
- *consciência de sua atuação como aprendiz*: conscientizar-se de seus hábitos de aprendizagem formal e de suas fraquezas e destrezas;
- *desenvolvimento da habilidade de analisar situações de ensino*: perceber como se dá a interação em sala de aula e as experiências dos aprendizes;
- *retomada e análise de experiências recentes de aprendizado*: favorecer-se da experiência de processos de aprendizagem e inová-la;
- *revisão e avaliação de suas próprias ações em sala de aula*: avaliar com consciência as variáveis que afetam o planejamento, a resolução de problemas, a avaliação e a tomada de decisões;
- *consciência sobre a rotina e suas razões*: conscientizar-se das ações habituais em aula e de como isso afeta alunos a chegarem aonde se deseja que cheguem;
- *verificação da relação entre os eventos de sala de aula e as teorias educacionais*: tentar interpretar teorias e conceitos diante das ocorrências em aula; personalizar o significado dessas teorias; testar sua validade em sala de aula;
- *desenvolvimento da capacidade de reconstruir interpretações da própria prática*: abordar problemas profissionais sob novo ponto de vista e tomar a solução de problemas como uma reconstrução da prática;
- *consciência da importância social e política do próprio trabalho*: ter consciência das condições políticas e institucionais que afetam o ensino.

Esta investigação objetiva analisar o desenvolvimento reflexivo contínuo das participantes, a partir de relações de intersubjetividade. Dessa forma, apresento a seguir o caráter colaborativo impresso a este estudo, tratando da metodologia da pesquisa.

Parte 2

2.1 O caráter colaborativo da investigação: um diálogo entre as participantes

2.2 As participantes da pesquisa: formação e atuação

A professora I

A professora II

A professora III

A professora IV

2.3 Instrumentos de coleta de dados

2.4 Procedimentos de análise

Nesta segunda parte, passo a caracterizar o aspecto colaborativo de meu estudo e apresento as professoras participantes da pesquisa, do ponto de vista de sua formação e atuação. Explicito, ainda, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise.

2.1 O caráter colaborativo da investigação: um diálogo entre as participantes

Já sabemos que a perspectiva colaborativa neste livro apresenta-se delineada nos pressupostos teóricos de Freeman (1990), Wallace (1991), Johnson (1996;1999), Magalhães (1998), Burns (1999), Ortenzi (1999) e Korthagen & Kessels (1999), que destacam a importância da relação positiva entre professor e formador, a fim de que o desenvolvimento do processo reflexivo tenha sucesso. Nesse sentido, os autores estão de acordo ao destacar o papel do formador nesse processo, que deve promover uma atitude de independência do professor em formação, esteja ele em pré-serviço ou em serviço, no intuito de, juntos, determinarem o que é necessário melhorar na prática desse professor.

Refiro-me aqui ao que Freeman (op. cit.) chama de *forma não-direcionadora* de supervisão ou intervenção (p.112-13), na qual o professor tem a possibilidade de reconhecer significados e razões para suas ações, buscando soluções por si próprio. O papel do formador, nessa relação, é o de participar desse processo e de contribuir com seu próprio conhecimento e experiência, sem, entretanto, impor soluções ou dirigir as ações do professor. Como se vê, busca-se uma harmonia de ações formadoras, com o objetivo de atingir uma transformação voltada ao ensino de línguas como um todo. Toda intervenção é carregada de valores, advindos tanto do educador quanto do professor em formação. Essas duas percepções geram um diálogo, cujo foco é sempre o professor em formação em sua prática e no qual os papéis são interdependentes. O papel do formador, especificamente, é o de auxiliar o professor a caminhar para uma compreensão de ensino efetivo e independente. Segundo Freeman, o educador deve ter a capacidade de ver além da intervenção, sabendo que esses efeitos não serão imediatos. Afinal, como em um processo de aprendizagem, tudo depende do que acontece com e para o aprendiz.

Assim, conforme aponta Johnson (1996), um programa efetivo de formação profissional, que envolva professores e formadores, deve estabelecer uma visão realística do ensino, que reconheça a realidade da sala de aula e prepare adequadamente os professores em pré-serviço para uma prática futura bem sucedida, fundamentada em expectativas igualmente realísticas sobre as experiências de prática de ensino e o que se pode ganhar com elas. Além disso, é importante que se ofereça a professores em serviço um suporte para gerenciar os problemas práticos específicos dessa realidade. Nessa visão, os educadores em formação pré-serviço ou em serviço necessitam de oportunidades para conhecerem a si próprios, compreendendo quem são, suas concepções a respeito da profissão, seus limites e suas visões de ensino.

O papel do formador adquire, assim, grande importância, sendo completamente distinto da tradicional função de *conferencista*. Além de fornecer teoria, passa a envolver-se como co-participante do processo formativo, favorecendo a criação de experiências de aprendizagem adequadas ao professor em formação, promovendo responsabilidade e reflexão no profissional a respeito de suas próprias experiências e possibilitando-lhe agir de maneira mais produtiva. É o que Korthagen & Kessels (op. cit.) chamam de *ecletismo na formação de professores*, uma integração de várias abordagens, como a abordagem teórica, os métodos de base na competência e o paradigma reflexivo de formação de professores, que requer competências específicas do professor e do formador e, acima de tudo, uma competência de ambos para a reflexão.

Para Wallace (op. cit.), a supervisão pode ocorrer sob duas formas, como *supervisão geral* e como *supervisão clínica*, que são interdependentes. A supervisão geral refere-se aos chamados aspectos "administrativos" da supervisão, isto é, externos à sala de aula. A supervisão clínica, por outro lado, diz respeito ao que acontece dentro da sala de aula, isto é, a uma interação face-a-face entre o supervisor e os professores com referência à prática previamente observada, com o objetivo de discutir e analisar o ensino por meio de uma reflexão que leve ao desenvolvimento profissional desses professores envolvidos (p. 108-9).

Wallace refere-se ainda a duas abordagens de trabalho na supervisão clínica: a *abordagem prescritiva* e a *abordagem colaborativa*. A abordagem prescritiva, considerada clássica, apresenta um perfil de supervisor autoritário, com *status* de conhecimento e com o objetivo de exercer sobre os professores o poder de decidir o

que devem fazer em determinada situação de ensino. A abordagem colaborativa apresenta um supervisor-pesquisador cúmplice dos professores, isto é, que lhes permite expressar suas próprias reflexões e realizar uma auto-avaliação, facilitando seu próprio desenvolvimento profissional, embora fique claro que tanto supervisor quanto professores possuem funções e responsabilidades diferentes que, podem, no entanto, inter-relacionar-se no processo em que estão envolvidos. Sob tal ponto de vista, supervisor e professores procuram ser companheiros, dividindo conhecimento. O supervisor deve compreender os professores, trabalhando com o contexto que os envolve em serviço, e não apresentando apenas um modelo a ser seguido. Nesse sentido, tem como objetivo levar os professores a desenvolver autonomia, por meio da prática na reflexão e da auto-avaliação.

Magalhães (op. cit.) dá ênfase aos conceitos de *colaboração e de reflexão crítica* entre os envolvidos (p.170), a fim de distanciarem-se e lançar um novo olhar sobre sua prática, com o intuito de darem novo significado ao que fazem tanto em sala de aula como além dela e da escola. Assim, colaborar implica tomar os participantes como sujeitos de ações sociais e históricas, envolvidos em conflitos e questionamentos que lhes permitam esse distanciamento, essa reflexão. A autora sugere, da mesma maneira que Freeman, uma prática reflexiva baseada no diálogo e na participação, que valorize o relacionamento entre os participantes. Para ela, *as intervenções propiciam situações para reflexão crítica na interpretação e na compreensão da prática do professor e do pesquisador*; portanto, é de grande importância a escolha de instrumentos de coleta e de análise de dados adequados a essa perspectiva de formação.

Burns (op. cit.) aborda a perspectiva colaborativa da pesquisa-ação, dizendo que esse tipo de pesquisa volta-se às suas origens ao abordar mudanças em situações sociais como resultados de grupos de colaboração e de exame crítico para solução de problemas, afastando-se de um foco individualista e isolado de investigação. A autora acredita que a abordagem colaborativa de pesquisa favorece oportunidades de contribuição prática em sistemas educacionais, de maneira mais substancial e crítica, permitindo aos professores envolvidos compartilhar problemas, trabalhar de maneira cooperativa e agir como uma comunidade de pesquisa que examina suas asserções, valores e crenças, bem como sua relação com a estrutura cultural e sócio-política em que estão inseridos como profissionais (p. 13). A pesquisa colaborativa pode ser vista aqui como uma forte provedora de mudanças

no sistema escolar como um todo, proporcionando a capacidade do professor de iniciar-se em uma atividade de pesquisa e de encaminhá-la de maneira tão natural quanto o faz com sua própria prática, tomando posicionamentos profissionais mais conscientes e que confirmem seu papel como professor e como crítico do sistema curricular .

A postura de Ortenzi (op. cit.) é a de que o desenvolvimento colaborativo envolve

o professor-supervisor, o aluno-professor e colegas na construção do conhecimento sobre ensinar e aprender ; participação no debate, na expressão de concepções ; aluno-professor tomando decisões ; professor-supervisor trazendo teoria ao debate ; identificação, reconstrução ou rejeição de teorias feitas por outros para outras realidades (p. 129).

Para a autora, o professor-supervisor que adota uma postura colaborativa torna-se responsável pela harmonia entre as crenças, a experiência e os princípios pedagógicos, além de tentar encorajar professores e promover mudanças que ultrapassem o nível da conscientização. O papel dos alunos-professores, nesse contexto, deve ser o de debater, questionar e desafiar, além de interpretar ações e reflexões sobre sua própria prática e sobre a prática dos colegas, dando à sua atuação uma perspectiva igualmente colaborativa. Todos os participantes se envolvem em um processo de geração de conhecimento da profissão, com base em ações justificadas e interpretadas.

Quanto ao posicionamento desses autores, acredito que o aspecto colaborativo de uma trabalho de formação de professores deve envolver, primordialmente, uma abertura a questionamentos e ao estabelecimento de posturas de todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, parece-me que funciona como verdadeiramente colaborativo um contexto de formação docente em que se respeitem as variadas crenças, posicionamentos e concepções possíveis de se perceber em situações que envolvem pessoas com diferentes poderes institucionais, como é o caso desta pesquisa, em que se propõe um trabalho colaborativo entre coordenadora e professoras de uma mesma instituição, no intuito de possibilitar o desenvolvimento reflexivo das participantes. Não se trata, assim, de ignorar esse aspecto contextual na presente investigação, mas de buscar o estabelecimento de um processo colaborativo de reflexão que se desenvolva no discurso, no diálogo

entre as participantes, a respeito de questões que envolvam sua prática e suas crenças. Portanto, procuro manter um relacionamento o mais simétrico possível entre as participantes, no sentido de que não haja, por parte das professoras, uma tentativa superficial de encaixar-se no propósito da investigação, nem por parte da pesquisadora, a adoção de atitudes de julgamento das práticas ou de imposição de teorias. Portanto, a idéia de intervenção colaborativa aparece aqui no sentido de propiciar situações para uma auto-reflexão na compreensão da prática de todas as envolvidas, por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados.

O caráter de supervisão presente, concebido sob meu posicionamento diante das conceituações acima e levando em conta a questão dos poderes institucionais acima levantado, toma as duas vertentes apontadas por Wallace. Como coordenadora, assumo uma postura de supervisão geral, que faz com que me coloque e que, ao mesmo tempo, as professoras me vejam como a pessoa responsável por assuntos externos à realidade da sala de aula. Por outro lado, ao desenvolver minha pesquisa e envolver as professoras como participantes da investigação, meu papel de supervisora assume um âmbito clínico, pois a interação que se estabelece entre nós passa a envolver uma discussão e uma auto-análise da prática dessas professoras em sala de aula. Esses dois posicionamentos são, de fato, interdependentes, já que ambos nos incluem e nos delegam papéis de responsabilidade compartilhada.

Portanto, é sob essa abordagem que conceituo *colaboração* neste trabalho. É um processo que engloba, primeiramente, uma pré-disposição e um envolvimento no propósito da pesquisa que possam realmente nos encaminhar a uma atitude reflexiva sobre nossos papéis dentro e fora da sala de aula. Como supervisora e pesquisadora, acredito na tomada de consciência de cada participante por meio da liberdade de julgamentos e interpretações. Quanto às discussões geradas em grupo, o aspecto colaborativo prevalece, no sentido de que cada participante permite um questionamento sobre a prática da outra, tendo-se em vista que essa reflexão também colabora para uma tomada de consciência de cada participante, que se vê na prática e nos problemas ou sucessos do outro.

A ação colaborativa neste trabalho se efetua essencialmente por meio do diálogo, construído e reconstruído em ações reflexivas. Na busca por esse diálogo reflexivo, é fundamental uma compreensão geral sobre o ensino, mesmo que as participantes estejam apoiadas em distintas teorias. Por isso, é importante valorizar

todas as contribuições que trazemos e, ainda, caracterizar de maneira clara os papéis que exercemos, fatores esses essenciais para o estabelecimento de um diálogo reflexivo.

2.2 As participantes da pesquisa: formação e atuação

Para realizar esta análise, que se estendeu pelos anos de 1999 e 2000, acompanhei uma série de aulas das quatro professoras de Espanhol envolvidas na pesquisa, sendo denominadas aqui P_I, P_{II}, P_{III} e P_{IV}. A escolha das turmas foi aleatória, porém assisti a seis aulas de uma mesma turma de cada uma das professoras, com exceção de P_I, de quem assisti a dez aulas de uma turma, já que esta professora foi participante de um estudo preliminar, que explicitarei logo mais. Dessa forma, foram totalizadas vinte e oito horas-aula para compor tal análise. As informações a respeito das professoras foram obtidas por meio de um questionário apresentado a cada uma delas e que se constituiu como um dos instrumentos de coleta de dados.

O quadro esboçado a seguir demonstra a condição das professoras envolvidas no projeto, quanto à sua formação e experiência profissionais:

Profa.	Licenciatura	Condição	Proficiência na língua	Cursos
I	Universidade Pública Paulista – 1988	PEB – II / A.C.T. *	Avançada	Curso de Língua e Literatura Espanhola – Universidad Complutense de Madrid – 80 horas – 1997
II	Universidade Pública Paulista – 1995	PEB – II / A.C.T.	Avançada	- "A linguagem no mundo dos negócios" – 39 h. – 1995. - Projeto de pesquisa "A linguagem coloquial em Galdós" – 1994. - Espanhol para Estrangeiros no Colégio Miguel de Unamuno – Espanha - 1994 - Diploma Básico no Colégio Miguel de Cervantes – São Paulo – 1995.
III	Universidade Pública Paulista – 1995	PEB – II / A.C.T.	Avançada	- Espanhol para Estrangeiros no Colégio Miguel de Unamuno – Salamanca, Espanha – 1994.
IV	Universidade Pública Paulista - 1984	PEB – II / A.C.T.	Avançada	- Curso para professores de língua e literatura espanhola – Madrid – 290 h. – 1986.

Quadro 3 – Professoras envolvidas no projeto

(baseado em Vieira - Abrahão, 1996)

*PEB-II: professor de educação básica- II ; A.C.T. : admitido em caráter temporário

A Professora I

Dentre as quatro professoras envolvidas, P_I foi a participante de um estudo preliminar nesta pesquisa. É importante salientar que não houve objeção de sua parte quanto à exposição de seu trabalho em sala de aula, parecendo-me sempre tranqüila, mesmo diante da gravação em vídeo. Essa professora licenciou-se em Letras em 1988 por uma instituição pública estadual e leciona espanhol no c.e.l. desde sua instalação, em 1989. Sua atual situação no magistério estadual é de A.C.T., isto é, leciona em regime de contratação. Além dessa atividade, ministra aulas particulares de espanhol para crianças, jovens e adultos e considera avançada

sua proficiência na língua. Em 1997, realizou um curso em Língua e Literatura Espanholas em uma universidade de Madri, o qual considera o mais importante já cursado. Quanto as suas concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas, P_I declara que *a melhor forma de ensino é a motivação, por meio do método da comunicação total, mostrar ao aluno que ele pode usar a língua para comunicar-se, ou seja, a falta de interesse no tema repercute negativamente no aprendizado, sendo o erro útil para que ele (o aluno) siga avançando*. Considera, ainda, importantes todos os aspectos do processo, já que *ele (o aluno) não só fala ou só escreve*.

Esta professora foi a escolhida para o estudo preliminar por ser a que está há mais tempo no centro, por trabalhar com um grande número de turmas e, combinando estas duas razões, por exercer uma considerável liderança no grupo de professoras de espanhol, no que diz respeito à organização das aulas, à distribuição de conteúdos por estágio e, até mesmo, às ações dessas professoras em relação a sua prática. Além disso, o fato de ser licenciada e de estar atuando há um tempo considerável são fatores que devem ser levados em conta durante o processo de reflexão em que esta profissional começa a se envolver.

A Professora II

Esta professora licenciou-se na mesma universidade pública estadual que P_I, porém em 1995, atuando profissionalmente no c.e.l. desde 1997. Sua situação no magistério público também é de A.C.T., reconhecendo como avançada sua proficiência em espanhol. Considero relevante o fato de que seu primeiro contato com tal língua estrangeira deu-se quando freqüentou o curso de espanhol do centro, tendo sido aluna de P_I por três anos. Além de lecionar no c.e.l., ministra aulas de espanhol em uma escola particular para alunos do ensino médio e de cursinho preparatório para vestibular. Dentre as atividades mais importantes que realizou em relação à língua espanhola, P_{II} destaca um projeto de pesquisa sobre linguagem coloquial desenvolvido ainda na graduação, em 1994, um curso de espanhol para estrangeiros realizado na Espanha, naquele mesmo ano, um curso sobre a linguagem no mundo dos negócios, em 1995, e a obtenção do *Diploma Básico* pelo Colégio Miguel de Cervantes, em São Paulo, no mesmo ano. Ao responder sobre quais concepções de ensino e aprendizagem norteiam seu trabalho, declara que

procura *mesclar atividades comunicativas com algumas chamadas estruturalistas*, acreditando que *podemos avaliar o aluno a todo momento*, sendo que os testes *cooperam*, mas *não são definitivos*, na *reflexão do professor na sua maneira de ensinar e para o aluno revisar o aprendido*. Para esta professora, o erro *representa uma tentativa*, e, na sua opinião, o professor *deve tentar ser antes de mestre um amigo e procurar fazer com que haja interação durante as aulas entre ele e os alunos e entre os próprios alunos*.

No início da pesquisa, P_{II} declarou-me que não gostaria de ter suas aulas gravadas em vídeo, vindo a concordar mais tarde com esse procedimento de coleta de dados. Porém, posso dizer que sempre notava certo incômodo nesta professora ao me fazer presente em sala de aula, embora ela nunca tenha me pedido para interromper minhas atividades ou feito qualquer comentário a respeito.

A Professora III

Esta professora foi colega de graduação de P_{II}, tendo iniciado sua experiência profissional com a língua espanhola no c.e.l., em 1998. Sua situação no magistério público também é de A.C.T., sendo que só leciona no centro, embora já tenha ministrado aulas particulares para adultos e adolescentes. Considera avançada sua proficiência na língua estrangeira, e cita um curso de língua e cultura espanholas, realizado em Salamanca, em 1994, como o mais importante já cursado. Quanto às suas concepções sobre ensino e aprendizagem, declara que o importante é *fazer com que o aluno aprenda o essencial para se relacionar bem com pessoas que falem o idioma estudado*, dando o mesmo valor para a produção oral e a produção escrita. A avaliação para ela é um instrumento de medição do conhecimento do aluno, não sendo considerada como essencial, já que *esse conhecimento é medido dia-a-dia nas tarefas executadas em classe, na participação do aluno (...), no interesse, na freqüência*. A professora acredita que o erro *faz com que o aluno aprenda*, representando uma *forma de aprendizagem*, sendo que *devemos corrigir o aluno sem constrangi-lo perante seus colegas de classe*.

A Professora IV

Esta professora foi a que apresentou-se mais disponível aos propósitos da pesquisa, isto é, esteve mais acessível no que diz respeito a discutir e a refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente por meio das sessões de visionamento, um dos instrumentos de pesquisa utilizados. P_{IV} buscou sempre deixar claras suas expectativas ao iniciar a vida profissional, em 1985, e suas frustrações atualmente, pois, segundo ela, *a rotina lhe fez acomodar-se*, conforme confessou-me em uma de nossas conversas informais. O fato de falar abertamente sobre suas crenças anteriores e atuais, desde o início da pesquisa, fez com que o relacionamento entre nós fosse marcado por confiança e sinceridade, caracterizando de maneira mais acentuada, no contato com esta professora, o aspecto colaborativo que buscava imprimir a esta investigação - muito embora sempre tenha considerado que minha relação com todas as professoras, como coordenadora do centro, baseia-se no diálogo, em primeiro lugar. Assim, esses foram fatores essenciais para que elegeisse P_{IV} para meu estudo de caso.

Tal como P_I, P_{IV} começou a atuar como professora de espanhol no c.e.l. em 1989, porém já estava graduada desde 1984, pela mesma universidade pública estadual que as demais professoras. Sua situação no magistério público também é a de A.C.T., mas sua experiência profissional com a língua estrangeira não se restringe a esse contexto, pois atua ainda em uma escola particular, em uma escola de idiomas e em duas instituições de ensino superior, também particulares. É Tradutora Juramentada de Espanhol, considerando avançada sua proficiência nessa língua. Dentre os cursos mais importantes que realizou, cita o curso para professores de língua e literatura espanholas, em Madri, em 1986. Em suas concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas, declara que *ensino é a transmissão ao aluno de tudo o que lhe for necessário para poder se expressar na língua estrangeira e aprendizagem é a assimilação daquilo que lhe foi transmitido*. Nessa visão, a avaliação representa o *modo com que observamos o que foi realmente aprendido ou não pelo aluno* e o erro o que não foi bem assimilado. Para ela, a oralidade é o aspecto mais importante do processo, *porque é necessário primeiro aprender a falar, seguido pela escrita e depois a leitura*.

Como podemos notar, as quatro professoras apresentam alguns traços em comum quanto a sua formação e atuação, percebendo-se uma variação basicamente no que diz respeito ao tempo de licenciatura e de magistério. Poderia acrescentar aqui que P_I e P_{IV} receberam uma formação mais tradicional em sua graduação, enquanto que, com uma graduação mais recente, P_{II} e P_{III} tiveram contato com uma visão comunicativa de ensino de línguas. Quanto ao perfil geral das participantes, é relevante dizer que todas se consideram com uma proficiência avançada na língua-alvo, graduaram-se em universidade estadual pública e trabalham, desde o início de sua vida profissional, exclusivamente com o ensino de espanhol, tendo experiências diversas nesse âmbito e buscado um aprimoramento da língua em questão no exterior. Além disso, considero essencial esclarecer que as quatro professoras concordaram em fazer parte desta pesquisa e em atuar como participantes de uma investigação voltada à auto-reflexão na formação em serviço.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

O instrumental de coleta de dados utilizado é compatível com o paradigma colaborativo deste estudo, já que está fundamentado no diálogo e na colaboração participativa e, ao mesmo tempo, permite que as participantes possam abstrair-se da prática para atingir uma reflexão sobre seu discurso. Assim, são utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- *observações diretas das aulas*, com anotações de campo consideradas relevantes para a pesquisa;
- *gravações em áudio*, sendo que, para iniciar o procedimento de coleta de dados fenomenológicos em sala de aula, o gravador pareceu ser realmente o recurso menos intimidador, sendo logo ignorado pelos envolvidos;
- *gravações em vídeo*, já que os recursos visuais puderam registrar mais informações sobre os fenômenos da sala de aula.

Esses três primeiros instrumentos de coleta de dados registram

de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permitem, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação (Almeida Filho, 1993: 23),

de uma ação reflexiva que continua a ser objetivada nas próximas utilizações instrumentais:

- *relatos verbais*, já que não bastava observar a atuação das professoras, pois foi importante ouvi-las e avaliar se suas teorias, crenças e valores vão ao encontro do que realizam na prática, sem, entretanto, abalar a autoconfiança das profissionais;
- *diários para a prática reflexiva*, que, baseados em Bartlett (1990) e em Wallace (1991), permitiram às participantes refletir sobre quatro passos delineados numa série de perguntas, a seguir:

1-) *Os fatos*: O que aconteceu? (permite ao professor descrever sua versão da aula).

2-) *Objetivos e resultados*: Quais eram os objetivos? O que os alunos aprenderam? (permite ao professor avaliar objetivos e resultados da aula).

3-) *Alternativas*: Algo mais poderia ter sido feito? (permite ao professor confrontar seus resultados com outras possibilidades).

4-) *Auto-avaliação*: O que você aprendeu? (permite ao professor uma possível reconstrução de sua prática).

Esses diários foram mantidos por todas as professoras, com exceção de P₁, que alegou não ter tido tempo para escrevê-los. Como pesquisadora, também mantive meus diários de todas as aulas assistidas, o que possibilitou-me realizar uma análise dessas aulas e uma reflexão sobre a prática das professoras logo após sua realização.

- *sessões de visionamento*, em que cada participante observou sua própria ação gravada em vídeo e ficou à vontade para refletir sobre essa ação e para escolher o que gostaria de discutir com a pesquisadora. Cada encontro durava, em média, uma hora e era sempre gravado em áudio;
- *sessões reflexivas*, reuniões organizadas eventualmente, com aproximadamente uma hora de duração, para uma reflexão em conjunto sobre as práticas docentes. Em cada sessão, sempre gravada em áudio, uma das participantes expunha em vídeo a aula que escolhia, abrindo para o grupo das demais professoras um espaço para que argumentassem e fizessem sugestões sobre o que viram;

- *questionário informativo*, que esclareceu o perfil das professoras envolvidas, bem como suas concepções ao início da investigação, a fim de que fosse possível perceber transformações que poderiam ocorrer ao longo do processo;
- *entrevista semi-estruturada*, realizada apenas com a professora IV no estudo de caso, a fim de que esta refletisse sobre sua auto-imagem de professora ao final da investigação, de um ponto de vista profissional e afetivo (pessoal), bem como sobre os efeitos de seu trabalho em sala de aula. Um outro objetivo desta entrevista foi o de que P_{IV} discutisse o grau de importância dos instrumentos da pesquisa e dos procedimentos de análise das aulas quanto ao desenvolvimento de sua conscientização profissional. Esta entrevista também está gravada em áudio.
- *questionário com alunos*, realizado apenas com os alunos participantes no estudo de caso, a fim de analisar suas impressões a respeito da prática da professora e se perceberam ou não alguma manifestação de desenvolvimento nessa prática.

Tais instrumentos se justificam porque, no âmbito reflexivo, não é suficiente perguntar às professoras como agem, já que, muitas vezes, há divergências entre ações e palavras. A confrontação com os dados observados muitas vezes produz um choque educacional, mas é esse, justamente, o ponto gerador de toda uma reflexão.

2.4 Procedimentos de análise

Esta investigação constitui-se de um considerável campo de registros obtidos e disponíveis para análise, durante os anos de 1999 e de 2000. Explicitando de forma cronológica, durante o primeiro semestre de 1999 realizei a análise de um estudo preliminar com uma das participantes; no segundo semestre de 1999, foram envolvidas as demais professoras na coleta de dados para uma análise panorâmica; no primeiro semestre de 2000, envolvi-me na análise de tais dados; finalmente, no segundo semestre de 2000, voltei-me à prática de uma das professoras para realizar um estudo mais aprofundado, um estudo de caso, dividido em três momentos. Esses passos tiveram como objetivo buscar respostas para as questões científicas e problematizadoras deste estudo.

O estudo preliminar, realizado com a professora I, foi constituído de cinco aulas duplas, com duração de uma hora e quarenta minutos cada e ocorridas duas vezes por semana. Assim, foram registradas dez aulas de cinquenta minutos que caracterizam esse primeiro estudo. Desse total de aulas, quatro foram observadas e registradas em anotações de campo, quatro foram gravadas em áudio e duas foram gravadas em vídeo. Serviu-me de dado primário a própria sala de aula. Para a triangulação dos dados foram utilizados um questionário, por meio do qual obtive informações sobre a formação profissional de P_I e suas concepções de ensino/aprendizagem, avaliação e erro, conversas informais e diários reflexivos, mantidos apenas por mim, como já sabemos. Outro instrumento foi a sessão de visionamento sobre as duas aulas gravadas em vídeo, cujo conteúdo foi gravado em áudio. O questionário informativo relatado acima também foi utilizado com todas as professoras, para o estudo panorâmico.

Esse estudo preliminar justificou-se pelo fato de que eu buscava traçar um perfil do tipo de professor que estaria envolvendo em um processo reflexivo, e, do meu ponto de vista, P_I era a profissional ideal para caracterizar o contexto, justamente por razões que já antecipadas em sua caracterização. A análise panorâmica, realizada durante o segundo semestre de 1999, envolveu os dados coletados com todas as professoras, incluindo os dados obtidos no estudo preliminar. Assim, para essa análise da prática das professoras, e no intuito de iniciar o trabalho de reflexão proposto, acompanhei seis aulas de P_{II}, P_{III} e P_{IV}, sendo essas agrupadas em aulas duplas, com duração de uma hora e quarenta minutos, ocorridas duas vezes por semana. Do todo, quatro aulas foram gravadas em áudio e duas foram registradas em vídeo, com cada professora. Mantivemos diários reflexivos de cada dupla de aulas, além de conversas informais que surgiam após as aulas e, a partir das gravações em vídeo, foi realizada uma sessão de visionamento com cada participante. Mais tarde, essas mesmas aulas filmadas de cada professora foram utilizadas em quatro sessões reflexivas com o grupo. A análise panorâmica constituiu-se, portanto, de vinte e oito aulas, tomadas como dado primário, sendo que a triangulação dos dados confirmou-se com os procedimentos realizados acima.

O objetivo dessa análise panorâmica foi o de compreender como essas professoras constróem e vêem sua própria prática. Partindo de uma amostra considerável de aulas de cada uma das participantes, foi possível perceber, em um contexto mais amplo, as concepções teóricas que embasam sua prática pedagógica



e se nela há lugar para o desenvolvimento de uma reflexão sobre essa mesma prática.

A partir de tal análise, desenvolvi um estudo de caso com P_{IV}, durante o segundo semestre de 2000. As razões que me levaram a eleger P_{IV} como participante nesse estudo foram as seguintes: estar licenciada há dezesseis anos; ter recebido uma formação tradicional em seu curso de Letras; ter se mostrado empenhada e interessada na pesquisa desde o início, sempre disponível aos nossos encontros e preocupada em realizar as tarefas propostas no decorrer da pesquisa; haver um relacionamento de colaboração e de confiança entre nós, instaurado desde o início; ser a professora que, de certa maneira, impulsionou-me a formular o tema desta investigação, pois partiram dela as manifestações de insatisfação pessoal sobre os resultados negativos sentidos na aprendizagem dos alunos, o que me pareceu um indício prematuro de reflexão. Para compor esse estudo, acompanhei mais dez aulas duplas de P_{IV}, com uma mesma turma, também agrupadas em duplas e que foram todas gravadas em vídeo. Cada dupla de aulas, mantivemos o diário reflexivo individual e realizamos uma sessão de visionamento. Houve, ainda, uma sessão reflexiva com todo o grupo, na qual P_{IV} elegeu a aula que mais lhe agradou dessa nova série para tematizar a discussão.

O objetivo desse estudo de caso foi o de focar a segunda subpergunta de pesquisa proposta, isto é, procurar identificar, por meio de uma análise mais aprofundada do desenvolvimento reflexivo da participante, como o processo de reflexão se realiza ao longo da pesquisa, no sentido de apontar ou não para algum tipo de reconstrução na prática docente da professora. Para tanto, o estudo foi dividido em três momentos, cada um deles representado por uma aula típica. O objetivo da escolha de três aulas gravadas em vídeo foi o de analisar as ações e procedimentos metodológicos da professora quanto à abordagem de ensino orientadora das ações do sujeito (Clark, op. cit.; Almeida Filho, op. cit.; e Larsen-Freeman, op. cit.). Para caracterizar o processo reflexivo desenvolvido pela professora no desenrolar do estudo, tomei como dado primário as sessões reflexivas e de visionamento e os diários reflexivos de P_{IV}, além dos meus, referentes às aulas acima, no intuito de levantar categorias de reflexão, com base em Richards & Ho (1998), Roberts (1998) e Burns (1999). Para ratificar os indícios de reconstrução na prática da professora participante, foram utilizados um questionário respondido pelos alunos e uma entrevista semi-estruturada com P_{IV}, na qual a professora pôde

expressar-se a respeito dos procedimentos reflexivos nos quais esteve envolvida. Como procedimento posterior, discuti a validade desses aspectos, abordando de forma conjunta o trabalho de P_{IV} e o das demais professoras, a fim de compreender como as professoras do c.e.l. se posicionam, por meio de seu discurso e procedimentos metodológicos, durante o trabalho desenvolvido nos pressupostos de um modelo de educador reflexivo proposto por Wallace (1991).

Parte 3

3.1 A análise reflexiva

3.1.1 A professora I

3.1.2 A professora II

3.1.3 A professora III

3.1.4 A professora IV

3.1.5 Algumas considerações

3.1 A análise panorâmica

Parte 3

A Professora

3.1 A análise panorâmica

A professora I

A professora II

A professora III

A professora IV

Algumas considerações



A terceira parte deste estudo compõe-se da análise dos dados da investigação, por meio dos instrumentos já descritos. O objetivo aqui é analisar o caráter reflexivo das ações de cada uma das professoras diante dos procedimentos propostos para o encaminhamento dessa questão.

3.1 A análise panorâmica

Os dados primários desta análise são as aulas assistidas e gravadas e o que nelas se realiza, além dos diários reflexivos e sessões de visionamento, triangulados com informações obtidas em questionário e em conversas informais, tomados como dados secundários neste contexto.

A Professora I

Já sabemos que as dez aulas desta professora foram tomadas como dado primário nesta análise representativa da prática de P_1 , juntamente com uma sessão de visionamento sobre uma dessas aulas. A turma acompanhada cursa o segundo nível de língua espanhola, estando no quinto semestre de estudo, no período noturno, sendo constituída de quinze alunos. O fato de P_1 não ter mantido diários de reflexão é um dado relevante nesta pesquisa de base interpretativista, já que o tomo como um indício preliminar de pouco comprometimento da professora participante com atitudes reflexivas sobre sua prática, pois manter diários é um procedimento reflexivo intimamente relacionado com traços de personalidade do participante e que exige, sem dúvida, disponibilidade (Bailey, 1990).

Constatei que o objetivo geral da série de aulas acompanhadas era desenvolver determinado módulo do material seguido, o livro didático *Intercambio*, no qual se propõe o estudo da função *formular hipótesis* em todos os exercícios sugeridos. Este será um dos temas abordados na prova escrita, logo após a conclusão desse módulo. Logo no início das primeiras aulas, professora e alunos discutem a data da prova e as razões para que não haja aula em determinado dia do mês, como vemos a seguir:

- I.
1. P_I: Un repaso rápido (+) no' no vamos a hacer el veintiuno (+) veintiuno no hay clases
2. (+) el dieciseis ((referindo-se ao dia da prova))
3. D2: Hã : não (+) S. (+) na outra já " ((com espanto))
4. D1: Por quê " (++)
5. D2: Tem festa (+) tem outra (+)
6. D1: Por que que vinte e um não tem classe "
7. P_I: No (+) veintiocho no hay clases (+) después (++) no tendremos tiempo
8. para(+)repasar el examen '
9. G: Então (+) ia ser
10. P_I: Lunes (+) pero si hacemos el lunes el veintiocho no hay clases '
11. I : Dezesesseis é quando "
12. P_I: Lunes (INCOMPREENSÍVEL) lunes (++) diez clases ((alunos comentam entre si
13. em voz baixa))
14. D2: Dez (++) aulas 'aínda (+)
15. P_I: Diez 'clases 'aún tenemos (+) hoy es treinta y uno (+) sí (+++) bueno 'después
16. (++) bueno (INCOMPREENSÍVEL)
17. D1: Mas cai numa quarta '
18. P_I: Es miércoles (+) miércoles (++) lunes es veintiuno (++) bueno (+) después (+)
19. vamos (+) si no tenemos tiempo 'será el veintiuno (+) ' vale "(+) bueno (+) vamos a
20. hacer un repaso de esa de formular hipótesis que que hemos visto (++) en la clase
21. pasada /.../ (31/05/99)

O trecho transcrito acima ilustra aquilo que Consolo (1992) chama de *discurso institucional não-específico*. Como vemos, instituem-se falas que remetem a assuntos estranhos à aula propriamente dita, atrasando o início efetivo das atividades e levando alunos a outras conversas (linhas 12 e 13). Entretanto, ao mesmo tempo em que isso ocorre, revelam-se as intenções da professora, que pretende fazer uma revisão do conteúdo estudado, por meio de exercícios, para abordá-lo no exame escrito (linhas 7 e 8).

A abordagem utilizada por P_I para trabalhar a função referida foi a gramatical, já que todas as aulas constituem-se de um estudo de expressões, modos e tempos verbais utilizados na formulação de hipóteses em espanhol. Para formalizar esse tópico gramatical, a professora apresenta aos alunos um material escrito, no qual esquematiza o uso de tais expressões e ocorrências verbais mencionadas acima e

propõe alguns exercícios extras – embora o livro também traga um esquema no mesmo gênero. Todas as vezes em que surgem dúvidas entre os alunos, recorrem à tal folha esquematizada. Outro recurso utilizado, além das atividades do livro didático, é a reprodução de uma gravura que ilustra a situação de um suposto crime, para a qual os alunos também devem formular hipóteses. Mais uma vez, dá-se ênfase nessa atividade ao uso gramaticalmente correto de expressões que, combinadas a ocorrências verbais, indicam uma formulação de hipóteses. Nessa mesma linha, as tarefas propostas para casa – foram duas, em aulas diferentes – giram em torno de exercícios propostos no livro, nos quais P₁ sempre chama a atenção ao uso adequado do tópico gramatical estudado.

Nesse contexto, algumas particularidades das aulas merecem atenção, já que, por meio delas, exponho minhas considerações finais mais adiante. Voltando-me à interação professora-alunos, noto que a construção do discurso ocorre quase sempre unilateralmente, partindo da própria professora. Utilizando a língua-alvo, ela dirige-se a um aluno por vez, que raramente se expressa em espanhol. Esses *diálogos* têm por intuito obter de cada aluno chamado uma resposta correta a eventuais perguntas dirigidas, sempre referentes ao tópico gramatical abordado nas aulas. Assim, a professora faz uso da linguagem para dar instruções ou fornecer explicações, enquanto que os alunos a utilizam para dar respostas solicitadas em exercícios, por meio de P₁. Raras vezes vem do aluno a pergunta, que, novamente, diz respeito ao exercício que está realizando. O número de turnos entre os participantes aparece de forma desequilibrada, pois P₁ os toma em quase todos os momentos da aula, caracterizando-se falas extensas para a professora e falas muito curtas para os alunos, conforme vemos no excerto II, abaixo transcrito:

II.

1. P₁: No(+) es un tiempo nuevo (+) es el pretérito (+) imperfecto "(+) de subjuntivo
2. ((escrevendo na lousa)) (+++) que es lo que vamos ver hoy (++) bueno (++) y 'cómo
3. se forma (+) este pretérito imperfecto de subjuntivo "bueno (+) es (+++) haver (+++)
4. ha haver en (++) presente de subjuntivo '(+++) entonces (+) 'cómo es el presente de
5. subjuntivo de haver " (+++) haya (+) hayas (++) haya (++) hayamos (+++) hayáis (++)
6. hayan (+) ((escrevendo na lousa)) bueno (+) estes son
7. D2: { Que página que tá "
8. P₁: ciento treinta y nueve 'no" (+) bueno (+) pone atención aquí después (++) vamos
9. (++) ex (+) e (+) (INCOMPREENSÍVEL) eso (+) bueno (+) presente de haver (+) haya
10. 'hayas 'haya 'hayamos 'hayáis 'hayan (++) y (+++) el (+++) participio 'no

11. “((escrevendo novamente)) (++) entonces (+++) yo digo (+) ido (+) ha venido (+) haya
12. venido (+++) haya partido (++) bueno (++) y ‘para qué sirve (++) este este pretérito
13. (+) de imperfecto que que es (+) un (+) PASADO de subjuntivo (+) então tenemos (+)
14. indicativo presente ‘pasado y futuro (+) también tenemos subjuntivo (+) presente (+)
15. /que ya vimos/ y el pretérito imperfecto (+) bueno (+) este imperfecto (+) sirve (+)
16. también para formular una hipótesis (++) es é: bueno (+) puede ser que haya tenido
17. un accidente (+) ‘tal vez haya tenido un accidente.
18. D2: É no passado.
19. P_I: É um PASSADO (+) es un perfecto (+) de subjuntivo (+) es un subjuntivo
20. PASADO (+) entonces ‘y “para qué sirve también este imperfecto” sirve para (+)
21. expresar (+) extrañeza (++) bueno (+) extrañeza (+) yo digo qué raro que no haya
22. venido A. ‘no “ es una expresión (++) que (++) expresa (+) extrañeza ((escrevendo
23. na lousa)) qué raro que no haya venido (+++) o (+) qué raro que no haya tenido (+++)
24. no haya (++) dicho nada (++) ‘no “ entonces (+) son los dos usos (+) de ese tiempo
25. ‘habéis entendido “(++) bueno ‘después vamos (+) practicar un poco eso (+++) a ver
26. (+) seguimos ‘dos (++) también para expresar extrañeza /.../ (31/05/99).

Como vemos nas linhas 1 a 18 e 20 a 26, P_I praticamente toma para si o discurso, sendo interrompida ligeiramente apenas duas vezes (linhas 7 e 18), por uma mesma aluna. O exemplo acima pode nos mostrar uma atitude passiva dos alunos frente a uma atitude controladora sobre os eventos da aula exercida por P_I (linhas 25 e 26). Além disso, fica clara também aqui a abordagem do aspecto gramatical como foco direcionador das explicações da professora e das atividades que preencherão as aulas.

Coerente a esses fatos, as atividades são todas realizadas individualmente, tomando-se todo o tempo das aulas com a realização de exercícios, cujos enunciados eram lidos por P_I. Essas atividades resumem-se à elaboração de sentenças orais nas quais os alunos devem utilizar as mesmas expressões e verbos já referidos. Não há trabalho em grupo e os alunos são chamados pela professora sempre com um mesmo critério, isto é, respeitando a disposição das carteiras e o lugar que cada um ocupava – aliás, na maior parte das aulas assistidas por mim, pude notar que os alunos ocupam sempre os mesmos lugares. No trecho abaixo, extraído de um de meus diários, faço um comentário que ilustra o que acabo de dizer:

(...) Não há envolvimento real da classe e isso pode ser sentido na própria disposição dos alunos na sala de aula e na ordem em que são chamados para resolver as atividades, fazendo com que cada aluno só se preocupe com a questão que irá responder (...) (24/05/99)

Esse caráter passivo na atitude dos alunos aparece de forma ainda mais clara se analisarmos as aulas sob o aspecto das imagens gravadas em vídeo, já que, por meio delas, podemos observar os gestos, as atitudes e as expressões dos participantes, que indicam justamente poucas manifestações criativas e ações espontâneas por parte dos aprendizes.

Dessa forma, são produzidas frases descontextualizadas e de sentido vago, que dizem respeito às situações artificiais criadas pelo material didático, sem intenção comunicativa. Houve um momento entre as aulas em que P₁ tentou sugerir aos alunos uma atividade em pares – quando apresentou-lhes a folha que reproduzia a gravura de um suposto crime. Mas, como descrevo em diário, a atividade tomou outro rumo:

(...) P₁ propõe, então, que se formulem respostas, em duplas, para a seguinte pergunta: Qué ha pasado en esta habitación? A proposta é boa e poderia ter promovido uma interação mais espontânea entre os pares, mas como lhes é pedido que formulem frases escritas, cada aluno acaba escrevendo uma resposta sozinho, em seu caderno, ou copiando a resposta do colega da dupla (...) (26/06/99)

Como se vê, o próprio aluno parece ter-se habituado a trabalhar individualmente, já que é uma forma mais rápida e fácil de resolver as atividades, pois não há conflito de idéias.

Outra particularidade presente em todas as aulas – e que compromete imediatamente o objetivo da professora, sem que esta aparente se dar conta disso – é a estratégia utilizada por P₁ ao abordar os tópicos gramaticais. Não há, efetivamente, uma explicação do que se deseja atingir ao se estudar tais aspectos lingüísticos, mas apenas uma apresentação descritiva do assunto, passando-se, em seguida, a sua aplicação direta aos exercícios propostos. Com isso, os alunos mostram-se nitidamente confusos e, ao se introduzir novos tempos verbais para a função *formular hipótesis*, fica claro que outras formas verbais, já estudadas anteriormente, ainda não foram, de fato, compreendidas. Assim, as explicações se

repetem a cada exercício, abordadas da mesma forma, e o objetivo nunca é atingido. É o que notamos no excerto III:

III.

1. P₁: QUIZÁ (+) es la misma cosa que tal vez.
2. T2: E: a lo mejor “
3. P₁: La misma cosa que quizá (+) o tal vez (++) son expresiones (+) que expresan la
4. misma cosa “vale “tenemos ahí (+) LO MÁS POSIBLE ES QUE (+) lo más probable
5. es que es posible que TODOS (+) son (+) expresiones (++) que se utilizan.
6. D1: S. (+) ó (+) o: HABRÁ (+++) eu posso colocar o le (+) né “ (INCOMPREENSÍVEL)
7. P₁: No (++) vai vai le “no “ “cómo puede “
8. D1: Se eu não colocar le (+) tá errado “
9. P₁: Claro porque (+) “quién es la persona “
10. D1: Ah (+) não tem aqui
11. F : Como é “habrá
12. P₁: Aquí(+) con habrá (+++) sí (+) “a quién le ha pasado “ (+) a él (+) “no “
13. D1: Então eu uso o le “
14. P₁: Bueno (+) le es la persona “a quién “((impaciente)) (+++) LE (+) a Juan a Pedro a
15. Carlos
16. D1: Então tanto faz
17. D2: É alguém (+) D.
18. P₁: “Cómo no puede si / “quién es la persona “(+) “a quién le ha pasado algo “ ha
19. pasado algo (+) “a quién “(+) “no “(+) “has entendido o no “(+) bueno ((aluna
20. responde afirmativamente com a cabeça)) seis (INCOMPREENSÍVEL) seis “quién “
21. /.../ (31/05/99)

Sobre esse fato, comento que os alunos apresentam várias dúvidas, confundindo aspectos gramaticais e que, para saná-las, P₁ repete suas explicações, deixando a impressão de que aquela é a única forma encontrada para apresentar o tópico gramatical (diário reflexivo de 24/05/99).

Quanto às tarefas propostas para casa, são poucos os alunos que as realizam. Porém, a professora, parecendo não levar esse fato em consideração, vista os cadernos de quem as fez, utilizando o mesmo critério de correção dos exercícios em classe, isto é, do ponto de vista gramatical. Lê as frases e salienta erros gramaticais que porventura aparecem, e ainda erros de grafia, corrigidos com bastante ênfase. Quanto aos alunos que não realizavam as atividades propostas,

não lhes é cobrada nenhuma explicação quanto a essa atitude, restando-lhes esperar que venha, no decorrer da correção oral, a resposta correta aos exercícios, para que possam, enfim, copiá-las em seus cadernos.

Para P₁, a noção de erro nas produções dos alunos parece estar intimamente ligada a imperfeições gramaticais e ortográficas. Isso quer dizer que, na visão da professora, possivelmente está incorreto aquilo que foge ao que é preestabelecido como regra e, portanto, deve ser corrigido imediatamente, já que, segundo ela, *o erro será útil para que ele (o aluno) siga avançando*. É o que exemplifico com outro trecho de um de meus diários:

A forma de trabalhar os erros dos alunos também é direcionadora, visando sempre corrigir as imperfeições gramaticais. O fato de P₁ ter interrompido uma atividade para corrigir, da forma como fez, um dos alunos intimidou-o nitidamente e, o que é pior, não obteve sucesso, já que o aluno, encabulado, não soube dar a resposta que a professora queria ouvir. Esta, por sua vez (...) pede para que outro aluno ensine ao colega as formas corretas. Nesse momento, acredito que a produção espontânea do aluno tornou-se em vão e revelou-se a verdadeira intenção da aula, que é a aprendizagem de tópicos gramaticais (...) (26/06/99)

Tomando os dados coletados na sessão de visionamento com P₁, podemos triangulá-los com os dados analisados até agora e levantar algumas considerações a respeito da prática pedagógica desta professora. Durante o tempo em que conversa comigo sobre a aula visionada, P₁ raramente tece comentários acerca de sua própria atuação em sala de aula. Ao contrário, atenta às ações e reações dos alunos e seus comportamentos, narrando-me as suas dificuldades de aprendizagem, relacionadas a problemas de dicção, ortografia, falta de maturidade, ausências, pouca dedicação aos estudos. Cita também o pouco envolvimento dos pais na formação da consciência dos filhos quanto ao estudo. É o que podemos verificar em alguns trechos destacados dessa sessão de visionamento:

A S. é uma aluna esforçada 'muito: quando ela começou ela tinha muita dificuldade 'né 'muita 'de escrita 'de conversar 'ela era um bichinho na sala /.../ a S. tem alguma coisa 'problema de : assim 'dicção (++) já tinha 'desde pequena /.../

O G. é ótimo aluno 'mas ele é vagal 'uma graça 'mas /.../ a F. 'a F. é dez /.../

Aí eu chamei o pai e a mãe dos dois 'olha 'seu filho não faz isso 'não faz isso 'não faz isso 'não faz isso 'eu vou reprovar os dois /.../ eu acho que vai muito do pai (++) se você conscientizar direitinho 'né "/.../ (13/12/99)

Nas passagens acima, há uma certa tendência da professora a qualificar seus alunos – *esforçada, bichinho, vagal, dez* – e, com essa atitude, parece querer justificar fracassos e sucessos dos aprendizes. Além disso, atribui também aos pais parte da responsabilidade sobre esse aspecto da aprendizagem de seus filhos. Outra parcela dessa responsabilidade confere aos problemas individuais de seus alunos, como dificuldades de *escrita*, de *conversar*, de *dicção*, apontados na aluna S., e, poderia dizer, de dedicação, quando usa o adjetivo *vagal* para referir-se ao aluno G. Porém, são poucos os momentos em que levanta problemas relacionados à aula em si, a fatores como motivação, relevância dos temas e conteúdos abordados, estratégias de ensino e interação, aparentando ausentar-se dessa responsabilidade sobre os efeitos obtidos por meio de sua própria atuação. Em outras palavras, parece não haver reflexão nesse sentido.

São descritas as atividades das aulas, as instruções dadas aos alunos, as próprias intervenções orais dos alunos, enfim, descreve-se de maneira superficial aquilo que a própria filmagem nos estava evidenciando, numa provável tentativa de manter certo distanciamento quanto ao propósito daquele encontro. Dessa forma, a sessão de visionamento com P₁ acaba focalizando a filmagem em si, não havendo espaço para um questionamento ou aproximação entre colaboradoras, no sentido de refletir sobre a aula, sobre os procedimentos em sala de aula. Essa superficialidade aparece em comentários da professora, como:

Ficou legal a filmagem (+++) deu pra dar (+++) todo mundo assistir /.../

Queria saber o que que eles estavam escrevendo 'o que que eles /.../ eu queria ver se eles terminaram 'todos 'acho que sim 'né "

O F. 'quando começou 'ele era desse tamanho (+) se eu te mostrar a foto 'é da primeira 'primeiro estágio 'ele era pequenininho assim /.../ (13/12/99).

A mesma ênfase que se dá, durante as aulas, aos aspectos gramaticais estudados e sua relação com a prova, seja esta oral ou escrita, evidencia-se na sessão de visionamento, em que P₁ acaba deixando claro que os alunos têm, de fato, dificuldades quanto ao item lingüístico estudado, porém associa esse problema,

mais uma vez, aos próprios alunos e à influência da língua materna na aprendizagem do espanhol:

O problema deles (+) é que eles usam tener como auxiliar (+) eles usam tener como auxiliar (+++) eles colocam 'tenga sido 'tenga ido (+) "tal vez tenga ido (+) é o português (13/12/99).

Há um único momento da sessão, quase em seu final, em que P₁ parece analisar, ainda que superficialmente, um procedimento seu, relacionado ao fato de repetir-se nas explicações sem necessidade. Porém, parece encontrar um caminho para justificá-lo diante dos alunos, que seria o futuro uso dos itens estudados em uma prova oral. Vejamos o que ela diz no excerto abaixo:

Eu acho que nas outras aulas 'nas primeiras 'eu falei mais (++) mas 'não tinha necessidade de eu ter falado tanto (++) é 'eles entendem (++) eu acho que 'nas outras aulas (+++) nessa eu falei bem menos 'cortei um monte de coisa já (+) porque não 'não tem necessidade 'eles têm /.../ eles dependiam muito de mim (+++) é matéria de final de semestre /.../ e eles usaram em outras situações 'essas hipóteses /.../ na prova oral (+) eu dei uma prova oral pra eles 'contar uma historinha (+++) e eles usavam 'pra contar a historinha (13/12/99).

Ao final da sessão, de maneira informal, P₁ afirma não acreditar que o professor deva *vestir-se de um personagem* para que o aluno aprenda, isto é, que deva criar situações diferentes de ensino. Para ela, o modo tradicional é ainda a melhor maneira de ensinar. Tais afirmações me levaram a analisar, por fim, aspectos relacionados à formação dessa professora e as contradições que parecem haver entre o seu *dizer* e o seu *fazer* pedagógicos. Devemos levar em conta, na análise das ações de P₁, que estamos falando de uma profissional licenciada há treze anos, cuja prática em sala de aula tem esse mesmo tempo. Na graduação, recebeu uma formação tradicional de ensino de línguas, que tomava como alvo o ensino da gramática e de estruturas a serem treinadas oralmente, como instrumento o livro didático e como porta-voz ativo desse instrumento o professor, restando ao aluno o papel de receber tudo isso passivamente. O domínio da língua estrangeira era um privilégio também do professor, já que o aluno a utilizava em raras oportunidades na sala de aula, e, ao fazê-lo, era imediatamente corrigido, caso cometesse algum erro.

Não houve qualquer contato, em seu período de licenciatura, com teorias voltadas ao ensino comunicativo de línguas, e a figura do professor universitário era a que prevalecia ao se construir uma imagem de profissional. Assim, é esse o sistema de crenças e teorias sobre o ensino que provavelmente traz em sua experiência, tanto como aluna quanto como professora.

Por outro lado, se observarmos algumas declarações em seu questionário, veremos que a prática de P_I – o seu *fazer* real – acontece de maneira um tanto quanto incoerente diante do que parece pensar – o seu *dizer* ideal. Em determinadas respostas da professora, aparecem idéias como *a melhor forma de ensino é a motivação*, no sentido de que o professor deve mostrar ao aluno que a língua é instrumento de comunicação. Fala, ainda, em comunicação *total* e em avaliação daquilo que o aluno aprendeu como um *todo*. Portanto, vê-se que, conforme Almeida Filho (1997) salienta, a abordagem orientadora das ações de P_I parece estar permeada de contradições, já que, como abstração, acomodou-se em rotinas e em conceitos recebidos ao longo de tantos anos de prática. Para que haja um crescimento profissional, esta professora terá de enfrentar uma desestabilização em sua prática e uma mudança também pessoal.

A Professora II

Com a professora II são utilizados os mesmos instrumentos de coleta e análise dos dados usados com a professora anterior, exceto pelos diários reflexivos escritos por P_{II} . A turma acompanhada encontra-se também no segundo nível do curso, porém, no quarto semestre de estudo e no período diurno, sendo constituída de 18 alunos.

O objetivo da série de aulas acompanhadas é desenvolver um dos módulos do material didático adotado, *Intercambio*, sendo que P_{II} enfatiza tópicos gramaticais, mais especificamente o tempo verbal pretérito perfeito. A professora trabalha com a explicação da formação do tempo verbal, expressões de tempo utilizadas e com a aplicação dessa teoria em exercícios estruturais, oferecidos pelo livro didático ou pela própria professora, em atividades à parte. Outra estratégia utilizada são dois jogos, que P_{II} caracteriza como comunicativos. Em um deles, o aluno recebe uma bola da professora, tendo que conjugar o verbo pedido por ela na pessoa e no tempo estudados; no outro jogo, chamado de *frases malucas*, os alunos formam

frases isoladas utilizando um aspecto relacionado ao pretérito perfeito e, ao final, liam suas produções em voz alta. Nessas atividades, o objetivo é de intensificar o estudo do aspecto gramatical abordado, sendo o primeiro realizado numa interação professora-aluno e o segundo em um único grupo, supervisionado pela professora, que também foi participante. Um aspecto que me chama a atenção nas aulas de P_{II} é a grande preocupação com a estrutura da língua, isto é, a gramática, pois a cada aula e em vários momentos ela retoma o tópico estudado por meio de uma revisão, uma síntese explicativa. Esse fato evidencia-se no excerto I a seguir, extraído de uma de suas aulas:

I.

1. P_{II}: Outra vez (+) 'a ver (+) "LOS VERBOS TERMINADOS EN AR (+++) participio (+)
2. "ATENCIÓN AQUÍ (++) cuando está escrito (+) que (+) los verbos terminados en AR
3. (+) são terminados em ado (+) CANTAR (+) cantado (+) HABLAR (+++)
4. T : Hablado
5. P_{II}: Hã : "ESTUDIAR
6. T : Estudiado
7. P_{II}: VIAJAR
8. T : Viajado
9. P_{II}: Los verbos terminados en er ir é con IDO (++) é (+) SALIR
10. T : Salido
11. P_{II}: VIVIR
12. T : Vivido
13. P_{II}: É : COMER
14. T : Comido
15. P_{II}: BEBER
16. T : Bebido
17. P_{II}: Y hay los irregulares (++) ESCRIBIR (+) que es (+) ESCRITO (+) DECIR que es
18. (+) "DICH0 (++) ABRIR que es (+) "ABIERTO (++) ' HACER "
19. T : Hecho
20. P_{II}: Hecho (++) ROMPER
21. T : Roto
22. P_{II}: "Todos (+) por ejemplo (+) CANTADO (+) es participio del verbo cantar (++) en
23. pretérito perfecto (+) 'por ejemplo (+) YO CANTAR (++) tengo que poner (+) presente
24. de haber (+) el PRETÉRITO PERFECTO (+) es compuesto (++) presente de haber
25. (+) 'más participio (+) SÓLO eso (+) es presente de haber (+) SÓLO esto (+) és
26. participio (+) entonces (+) pretérito perfecto los dos /.../ (03/11/99)

Como notamos acima, há inicialmente uma retomada de um aspecto gramatical já estudado – o particípio dos verbos regulares e irregulares – por meio de uma revisão rápida, em que a maior parte dos alunos (representados por T na transcrição) participam de maneira automática, respondendo ao estímulo de P_{II} (linhas 1 a 21). Isso é feito para que a professora introduza explicações sobre a formação do pretérito perfeito em espanhol (linhas 22 a 26), tema-alvo desta e das outras aulas. Esse aspecto é apontado pela própria professora, em trecho de seu diário sobre essa mesma aula, que vem logo abaixo:

Foi feita uma recordação do Pretérito Perfeito e do Particípio (grifos da professora) através do jogo de dado. Primeiro, houve uma recordação geral do que foi visto na aula anterior e, depois, cada aluno deveria conjugar um verbo no tempo verbal referido e na pessoa que o dado indicasse. (03/11/99)

Conforme observamos no trecho acima, e também nos que se seguem, P_{II} admite o uso das atividades que propõe para enfocar o item gramatical mencionado:

Para retomar o tema aprendido a aula foi iniciada com a correção de um exercício de compreensão escrita proposta para tarefa e o jogo de *frases malucas*. Cada aluno deveria escrever numa folha de papel uma expressão de tempo, o nome de um companheiro de sala, um verbo no Pretérito Perfeito (grifo da professora), o nome de uma pessoa famosa e o nome de um local. A atividade se baseia em praticar o Pretérito Perfeito (grifo da professora) de maneira divertida, pois o aluno escreve quem praticou determinada ação, quando, onde e com quem a praticou (08/11/99).

A seguir, foi recordado o Gerúndio (grifo da professora) para iniciar o exercício do livro composto de Pretérito Perfeito + Gerúndio (grifo da professora) (08/11/99).

Os alunos reforçam mais uma vez o Pretérito Perfeito. Tentei, para isso, explorar atividades de compreensão escrita e oral. Acredito que o tema ficou um pouco mais claro e que as dúvidas surgirão com a correção da tarefa, o que nada mais é do que um repasso de tudo o que foi dado (08/11/99).

Podemos perceber, nesse último trecho, o valor atribuído à tarefa, que vem reforçar o estudo de itens lingüísticos e parece ratificar a visão gramaticalista de ensino/aprendizagem de línguas de P_{II}. Essa relação entre ensino/aprendizagem e

abordagem da língua por estruturas lingüísticas também se comprova na descrição de procedimentos de revisão, esclarecidos durante a sessão de visionamento:

/.../ Aí (++) conforme eu vou corrigindo eu procuro lembrar "as coisas que a gente viu 'as expressões 'como que é o pretérito perfeito 'hum (++) é : pra passar pro indefinido :tem o (+) o livro traz (+) uma história da Lola Lago /.../ aí 'eu peço 'eu falei pra eles 'é : nesse trecho (+) além do pretérito perfeito que vocês aprenderam "do presente e o particípio passado "tem um outro verbo aí (+) diferente (+) qual que é " aí eles falam 'estuve 'estuvo 'que é o que mais aparece aqui (+) aí eu começo a falar 'se chama indefinido 'eu começo a explicar (+) que é o que tem que seguir 'né (24/11/99).

No trecho selecionado, além de ficar claro o tratamento da língua de maneira estruturalista, percebemos a preocupação da professora em ser fiel ao material didático e o que nele se propõe, ao dizer que o estudo do indefinido *é o que tem que seguir*.

A presença do livro didático nesse cenário é realmente forte. Ele é a base de toda a seqüência de aulas e, ainda anteriormente, a base do planejamento de curso de Espanhol. Nesse sentido, as atividades que o livro apresenta são trabalhadas de maneira integral, ainda que algumas pareçam desinteressantes, mesmo para a professora. Essa prática fiel ao livro pode ser notada em vários momentos das aulas, como no excerto II:

II.

1. P_{II}: (INCOMPREENSÍVEL) En la página ciento treinta y siete (+) habéis siguiendo el
2. ejercicio donde paramos (+) es con (+) ah (+) con el pretérito perfecto también (+)
3. hay unas actividades ahí ' qué tenéis ahí " es muy normal (INCOMPREENSÍVEL)
4. entonces se suele usar el pretérito perfecto del verbo SER (+) ' qué es eso de SE
5. SUELE USAR (+) F. " (+) 'después " no (++) SE SUELE USAR (+) se ACOSTUMBRA
6. (+) usar (+) ya has comprendido ahora 'no " se acostumbra usar 'el verbo SER (+)
7. por ejemplo tenéis ahí (+) HA SIDO 'una mañana estupenda y HAN SIDO unos días
8. muy divertidos (+) 'qué quiere decir HA SIDO UNA MAÑANA ESTUPENDA " ' qué es
9. eso "
10. T : (INCOMPREENSÍVEL)
11. P_{II}: Y ' por qué han puesto HA SIDO (+) una mañana y HAN SIDO unos días (+)
12. divertidos "
13. J : HA SIDO porque é singular.

14. P_{II}: 'Y HAN SIDO " 'no puedo decir HA SIDO (+) unos días "
 15. J : No
 16. P_{II}: 'Por qué "(+) plural ' no " unos días (+) muy bien (++) y después tenéis otros (+)
 17. otras (+) GANAR UN PREMIO (+) DEJAR TU NOVIO (+) vamos hacer este aquí 'J.
 18. (+) tu eres el hombre 'y tu eres la mujer /.../ (28/10/99)

Confirmando esse posicionamento, transcrevo abaixo uma outra declaração da professora, onde Pe é a maneira como me identifico:

Pe: Você chega a pular algum exercício (+) que não acha interessante"

P_{II}: ((Pensa)) Não 'geralmente eu dou " do *Intercambio dois* eu dou todos 'não tem assim "igual 'esse aí eu acho que não não "esse aí (+) eu acho que tem outros mais interessantes que esse (++) por exemplo (+) 'mas mesmo assim eu dou ' tá falando do pretérito perfeito ' tá comentando '(+) DE OUTRA MANEIRA o mesmo assunto 'por exemplo 'que cai 'normal /.../ E TAMBÉM (+) é : essa turma especificamente porque (+) eu tenho que dar ' lá 'o que tá programado (+) é o pretérito perfeito ' o indefinido e o imperfeito (+) eu não tive tempo de dar o imperfeito 'eu vou dar só o ano que vem (+) 'me diz como "(++) como que eu ia : dar o pretérito imperfeito / "essa parte é a parte mais difícil (+++) né "/.../ (24/11/99)

O fato é que, nesse contexto, o aluno tem poucas chances de ampliar as oportunidades de uso eficiente da língua, pois suas produções escrita e oral – esta última, principalmente – limitam-se à concepção de frases construídas para a resolução dos exercícios propostos. Assim, nota-se que o estabelecimento da interação dos participantes como um todo também fica prejudicada, pois a maior parte da iniciação e manutenção dos turnos se faz pela professora, que dirige a construção das falas dos alunos.

Tal como ocorre com P_I, P_{II} parece acreditar que as dificuldades de produção espontânea e os problemas de repetência nos alunos são provenientes de uma falta de interesse, timidez e acomodação presentes neles. Alguns de seus comentários na sessão de visionamento ilustram essa visão:

É : tem um aluno ' ele é repetente (+ +) ele (+) vai bem na prova ' na parte (+) cê pede pra ele fazer as coisas ele faz " pra falar (+ +) é assim ' tanto é que ele repetiu (+ +) devido que ele não é :: ele tem um pouco de vergonha de falar (+)

entendeu " /.../ ele não quer que ninguém escute ' entendeu " e pouca palavra ' por exemplo ' E. ' fala o exercício (+) como que foi " pra gente corrigir ' frase tal /.../

Então ' é: acho que é um pouco de medo de errar ' um pouco de : ACOMODAÇÃO ' também não sei /.../

E nessa outra já chegou pra mim e me falou assim ' professora ' quando que a gente vai falar em espanhol " (+) eu quis matar (+ +) peguei falei assim ' ué (+) quando cê vai falar espanhol " (+) na sala de aula ' quando eu faço alguma pergunta pra você ' quando você vai fazer o exercício ' as atividades ' em todos esses momentos é pra falar espanhol /.../ (24/11/99)

As colocações feitas acima nos demonstram que, para P_{II}, a aprendizagem da língua-alvo parece ter uma função meramente instrucional, isto é, parece estar limitada às situações produzidas na própria sala de aula e específicas para o uso nesse contexto. Esse tipo de aprendizagem não promove um uso da língua estrangeira mais apropriado a contextualizações significativas, já que se prende aos estímulos e às funções determinados pelo material didático.

Quando exposta a tal tipo de questionamento por parte de um aluno, P_{II} apresenta dúvidas quanto ao melhor procedimento. Porém, ainda não reflete sobre a verdadeira intenção da pergunta, atribuindo novamente a responsabilidade e o interesse pela aprendizagem da língua exclusivamente ao aprendiz, como declara também na sessão de visionamento, no trecho que se segue:

Só que quem perguntou ' foi aquela pessoa que não: que não procura falar ' não procura participar ' ah ' professora ' eu não sei (+) ah ' professora eu (+) não quero falar (+) ah ' professora ' eu tenho vergonha /.../ (24/11/99)

Mais à frente, P_{II} acaba concluindo que, na verdade, essas atitudes são inerentes a determinados alunos, e que pouco se pode fazer nesses casos, conforme comenta em mais um momento da sessão:

Eu já até (+) perguntei a opinião pra S. ' pra P. ((professoras)) falei da situação dele ' né " (+ +) eu não ' é (+) a opinião dela delas é a mesma que a minha (+) eu não vou repetir um aluno (+ +) tudo bem que ele não não não (+) ele não tem essa :: espontaneidade pra falar ' mas ele NÃO FALTA ' ele faz tudo que a gente pede' vai bem na prova ' eu vou repetir um aluno desse " DE NOVO ' que ele já repetiu SEMPRE ' se for assim ' porque ele não vai ' acho que MUDAR. (24/11/99)

Como se vê, P_{II} chega a dizer que o aluno E. *não tem essa espontaneidade pra falar*, característica tal que, a meu ver, as próprias atividades e estratégias utilizadas em suas aulas é que parecem não estar promovendo nos alunos. Assim, encara-se o aluno como um indivíduo que não se encaixa no processo simplesmente por que lhe falta algo que não é possível à professora fornecer, já é próprio dele o desinteresse pela aprendizagem, o que, para ela, não mudará.

Esses trechos ilustrativos da prática de P_{II} tornam claro que o aspecto comunicativo da língua, em relação ao seu uso contextualizado em busca de uma competência do aluno para além das fronteiras da sala de aula, é muito pequeno. Haja vista as diferenças individuais de aprendizagem ou até mesmo a desconsideração das diferenças contextuais de aprendizagem de uma turma para outra. Ao perguntar a P_{II} sobre a variação de suas estratégias de trabalho de uma turma para outra e se costumava trabalhar sempre da mesma forma, respondeu-me:

P_{II}: Trabalho (+) geralmente eu trabalho ' não tem esse: porque é a mesma matéria ' o mesmo livro ' né " e: se eu vir / geralmente é da mesma maneira / se eu percebo que não deu certo em uma eu procuro mudar (+) agora ' se eu percebo que deu certo AÍ EU REPITO ' é : mas ' geralmente ' é a maioria das coisas ' se for mudança é pouca ' num ponto ou outro ' pode ser que deu certo com uma turma e não deu na outra ' eu procuro repetir ' mas geralmente (+ + +) não tem muita ((fica em silêncio)) eu já parei pra pensar ' sabe ' assim ' que ' de mim né " que eu tô ' mas se (+) eu dei pro outro ' funcionou ' não é ' pra uma pessoa ' pra um grupo ' por que pro outro não funcionou ' né " (+ + +) e também não pra todos ' né ' lógico ' essa pessoa que falou ' né " (+ +) e prova " (+) já aconteceu de eu dar prova (+) a mesma pros dois grupos (+ +) um (+) só tirar A ' B (+) o outro (+) C D (+ +) geralmente ' esse grupo que vai bem é aquele que dá menor problema (+ +) assim ' de:

Pe: Também é o mesmo tipo de prova '

P_{II}: "Já aconteceu de eu dar o mesmo tipo de prova 'e aconteceu isso (+) mas quem tira A / é aquilo que eu te falo 'aquele grupo que eu te falei 'que participa (++) o (+) da outra classe não é que : tem aqueles que participam , que vai bem 'mas aqueles que / "geralmente os que não participam dentro da sala de aula 'que vem (+) ah ' tá com sono ou : esse perguntando a hora (+) esse vai mal ((volta a assistir a aula gravada)) /.../ (24/11/99).

Em um de meus diários sobre a prática de P_{II}, reflito sobre o desenvolvimento da habilidade comunicativa oral dos alunos:

Noto que, mesmo estando no final do primeiro nível do curso, os alunos dessa turma desenvolveram até agora uma habilidade oral muito pequena, já que seu desempenho nesse aspecto só é estimulado quando devem formular frases gramaticalmente corretas. Tendo a professora uma competência lingüístico-comunicativa, esse contato com a linguagem oral poderia, sem dúvida, ser muito mais intenso, se a professora explorasse isso em interações reais, atividades argumentativas, nas quais poderia perfeitamente trabalhar os aspectos gramaticais que desejasse, sem, necessariamente, enfatizá-los a cada atividade. (28/10/99)

Como se vê, P_{II} faz alguns questionamentos acerca de certas incidências em sua prática e na forma como isso se reflete nos alunos. Porém, não os analisa quanto à perspectiva da abordagem, pois não se dá conta de que suas crenças mais evidentes acabam vindo à tona nesses momentos de tensão. Ao contrário de P_I, P_{II} deixa transparecer em que concepções teóricas de ensino e aprendizagem de línguas acredita, salientando-as em alguns momentos, como veremos a seguir:

Procuro mesclar atividades comunicativas com algumas chamadas estruturalistas. (questionário informativo de P_{II})

Na minha opinião, deve-se mesclar um pouco as atividades. Sou a favor das comunicativas, mas com "doses" gramaticais, como, por exemplo, explicar na lousa a estrutura, mostrar como é que se faz, dar exercícios escritos para preenchimento de lacunas, etc. Isto porque, a meu ver, o aluno está acostumado a essa tática e a cobram. Deve-se, portanto, mudar aos poucos. Também pelo fato de que essa seria a base de segurança para uma futura pesquisa sobre o assunto. Os jogos, as músicas, as atividades comunicativas, enfim, seriam a maneira de assimilar melhor o aprendido para utilizá-lo posteriormente. (diário reflexivo, 28/10/99)

Eu dou: na faculdade ' a gente aprende muito : as atividades comunicativas ' né " eu sou (+) a favor ' mas eu acho assim ' M. ' que eu tentei colocar ' não sei se ficou CLARO ((refere-se ao que escreveu em um dos diários)) na minha opinião ' acho que tem que mesclar um pouco (+ +) não posso só (+) ensinar (+) ' somente verbos (+ +) cê vai ensinar verbos é : com joguinho ' com atividades ' assim ' sem (+) sem escrever nada ' sem (+) aquela coisa de exercício ' mesmo ' completar lacunas ' eu acho que fica muito no ar (+ +) eu acho que o aluno vai estudar ' futuramente ele vai

querer usar ' ela não vai ter uma base ' uma coisa assim ó ' aqui ' pra pesquisar ' entendeu ". (sessão de visionamento, 24/11/99)

Eu acho que ' no caso das atividades comunicativas ' tem que mesclar ' aquilo que (+) eu comentei agora (+ +) eu acho que tem que mesclar um pouco ' não ficar só (+) IGUAL (+ +) vamos supor que eu desse aquele joguinho do pretérito perfeito (+ +) sem ter ensinado ' como " ia ficar muito no ar ' ia ficar perdido (+) então ' ali ' eles 'tão sabendo o que eles tão escrevendo ' então ' ali ' (+) por isso que eu falo ' tem que misturar ' senão fica ' acho que um pouco (+ +) pra mim ' a a: o estrutural ' esse negócio de pôr na lousa ' escrever tal ' como é que faz ' a ESTRUTURA (+) é: pra pesquisar (+ +) entendeu " acho que tem que ter ' tem que ensinar ' pra ele pesquisar ' pra estudar PRA PROVA ' pra pesquisar /.../ e os joguinhos ' as atividades mais assim ' é: como esse que a gente fez (+ +) é pra: pra praticar mesmo ' pra usar aquilo que ele aprendeu /.../ (sessão de visionamento, 24/11/99)

Assim, nas concepções de P_{II} parecem estar confundidos os conceitos de comunicativo e de lúdico, já que as atividades que denomina comunicativas são os jogos e as músicas que, em sua opinião, são utilizadas para que o aluno ponha em prática aquilo que aprendeu de maneira estruturada. O comunicativo aqui não é encarado no sentido próprio da palavra, isto é, o de trabalhar a língua com fins interacionais, em que a comunicação efetiva e contextualizada é o verdadeiro objetivo no processo. Além disso, P_{II} demonstra uma crítica à crença de que a abordagem estruturalista deva ser substituída pela comunicativa, fazendo referência a uma visão da fase inicial do movimento comunicativo, já superado por uma tendência crítica, na qual a gramática é vista como um aspecto do processo.

É importante considerar também a questão da formação recebida por essa professora desde o momento em que teve seus primeiros contatos com a língua espanhola, já no c.e.l., ainda como aluna de P_I . A professora começou, desde então, a familiarizar-se com uma abordagem estruturalista de ensino/aprendizagem da língua-alvo, o que perdurou por três anos. Tal fato intensificou-se na graduação, quando o processo teve continuidade com uma professora igualmente tradicional. A forma de trabalho dessas professoras parece ter influenciado P_{II} , que, como vimos, identifica-se com uma abordagem da língua por meio de estruturas frasais, em que se encaixam os tópicos gramaticais que deseja salientar. Houve, porém, uma contestação no discurso de P_{II} quanto à prática dessas professoras, e que também percebi em sua própria prática. Isso ocorreu quando tratamos da questão do erro,

visto por ela como *uma tentativa*, uma forma de aprendizagem. Sobre esse aspecto, P_{II} deixou claros seus procedimentos para a correção dos erros de seus alunos, conforme aparece neste excerto do visionamento:

Pe: E por que você acha que eles têm medo de errar”

P_{II}: Medo de errar “((pensa e logo responde)) eu procuro não fazer uma coisa que eu sentia quando eu era estudante ‘que é ficar ‘por exemplo ‘se você tá falando uma coisa ‘eu não vou corrigir logo em cima (+) eu espero você terminar de falar (++) ‘né “(+) aquela coisa de ficar (+) você nem terminou seu pensamento ‘né “é assim ‘eu procuro fazer isso mesmo “eu espero (+) a pessoa TERMINAR de falar e repito se ela não : se não tiver totalmente correto (+) eu evito (INCOMPREENSÍVEL) MAS (+) então eu não sei se é por isso de corrigir ‘de correção ‘assim ‘de ficar (+) corrigindo ‘porque eu procuro NÃO fazer realmente isso “esperar a pessoa pelo menos dar a idéia dela ‘né “mas (+) eu não ‘realmente eu não sei ‘se é (++) dos companheiros (+++) “mas eu sinto que é medo de ERRAR ‘mesmo ‘entendeu “ /.../ (24/11/99)

Essas afirmações nos apontam para uma tentativa de auto-questionamento quanto a sua prática; porém, isso não parece fazer ainda com que P_{II} analise criticamente suas ações, pois suas colocações aparecem no nível da descrição de procedimentos em sala de aula. P_{II} teve uma formação acadêmica bem posterior a P_I e teve contato com teorias acerca da abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem de línguas, ao contrário de sua colega. Contudo, o tempo de exposição a esses pressupostos teóricos – um ano, na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira – não foi suficiente para que P_{II} começasse a questionar modelos, pois, provavelmente, já estaria formada, em sua experiência de sete anos como aluna de espanhol, uma imagem de professor de línguas previamente concebida e que concorria com as novas propostas de ensino que se lhe apresentavam. Esse perfil de professor foi trazido para a prática de P_{II} e são essas crenças que parecem predominar em suas ações, influenciando no desenvolvimento de atitudes reflexivas.

A professora III

Esta professora apresenta posicionamentos semelhantes aos das duas anteriores, no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas e aos aspectos

que esse processo envolve, como o papel do aluno, o papel do professor, a influência do livro didático, a importância do erro e da avaliação, ainda que de maneira inconsciente, isto é, sem fundamentar essas crenças em qualquer argumentação teórica.

A turma acompanhada cursava o último estágio do primeiro nível de língua espanhola, estando no terceiro semestre, do período diurno, e tendo 26 alunos matriculados. A seqüência das aulas assistidas apoiou-se no mesmo material didático e em funções gramaticais, mais particularmente nos tempos verbais indefinido e pretérito perfeito e nas expressões temporais referentes a eles. Além disso, P_{III} também forneceu aos alunos uma série de falsos cognatos, apresentados pouco a pouco a cada aula. Quanto a tal procedimento, não houve nenhum trabalho mais abrangente com as palavras dadas, apenas um comentário da professora sobre seu significado na língua-alvo, conforme vemos abaixo, no excerto I:

I.

1. (INCOMPREENSÍVEL)
2. P_{III}: CACO Y CADERA (+) 'ya o no "(++) entonces voy a poner caco y cadera ((a
3. professora escreve falsos cognatos na lousa)) (1 minuto) cuando yo hablo (+) CACO
4. (+) 'qué vosotros pensáis que es " (+++) tu piensas (+) cuando yo hablo la palabra
5. "CACO (++) vosotros pensáis que es (++)
6. C : Pedço
7. P_{III}: Sí (+) pero no es (++) CACO (+) en español significa (++) LADRÃO (++) 'sí " (++)
8. 'y CADERA "
9. C : Cadeira
10. P_{III}: No (+) no es /
11. C : Cadeia
12. P_{III}: NO (++) cadeia es "cárcel (++) cadera es QUADRIL (++) 'sí " (+) 'Y CÓMO ES
13. CADEIRA en español "
14. C : É :
15. G : Silla
16. P_{III}: SILLA (+) 'muy bien /.../ (29/10/99)

Nesse trabalho com falsos cognatos, o vocabulário da língua-alvo é abordado por meio de tradução, como observamos nas linhas 12 e 13 do trecho acima. Em relação aos itens gramaticais, P_{III} fez uma revisão nas duas primeiras aulas gravadas, como veremos no excerto II, abaixo:

II.

1. P_{III}: /.../ MIRA (+) vamos agora (+) a R. (+) no no está (+) está en la outra (+) "vamos
2. hacer en el cuaderno (+) ahí (++) un cuadro (+) sí (++) para saber ahí (++) que
3. expresiones utilizamos (++) cuando vamos a usar (+) el indefinido (++) y el pretérito
4. perfecto (+) ENTONCES 'vamos poner ahí (++) vamos hacer (+) que (+) es
5. importante (++) para (++) hacer los ejercicios (++) 'puedo borrar" ((a professora
6. apaga a lousa e começa a fazer o quadro)) (57 segundos) "mira (+) los dos tiempos
7. son pasado (+) sí (++) ahora (+) cuando utilizamos uno (+) y cuando utilizamos otro
8. (++) primera cosa (+) 'cuándo utilizamos el pretérito perfecto " ((anda pela sala))
9. G : O pretérito perfeito " (+++) quando:
10. C : Um passado no presente
11. P_{III}: Sí (++) el pasado que acabó de ocurrir (+) entonces (+) sólo (+) acabó de ocurrir
12. ((volta à lousa para escrever o que disse)) (7 segundos) 'y este pasado (+) el
13. indefinido (+) "cuándo utilizamos "
14. C : (++) Uma coisa que já faz tempo
15. P_{III}: Sí (++) YA (++) ya pasó (++) mucho tiempo ((escrevendo na lousa)) (8 segundos)
16. 'qué expresiones utilizamos com el pretérito perfecto"
17. C : Hoy
18. P_{III}: HOY
19. C : (3 segundos) Ayer
20. P_{III}: (+++) AYER NO (+) ESTA MAÑANA (+++) ESTE MÊS (4 segundos) después
21. C : Este año
22. P_{III}: Aquí (+) ó (+) HOY (+) ESTA SEMANA (+) ESTE MÊS (++) ESTE LUNES (+)
23. ESTA MAÑANA (+) ESTA TARDE (+++) HÃ : ESTE AÑO (+++) "ESTE VERANO
24. (+++) /.../ (29/10/99)

Dessa maneira, o trabalho com as estruturas lingüísticas foi feito de forma semelhante a das outras professoras, isto é, por meio de uma sistematização do tema abordado (linhas 11 a 16). A revisão, outro recurso utilizado nas práticas que já analisamos, apareceu também aqui, como forma de reforçar os tópicos trabalhados (linhas 2 e 3). Quanto às estratégias de aplicação da teoria vista, P_{III} utilizou-se de exercícios estruturais do livro didático, produção de textos e leitura de um texto adicional, abordados sob aspectos estruturais e de tradução.

No aspecto da interação discursiva, há uma maior participação dos alunos nos eventos da aula. Entretanto, notamos a predominância de uma assimetria nas

tomadas de turno entre alunos e professora semelhante à estabelecida com as outras docentes, já que P_{III} fez uso do discurso na maior parte do tempo, para explicar os tópicos ou esclarecer exercícios. Estes últimos são realizados individualmente e, mesmo quando P_{III} sugere uma atividade em grupos, os alunos trabalham sozinhos, descaracterizando a interação. Assim, a produção oral se reduz a frases isoladas, sempre referentes ao exercício estrutural que está sendo trabalhado. Tais fatos podem ser ilustrados com alguns trechos de meus diários reflexivos, conforme vemos a seguir:

O objetivo desses exercícios é utilizar corretamente os verbos e P_{III} preocupa-se com o fato de que todos devem estar de acordo em suas respostas. A correção prossegue assim até o final e P_{III} vai chamando a atenção para aspectos que parece julgar importantes, como, por exemplo, a concordância do verbo com o sujeito da oração. Alunos lêem suas respostas em coro e P_{III} as repete, escrevendo-as na lousa. Entre as correções, salienta as expressões que devem ser usadas com "indefinido" e com "pretérito perfeito", dizendo que devem combinar a expressão temporal com o verbo. (08/11/99)

Sáímos do livro, mas continuou-se a seguir suas instruções, dando ênfase aos exercícios da folha que pediam o emprego correto de tempos verbais estudados. Mais uma vez, deu-se atenção ao aspecto gramatical da língua, que é aquele que será pedido na prova. Quanto à atividade sobre a comemoração do Natal no Brasil, (...) trabalhou-se de forma rápida, não dando ênfase à prática oral por meio de expressão de opiniões, de críticas ou de comentários de maior conteúdo. Por fim, trabalharam-se mais alguns falsos cognatos, que vêm sendo apenas copiados pelos alunos, sem que haja um verdadeiro fim para isso. (05/11/99)

Outra característica dessa aula é a forma como se constitui, sendo esta a apresentação da teoria gramatical e, imediatamente, sua aplicação a exercícios estruturais, também propostos pelo livro. (29/10/99)

Podemos notar, então, que ocorre igualmente aqui uma participação passiva e de assimilação de conteúdos por parte dos alunos; estes, em sua quase totalidade, não questionam o que estão recebendo nessa transmissão de informações acerca da língua-alvo. Porém, diferentemente do que ocorre com a maioria, há nessa turma um aluno contestador, cujas atitudes questionadoras podem ser percebidas no excerto III de uma aula transcrita:

III.

1. R : (INCOMPREENSÍVEL)
2. P_{III}: NO (+) R. ((tenta explicar a regra ao aluno, que não se convence))
3. (INCOMPREENSÍVEL) COM AYER (+) SIEMPRE VAS A UTILIZAR EL INDEFINIDO
4. (+) NUNCA EL PRETÉRITO PERFECTO
5. R : Ah (+) tá errado
6. P_{III}: NO ESTÁ (+) R. (++) está correcto (INCOMPREENSÍVEL)
7. R : (INCOMPREENSÍVEL)
8. P_{III}: "NO (++) si tu quieres dar la expresión de pasado (++) tu va (++) tu vas utilizar en
9. EL (+) PASADO
10. R : "Não (+) depende da expressão (INCOMPREENSÍVEL)
11. P_{III}: "NO (+) R. (++) NO (++) "con AYER (+) 'con ayer tu tienes que utilizar el pasado
12. R : Tá certo (+) tá ((porém, o aluno continua contestando))
13. P_{III}: Hã "(++)
14. R : (INCOMPREENSÍVEL)
15. P_{III}: No (++) no (++) mira (+) cuando tu vas a utilizar (+) AYER (++) tu vas a utilizar (+)
16. " É A MESMA COISA QUE PERGUNTAR ASSIM PRA MIM (+) Ó (++) 'hoy no es
17. presente "
18. R : (+++) É ((e diz outro argumento para contestar))
19. P_{III}: Pero es así (++) sí 'R. (+) SÍ ((diante dos gestos negativos do aluno)) (++)
20. "entonces vamos (+) "ESTE SIGLO (++) 'cuál outro "
21. C : Este año (+)
22. P_{III}: ESTE AÑO (8 segundos) después
23. R : Não tô entendendo nada (INCOMPREENSÍVEL)
24. P_{III}: Porque tu has utilizado ESTE (++) después
25. R : ((o aluno continua argumentando))
26. P_{III}: Hace un rato (10 segundos) después (2 segundos) 'cuál outro "(4 segundos)
27. 'um pouquinho de tempo (+) "hace un rato (+) um pouquinho (++) después (+) 'cuál
28. outro " (4 segundos) 'cuál más "(3 segundos) Estas vacaciones (3 segundos)
29. C : Tudo tem que usar este (+) né "/.../ (29/10/99)

Em meu diário sobre essa aula, também teço um comentário sobre o que ocorreu entre P_{III} e o aluno R.:

Conforme ocorreu com as amostras de aulas de P_I e P_{II}, o trabalho de P_{III} em sala de aula começa pela abordagem dos aspectos gramaticais (...). Porém, a diferença nesta aula é que há aqui um aluno contestador, que questiona uma regra estrutural que não lhe ficou clara e que, portanto, à sua maneira, rejeita. Diante

dessa atitude, P_{III} fica presa à explicação formal apresentada pelo livro, e não encontra outra forma de abordar o tópico, não convencendo seu aluno. Isso parece mostrar que, muitas vezes, o aluno está mais atento ao que lhe é transmitido do que o professor está aquilo que transmite. O fato de a professora não ter encontrado uma maneira convincente de abordar o item gramatical parece ser um indício de que, por estar tão dependente do material didático, acaba por não refletir sobre sua metodologia, que quase sempre é a tradicional, utilizando como estratégias de aprendizagem esquemas a serem memorizados rapidamente pelos alunos. (29/10/99)

Em realidade, se voltarmos ao excerto III da aula em questão, veremos que a discussão que se instaurou entre professora e aluno não se resolveu justamente pelo fato de que P_{III} parece não ter encontrado argumentos convincentes para R., e acabou por repetir-se nas exemplificações, o que não satisfaz as dúvidas do aluno (linhas 5, 10, 12 e 23). P_{III} passou a ignorar os comentários de R., dirigindo seu discurso para a classe como um todo, no sentido de neutralizar a participação daquele aluno (linhas 20, 26 a 28). Isso ocorre porque P_{III} procura minimizar as dúvidas surgidas, conforme percebi em sua sessão de visionamento:

É que não entra ' ele acha assim (+) que o HOY (+) ele não se conforma que o hoy é usado com pretérito perfeito (+) e o ayer com indefinido (+) ele acha que o HOY é presente e o AYER é que é o pretérito (+) perfeito (4 segundos) ele sabe quando usa (+) não é que ele tá com dúvida (+) ele não se conforma ' (+) ele não se conforma ' pra ele (+) tinha que ser de outro jeito ' cê entendeu " ele quer ' ele quer inventar uma nova regra ' pra ele não tá certa essa regra (+ + +) não que ele não entendeu ' ele sabe usar certinho (+ +) mas /.../ ele sabe (+) ele é muito inteligente (+ +) é que ele gosta de falar ' tal (+) ele gosta de aparecer ' de alguma forma ele tem que /.../. (dia 07/12/99)

A professora parece compreender as dúvidas em geral apenas como uma dificuldade dos aprendizes frente ao tema estudado, conforme aparece em seu diário reflexivo:

Alguns alunos conseguiram fixar as expressões temporais, outros estão em dúvida. O tema deverá ser trabalhado mais vezes. (...)

Poderia ter dado os tempos verbais e as expressões temporais de outra forma, que levasse o aluno a entender melhor. Talvez eles mesmos poderiam montar sua própria tabela. (29/10/99)

Como se vê, ela até reconhece a deficiência de suas estratégias de trabalho, mas, ao sugerir outra – *talvez eles mesmos poderiam montar sua própria tabela* – volta-se novamente ao estrutural. Todos esses fatos demonstram uma atitude pouco analítica da docente diante dos acontecimentos em sua sala de aula e da maneira como os conduz diante dos alunos.

Voltando ao aspecto da interação em sala de aula, P_{III} deixa claro que a interação em grupos não é preferida por ela, já que percebe que os alunos acabam deixando para um colega a responsabilidade pelo trabalho. Vejamos em um outro trecho da sessão de visionamento:

Eu não sei como mudar (+ +) às vezes eu dou exercício em grupo, trabalho em grupo (+) sabe ' eu (+) quando eu trabalho em grupo (+) é só um que faz ' um ou dois (+) e Ó (+) desse jeito cê vê que tá todo mundo fazendo ((fala do trabalho individual)) (17/12/99)

O uso do livro didático por meio de exercícios estruturais é tido por P_{III} como a melhor maneira de fixar os tópicos gramaticais salientados, apesar de a professora não se mostrar satisfeita com esse trabalho. Porém, não consegue encontrar um outro modo de abordar esses tópicos, alegando que os próprios alunos os cobram. Em sua sessão de visionamento, P_{III} me questiona a respeito do que eu achava que deveria ser mudado em suas aulas, mas lhe devolvo a pergunta no intuito de levá-la a refletir sobre isso. Na verdade, o trabalho mecânico que vêm realizando com as atividades do livro causa-lhe certo incômodo, porém tem uma atitude passiva por não saber como agir diferentemente:

Pe: (+++) Cê acha que tem que mudar “

P_{III}: (5 segundos) Não' é que eu acho às vezes (+) fica meio monótono (3 segundos) né “ se tivesse um jeito de não ficar assim (++) eu não gosto de aula assim

Pe: Você sempre dá todos os exercícios do livro “

P_{III}: (+++) Ah 'mas não tem que dar “ (+) pode pular “

Pe: Por que você acha que fica monótono “

P_{III}: Ai ' é muita coisa ' muito exercício ' eu não gosto (+) fica dando aqueles exercícios do livro ' é muito repetitivo (+ +) muito repetitivo (+ +) tem uns três ' quatro exercícios da mesma forma (14 segundos) tá vendo " (+) e é muito repetitivo (2 segundos) é engraçado porque SE VOCÊ NÃO DÁ (+ +) por exemplo tem exercício do livro que eu não dou ' porque tem exercício assim (+) de fita que tá lá (+) cómo te llamas " (+) aí o outro (+) cómo te llamas (+) tem que repetir (+) ELLOS SON PARAGUAYOS ' então ellos son paraguayos / aí tá lá ' italiano (+) Itália (+) ellos son ita / esse tipo de exercício eu não dou ' pro aluno ficar feito tonto ' papagaio (+) e aí eles falam ' professora ' a senhora não vai dar (+) esse exercício " o aluno mesmo (+) te cobra (+) se você não dá o exercício do livro (+) cê entendeu "(07/12/99)

Notamos aqui que, de maneira semelhante as suas colegas, P_{III} tem uma preocupação clara com o cumprimento do que foi proposto como conteúdo do curso, acreditando que o que foi estabelecido não pode ser modificado. Assim, rende-se ao que o livro propõe, de acordo com uma colocação feita em seu diário reflexivo:

Apesar de ser um método ultrapassado e extremamente cansativo para o aluno, os exercícios verbais ainda são os melhores para fixar a matéria. É claro que também trabalhamos com jogos verbais num primeiro momento para tornar a matéria menos cansativa, mas depois acabamos nos rendendo a métodos mais antigos. (...) Acredito que para fixar os verbos nada de diferente poderia ser feito, pois, como já foi dito, já trabalhamos outras formas, utilizando o enfoque comunicativo. (dia 08/11/99)

Nessas colocações, P_{III} reforça sua crença numa abordagem tradicional, valendo-se do pensamento de que a única maneira eficaz de aprendizagem da língua – que para ela, é feita por meio de uma fragmentação em tópicos gramaticais – é a que combina explicações teóricas com exercícios de aplicação, a serem realizados individualmente. Os momentos de descontração das aulas são oferecidos aos alunos por meio de atividades que considera *recompensadoras*.

Depois de uma aula de exercícios gramaticais, principalmente verbais, acredito que como recompensa a melhor coisa a fazer é dar uma música para descontrair a aula, além de exercitar o lado auditivo (...) Nesta aula, percebemos que a atividade musical é a que mais agrada e interessa os alunos, sendo também de grande utilidade. (diário reflexivo de P_{III}, 08/11/99)

No tratamento do erro, P_{III} acredita que este *faz com que o aluno aprenda*, devendo ser corrigido sem causar-lhe constrangimentos *perante seus colegas de classe*. Tal pensamento remete à sua formação universitária, que foi concluída junto com P_{II}. P_{III} acaba confessando que procura não reagir da mesma forma que sua professora de Espanhol do curso superior frente aos erros produzidos por alunos:

Aí ' sabe o que eu faço " eu não fico corrigindo ' assim ' sabe /.../ aí eu repito ' só que da forma certa (4 segundos) eu não costumo (+) assim (+) SÓ (+) só se tiver (+) MUITO ' assim (+ +) mas (+ + +) falar do jeito que a l. fazia sabe ' tá falando ' aí cê pegar e (+) e cortar ' não (+) eu espero a pessoa falar ' depois (+) por exemplo ' tem caso (+) no caso dela (+) um errinho (+) ela falou certo ' só que ela falou Servilha ((ri)) então ' eu repito (+) falando Sevilha ' né ' Sevilla (+) AGORA ' aí quando a pessoa já tem mais dificuldade eu ajudo (+) a pessoa (+) mas nesse caso ' cê vê ' foi só uma palavrinha errada ' aí eu repito a frase (+) que a pessoa falou (+) de novo ' só que da maneira certa ' eu acho melhor /.../ eu acho melhor (+) fazer desse jeito ' do que ficar toda hora testando o aluno /.../ (07/12/99)

Como notamos, há um certo questionamento e uma tendência de P_{III} a evitar a abordagem dos erros da maneira como a professora citada fazia. Na verdade, em conversas informais, as quatro professoras fazem comentários negativos com respeito ao que ocorria em seu curso universitário, apesar de admitirem que, mesmo sentindo-se incomodadas com essa correção exaustiva, acreditam que, dessa forma, aprenderam a língua.

Seguindo essa crença, os exercícios feitos em sala de aula são todos corrigidos pela professora, na lousa, a fim de garantir que o aluno não errará mais, caso isso já tenha acontecido. Afinal, esses mesmos exercícios serão a base da prova escrita, conforme P_{III} afirma no visionamento:

MAS ' exercício assim eles acham que é bom por causa da prova ((refere-se aos exercícios gramaticais dados na aula gravada)) então ' se eu não dou eles cobram (+ +) e na prova eu mesclo um pouco (+ +) eu dou um pouco de exercício que eu dou (+) na sala de aula ' que eu preparo /.../ eles fazem os diálogos ' né " e depois eu cobro ' eu peço na hora da prova. (07/12/99)



A avaliação é entendida por P_{III} não como um processo, mas como um dos instrumentos para medir o conhecimento do aluno, juntamente com *tarefas executadas em classe, participação do aluno, interesse e freqüência*. Assim, a professora considera avaliação como sinônimo de teste ou prova.

Para concluir, P_{III} faz referência à sua formação universitária, dizendo que a considera marcante no início de sua experiência profissional. Esse fato aparece como um exemplo da formação tradicional que os cursos de Letras, de um modo geral, oferecem, já que a didática e a prática, conforme comenta P_{III}, foram pouco trabalhadas quando aluna, restando-lhe a alternativa de imitar um modelo de professor. Hoje, porém, acredita ter uma experiência que lhe garante agir por conta própria; mas, baseando-me na série de aulas que analisei, fica evidente que P_{III} acabou incorporando em sua prática a influência tradicional recebida, ainda que não tenha consciência disso:

Quando a gente se forma a gente não tem muita ' assim ' (INCOMPREENSÍVEL) a gente copia ' é : copiava da professora ' agora (INCOMPREENSÍVEL) mas ' quando eu comecei ' nossa ' eu dava ' assim (+) acho que eu falava igual a l. ' e eu falo que (+ +) sabe ' falta (+) sabe ' PRÁTICA acho que falta prática pra gente (+ +) a gente tem muito pouca (+) prática (3 segundos) sabe ' a gente tem (+) muito pouco ' a gente tem muito pouca técnica (+ + +) bom ' didática a gente não teve nada ' né M. " (+ +) sabe ' a gente tem muito pouco (INCOMPREENSÍVEL) ' eu não tive nada (13 segundos) então ' o que que cê faz "então você imita o seu professor (2 segundos) você acaba imitando (INCOMPREENSÍVEL) do professor (+ +) DEPOIS que você começa ' assim ' (+) depois que você começa a a : pegar mais experiência ' aí você começa ' sabe ' a ficar mais solta ' aí você começa ' você adquire o seu (+) o seu estilo ' (+) assim (+) porque até então você você copia um pouco ' não tem dúvida /.../ (07/12/99).

Segundo a professora, faltaram-lhe *técnicas* que garantissem uma prática mais segura, dando como esta a razão por ter *imitado* inicialmente sua professora, afirmações que demonstram a fundamentação de suas ações. É importante dizer que esta professora, graduada em 1995, teve contato, durante sua licenciatura em Letras, com abordagens contemporâneas de ensino/aprendizagem de línguas, igualmente na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Porém, que, tal como vimos na prática de P_{II}, o tempo de contato com essas novas concepções

teóricas não foram suficientes para que questionasse, de maneira mais crítica, o modelo de professor de línguas com o qual conviveu por quatro anos, incorporou e pôs em prática assim que se viu atuando em sala de aula. Temos de concordar que esses fatos nos apontam para uma lacuna de coerência entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores de línguas estrangeiras e de prática de ensino, a começar pelo tempo de contato dos futuros professores com cada uma dessas disciplinas durante o curso. Há uma falha no sentido de não possibilitarem a formação de profissionais reflexivos e críticos quanto às suas ações, ao material que utilizam, aos efeitos causados por essa prática em seus alunos. Essa mesma deficiência pude sentir em P_{III}, que ainda apresenta questionamentos superficiais acerca de sua abordagem de ensino.

Por fim, gostaria de esclarecer que o desenvolvimento deste estudo com P_{III} teve término aqui, pois a professora precisou afastar-se das aulas por motivos particulares, sendo que não foi possível retornar a sua prática após esta análise.

A professora IV

Tal como as demais professoras, P_{IV} teve uma formação tradicional no curso superior, o que já evidencia em seu questionário informativo. Nele, a professora expõe algumas de suas crenças acerca de ensino – *a transmissão ao aluno de tudo o que lhe for necessário para poder se expressar na língua estrangeira* – e aprendizagem – *a assimilação daquilo que foi transmitido* –, avaliação – *modo com que observamos o que foi realmente aprendido ou não pelo aluno* – e erro – *o que não foi bem assimilado*. Seu objetivo primordial como professora é o desenvolvimento da oralidade, seguido da compreensão e produção escritas.

Nessa concepções, o livro didático é o principal recurso de viabilização de seus propósitos, pois, como exponho em meu diário, a professora IV assim se coloca:

(...) Disse ainda que, no início de seu trabalho como professora no C.E.L., era muito criativa e montava atividades, as quais eram sugeridas para outras professoras. Porém, após todos esses anos de aula, já "decorou" o livro e espera que agora, tendo mudado de material, possa ter ânimo para recomeçar. (17/11/99)

Segundo suas colocações, P_{IV} consegue refletir sobre suas limitações, sua acomodação, mas ainda vê as soluções de maneira externa à sua própria prática, isto é, na troca do material didático. Como se vê, aqui também sentimos o poder de manipulação do livro didático sobre a prática pedagógica da professora participante, que, em um primeiro momento, parece atribuir a ele o sucesso ou o fracasso das aulas. Por outro lado, o fato de P_{IV} manter-se fiel ao material, neste caso o didático *Gente*, acaba tornando-se um ponto de diferenciação entre seus alunos e os das demais professoras, no que diz respeito ao uso mais espontâneo da linguagem oral em sala de aula e numa ênfase menos acentuada nos tópicos gramaticais. Apresentando esse livro uma metodologia inovadora, pode proporcionar um uso mais autêntico da língua-alvo nas interações em sala de aula.

A turma acompanhada neste contexto encontrava-se no segundo estágio do primeiro nível, no período diurno, sendo constituída de 22 alunos. A unidade trabalhada nas aulas abordou a temática de pessoas que vão às compras, englobando o vocabulário, as expressões e as situações inseridas nesse contexto. A gramática era apresentada de maneira simples, fazendo referência apenas ao que seria necessário aquele aspecto temático, ao contrário do que vimos nos outros contextos, com as turmas mais avançadas, que seguiam com o material *Intercambio*, cuja abordagem é estrutural. Dessa forma, noto que o tratamento da língua é bem distinto nos dois materiais, favorecendo até mesmo uma diferenciação no trabalho de P_{IV}, que apresenta a unidade tentando ressaltar a importância do tema proposto em situações mais aproximadas da realidade dos alunos. Podemos perceber isso na transcrição do excerto I, exposto a seguir, quando a professora apresenta a nova unidade aos alunos (A):

I.

1. P_{IV}: Bueno (+) chicos (++) 'vamos empezar "(2 segundos) 'bueno (+) 'hay alguna
2. duda (+) de los ejercicios (+) de la unidad tres "(++) hã "(+) entonces vamos a
3. 'aquí (++) gente de compras (+) 'no" (++) bueno (+) tenéis ahí (+) página cuarenta
4. (+) cuarenta y uno (4 segundos) "vamos aquí (+) en esta (++) "unidad (++) buscar
5. (++) "regalos adecuados para algunas personas (++) aprenderemos también a
6. descubrir y valorar objetos (+) y también ' ir de compras (+) vamos aprender a (+)
7. que decimos cuando queremos comprar algo en una tienda (+) vamos aprender a
8. decir los nombres de las cosas (+) 'de acuerdo " (++) bueno (+) a ver (+) página
9. cuarenta (+) y (+) uno (+) primero (2 segundos) GENTISHOP (+) es el nombre de
10. esse centro comercial (+) 'no "(+) donde hay un montón de tiendas (++) y cada tienda

11. vende algo diferente (+) no (++) algunas tiendas tienen el nombre (+) de lo que
12. (++) Burbujas (++) 'véis ahí "(++) la tienda se llama Burbujas (2 segundos) esta
13. tienda 'es una tienda de qué "(++) a ver
- 14.A: Perfumería /.../ (17/11/99)

No contexto acima, houve uma apresentação daquilo que o aluno trabalharia durante toda a unidade (linhas 4 a 9), dentro de um propósito temático e gerador de variadas atividades. O mesmo não ocorreu nos contextos das outras professoras, cujo enfoque gramatical não pressupunha nenhuma variação nas atividades trabalhadas. O que quero dizer é que, no caso de P_{IV}, o uso do material adotado acabou favorecendo o processo, no sentido de procurar envolver os alunos na compreensão daquilo que seria trabalhado. Por outro lado, essa mesma dependência do livro didático parece levá-la a limitar-se às atividades propostas, oferecendo aos alunos poucas oportunidades de ampliá-las, conforme comento em um de meus diários reflexivos:

A atividade seguinte propõe que se elaborem perguntas e respostas sobre a que lojas os alunos devem ir para comprar os objetos que escolheram. Um dos alunos quer comprar um CD e pergunta à professora como é esse objeto em Espanhol. Ela lhe responde que não há "CD" entre as opções do livro, tampouco o local onde se compra. Então, sugere que o aluno escolha outro objeto, desde que esteja na lista oferecida. Ele escolhe "baloncesto" e responde conforme o exercício. (17/11/99)

A própria professora reconhece que se apoia no material didático e explicita isso em um trecho de seu diário reflexivo:

Utilizei o livro didático como ponto de apoio a minha aula e assim os alunos perguntaram uns aos outros sobre o nome de lojas, falaram sobre suas necessidades de compras e também sobre encontrar o que necessitavam comprar (...) (dia 17/11/99)

Também na sessão de visionamento, P_{IV} ratifica seu posicionamento com relação ao trabalho de todos os exercícios sugeridos pelo livro, conforme o trecho a seguir:

Ah ' eu dou (+) tem ' olha (+) algum ou outro que eu acho que não tem muito a ver com o que: com o que eu proponho (+) mas praticamente todos (2 segundos) só que alguns também que eu acho que é meio chato (+) aí eu pulo (+ +) mas a maioria eu dou (3 segundos) eu poderia ter escolhido alguns ' mas como tinha todos no livro eu achei assim ' não ' tem que usar tudo (...) (16/12/99)

Esses posicionamentos relacionam-se ao fato de a professora ter-se acomodado ao trabalho repetitivo proporcionado pela adoção de um livro didático, conforme declarou-me em conversa informal, levando-a, provavelmente, a não procurar discernir entre o necessário e o dispensável no trabalho com o material. Por outro lado, o fato de ter falado abertamente sobre seus procedimentos didáticos, já nos nossos primeiros encontros, revela-se, para mim, como uma via de acesso ao desenvolvimento de atitudes reflexivas futuras.

Quanto à instauração dos turnos discursivos em sala de aula, pude notar que P_{IV}, tal como suas colegas, administra-os de maneira a dirigir a participação dos alunos, lançando perguntas, fazendo comentários, dando explicações e chamando-os a participar. Assim, parte dela a iniciação do discurso e também a condução do mesmo, como veremos no excerto II de sua aula, abaixo transcrito:

II.

1. P_{IV}: "TREINTA (+) no trinta (+) "TREINTA (++) bueno (+) entonces (++) é : Daniel
2. quiere hacer una sorpresa a su novia (+) 'no" (++) que es su cumpleaños (+) 'qué
3. significa cumpleaños "(3 segundos) aniversário (+) muy bien (+++) "y lleva una lista
4. para no olvidar nada (++) vamos a ver que pone en la lista (++) 'quién quiere leer la
5. lista "(4 segundos) lee (+) G. (+) por favor.
6. G : (2 segundos) Dos botellas de cava (+++) americana (+++) espuma de (++)
7. afeitar (++) aspirinas (+) deso (+) desodorante /
8. P_{IV}: DeSodorante ((ênfatizando a pronúncia))
9. G : Pilas (+) cinta de vídeo (++) comida para el gato (++) calcetines (++) sobres (+)
10. periódico (+++) regalo (++) para Lidia (+++) un (++) pañuelo "
11. P_{IV}: "Un pañuelo "((ênfatiza a entonação de pergunta))
12. G : Un reloj
13. P_{IV}: "Un reloj "
14. G : Pastel de cumpleaños (+) ' flores
15. P_{IV}: Véis que (++) alrededor de Daniel (+) ponen todas as cosas que están (+) ahí (+)
16. en la lista (+) 'no"(+) entonces (+) 'qué significa (+) dos botellas de cava "(4

17. segundos) 'sabéis que significa "cava "(++) "cava (+) es un champaña (+) español
 18. (++) é (++) dos botellas de cava (+) cava es un (+) champaña español (+) hecho en
 19. España (+) por supuesto 'no" (+) y que se usa para celebrar (++) las cosas (++) los
 20. buenos acontecimientos (2 segundos) "champaña (++) se llama (+) "cava (2
 21. segundos) hã (+) "americana (++) es un tipo de ropa (+) 'no "(+) está (+) ahí (+)
 22. encima de la cabeza de Daniel (+) aparece la figura (++) de una "americana (2
 23. segundos) é um tipo de casaco (2 segundos) "ESPUMA DE AFEITAR (+++) es
 24. aquella espuma que se pone aquí (+) ó (+) en la cara (+) y (+) para después (+) a-fei-
 25. tar (++) 'vale "(+) eso es (+) afeitar (2 segundos) "aspirina (+) para dolor de cabeza
 26. (+) para resfriado (+++) "desodorante (+) igual (++) "pilas (2 segundos) es aquel
 27. objeto que se pone (+) dentro (+) de (+) algún (+) algún (+) algo para funcionar (+)
 28. por ejemplo (+) aquí (+) para que funcione este (++) pequeño gravador (+) aquí (+)
 29. hay que poner "pilas (++) aquí (+) también (+) cuando no hay energia eléctrica (+) se
 30. pode (+) se puede poner pilas (+) para que pueda funcionar (2 segundos) eso es (+)
 31. pilas (+) "cinta de vídeo " (3 segundos)
 32. A : Fita de vídeo
 33. P_{IV}: Eso (+) comida para el gato (+++) "CAL-CE-TI-NES
 34. A : Meia
 35. P_{IV}: Meias (+) muy bien (+) sobres (6 segundos) cuando vamos a enviar una carta (+)
 36. tenemos que ponerla en un sobre (+) para poder enviarla
 37. A : Envelope
 38. P_{IV}: Eso (+) y (+) no se puede enviar una carta sin un sobre (+) 'no " periódico /.../
- (17/11/99)

No trecho acima, vemos que P_{IV} faz uso do discurso na quase totalidade da interação com seus alunos (linhas 15 a 31), utilizando sempre a língua-alvo para dar instruções e fornecer significados dos vocábulos citados na atividade. Os alunos, por sua vez, lêem quando são solicitados e respondem a perguntas referentes ao vocabulário, porém utilizando-se da língua materna para isso. Mesmo assim, a qualidade da interação é distinta da percebida nos outros contextos analisados, justamente pela enfoque temático das atividades propostas. Para percebermos esse fato, vejamos outros momentos das aulas, transcritos nos excertos abaixo:

III.

1. P_{IV}: (++) Muy bien (+) entonces (+) ahora (+) la actividad (++) bê (++) "y vosotros "(+)
2. 'tenéis que comprar algo hoy (+) o mañana "(++) haced (+) una lista (++) puedes (+)
3. podéis usar el diccionario (+) entonces cada uno de vosotros va a pensar en algo que

4. tenéis que comprar (++) 'vale "(++) váis a hacer una lista y (+) y (+) después (+++) o
5. quê " (++) ah (+) "podéis (+) usar el diccionario (+) o preguntarme (++) el nombre de
6. algo que queréis comprar (+) y no sabéis (++) 'de acuerdo "(+) pueden ser cosas de
7. (INCOMPREENSÍVEL)
8. N : E como é que fica falar "presente para amigo secreto "
9. P_{IV}: 'Quieres preguntarme en español "
10. N : Não sei como é em espanhol
11. P_{IV}: SABES (+++) ' cómo no sabes "
12. N : (INCOMPREENSÍVEL)
13. P_{IV}: ' Cómo es (+) presente "
14. N : Regalo
15. P_{IV}: Regalo de amigo oculto
16. N : Amigo oculto "
17. P_{IV}: (+++) Regalo de amigo oculto ((escrevendo na lousa)) /.../ (17/11/99)

IV.

1. P_{IV}: " Vamos a repasar (+) la clase pasada "(6 segundos) entonces (+) vamos hacer
2. un pequeño repaso (++) de la clase pasada (6 segundos) bueno (+) entonces ya
3. sabéis (++) el nombre de las tiendas que venden determinados productos (+) 'no"
4. (++) a ver (+) ahora (+) cada uno va (+) a formar una frase (++) diciendo algo que
5. necesita (+) y el lugar que deve ir a comprar (++) ' vale "(+) por ejemplo (+) D. (+)
6. empieza (+) piensa algo que necesitas comprar (++) y el lugar que tu puedes
7. encontrar (3 segundos) cada uno piensa (+) en algo (INCOMPREENSÍVEL) (10
8. segundos)
9. D : Voy (+) a la (+) tienda de deportes (+++) necesito un artículo de
10. (INCOMPREENSÍVEL)
11. P_{IV}: Eso (+) o (+) puedes decir también (+) é : (++) voy a (+) é (+) voy a una tienda de
12. deportes (++) pues (+) necesito (+) 'tengo que comprar (+) ' vale " (+) podeis cambiar (+)
13. un poquito (+) esta misma estructura /.../ (18/11/99)

Apesar de as aulas de P_{IV} serem marcadas por certa assimetria nas interações discursivas, percebo que há momentos de maior envolvimento dos alunos, dependendo da atividade proposta (excerto III, linhas 9, 11, 15 e 17). No excerto IV, por exemplo, a professora retoma a temática da aula passada (linhas 1, 2 e 3), considerando a participação do aluno (linhas 4 a 8) e, ainda, sugerindo novas possibilidades de produção (linhas 12 e 13), mesmo que sem abandonar a estrutura trabalhada. Conforme exponho em meu diário, *o fato é que nesta professora não*

noto a preocupação pela realização de extensas listas de exercícios estruturais, embora seu enfoque da língua-alvo seja também estrutural, como nas outras professoras (18/11/99).

Se passarmos a analisar os aspectos relativos à formação dessa professora, veremos que, por ser aquela que apresenta maior tempo de graduação – concluída em 1984 – teve contato com teorias da abordagem tradicional de ensino de línguas, permanecendo em sua prática, principalmente, aspectos do Audiolingualismo, enfatizados no tratamento do erro em sala de aula. Se para P_{IV} erro é a representação daquilo que não foi *assimilado* no processo de ensino e aprendizagem, então aquilo a que dá mais importância é a formulação de respostas linguisticamente perfeitas, bem estruturadas e completas por parte dos alunos. Alguns trechos da aula da professora podem ilustrar com clareza o que afirmo, como os que se seguem nos excertos V e VI:

V.

1. F : Yo tengo que ir (+) a la tienda (+) de ropa de mujer ' (+) necesito comprar ' ropas.
2. P_{IV}: 'Comprar"
3. F : Ropas.
4. P_{IV}: RROPAS (+) ó (+) RR (+) ó (+) esta pronunciación de esta erre (+) está muy fea (+) ' hein" ((corrigindo a entonação)) ' qué " crees que venden (+) en cada una " (+) mira la
6. entonación (+ +) ((repete pausadamente)) " qué crees (+) que venden (+) en cada (+)
7. una " (+) "vale " (+) vuelve a preguntar /.../
8. N : ' Qué crees que venden (+) en cada una "
9. P_{IV}: Eso (+) muy bien (+) así se hace una pregunta (+) eh (+) cuando vamos hacer
10. una pregunta hay que dar entonación de (+)PREGUNTA (+ +) "de acuerdo " /.../
11. (17/11/99)
12. P_{IV}: (+) Eso (+) o también (+) en la "tienda (+) Rios (+) 'no "(+) se venden (+) é (+)
13. venden electrodomésticos (++) hã : siguiente (+) "comida (++) é (+) R. (4 segundos)
14. "dónde venden comida " (3 segundos)
15. R : Não é na (+) pastelaria "
16. P_{IV}: No (+) "comida (2 segundos) "hã "
17. R : En el (+) en el supermercado '
18. P_{IV}: Hã (+) entonces (+) repite "alto (+) que no te escuto
19. R : Vende (+) comida (+) vende (++) en la (+) en la supermercado
20. D : El
21. P_{IV}: (2 segundos) Presta atención en lo que has dicho (+) R. (5 segundos) lo que
22. dices no tiene sentido

23. R : (5 segundos) La comida (+++) venden (+) no (+) la supermercado Rico vende
 24. comida '
 25. P_{IV}: LA supermercado " (+) está correcto (+) eso "
 26. R : EL 'supermercado
 27. P_{IV}: Ah (++) "en el supermercado Rico "venden comida (++) "medicamento (++)
 28. siguiente (17/11/99)

VI.

1. L : Voy a la librería y papelería (+) Lápis y Papel (++) necesito comprar revistas (++)
 2. yo tengo que ir (+) a (+) al supermercado (++) necesito (+) de pilas
 3. P_{IV}: Necesito (+) pilas (+) ó (+) déjame explicar algo ((vai à lousa)) (3 segundos) el
 4. verbo NECESITAR (3 segundos) en Español (+ + +) quién necesita (+) necesita (+)
 5. algo (+) no (+) necesita DE (+) que hay en Português (+) no hay en Español (+ +)
 6. "de acuerdo " (+) entonces (++) necesito DE (+) no existe (+) existe (+) NECESITO (5
 7. segundos) "sólo hay ese (+) ese DE (+) aquí (+) cuando el que viene después (+)
 8. expresa un pronombre (++) ahora aquí (+) ó (+) como aquí tiene un verbo (+)
 9. 'necesito comprar (+) no digo (+) necesito DE (+) comprar (+) ó (+) necesito aspirinas
 10. (+) necesito (++) una ropa nueva (++) ahora (++) necesito (++) hã : (++) se dice más
 11. (+) TE NECESITO (+) pero (+) necesito (+) de tí (+) necesito (+) 'entendéis "(+) pero
 12. eso (+) no (+) no importa (+) ahora (+) "el verbo necesitar (+) ahí (+) en este caso (+)
 13. solamente en esta forma (+) necesito sin la preposición (+) DE (3 segundos) muy
 14. bien (+) siguiente (3 segundos) no (+) díme ahora (+) de las que ya has puesto
 15. An : (++) Tengo que ir a (+) la tienda de (+) deportes (+) y comprar un (+) não (+) e
 16. comprar un regalo (+) para mi amigo
 17. P_{IV}: RREGALO (++) siguiente /.../ (17/11/99)

P_{IV} parece encarar o erro do aluno como algo que deve ser imediatamente corrigido, buscando a perfeição da pronúncia (excerto V, linha 4) e da entonação (exceto V, linhas 9 e 10), além da acuidade lingüística (linhas 3 a 13), tal como procede P_I. Assim, não só traços de formação aparecem em sua prática, mas ainda as imagens de professor que lhe foram apresentadas enquanto aluna, levando-a a reproduzi-las ou a evitá-las em sua prática atual. Conforme confessou-me em uma conversa informal, além da presença de uma professora tradicional de línguas durante sua graduação, houve, anteriormente, uma influência familiar na escolha de sua profissão, o que, de certa forma, também contribuiu na formação de um modelo de profissional ideal para P_{IV}.

Para concluir esta análise, posso considerar que P_{IV} é, de todas as professoras, aquela que apresenta um certo grau de reflexão sobre seu próprio desempenho profissional e sobre os resultados obtidos em alguns momentos, expressando-se quanto a isso em conversas informais, em seu diário reflexivo e na sessão de visionamento. É o que se torna claro em alguns trechos selecionados de meus diários e dos da professora, que veremos a seguir:

Ao terminar a aula, P_{IV} comenta comigo que está satisfeita com os resultados que vem obtendo com essa turma, já que nota que os alunos são participativos e têm uma boa pronúncia. Depois, também admite que, para ela, o livro acaba proporcionando esse comportamento nos alunos, já que as atividades propostas nele são mais dinâmicas e envolventes. (diário reflexivo da pesquisadora, 18/11/99).

No trecho acima, comento que P_{IV} ressalta resultados positivos de sua aula, relacionando-os ao uso do livro didático. A seguir, ela mesma faz um comentário acerca de seu comportamento profissional em diários de duas aulas distintas, sentindo que isso se reflete, de certo modo, nos alunos:

Pude observar que os alunos estavam um pouco apáticos e desmotivados, creio que porque eu também estava assim naquele dia. Porém consegui transmitir o conteúdo programático referente a essa aula. (17/11/99)

Comecei a aula com uma revisão e observei que, apesar do meu desânimo na aula anterior, os alunos assimilaram muito bem o conteúdo proposto. (18/11/99)

Durante a sessão de visionamento, P_{IV} também faz colocações de mesmo teor, como vemos aqui:

/.../ outra coisa também que eu percebo em mim ' eu não tenho paciência de esperar o aluno responder (+) começa a demorar muito eu já dou a resposta (+ +) olha ' esse é um defeito que eu sei que eu SEMPRE tive ' M.(+) eu pergunto ' dou um tempinho ' se ele não responde eu já respondo por ele ' meus alunos ' é : já estão tão acostumados a isso (+) então eles não respondem ' ficam esperando EU dar a resposta (+ +) é uma coisa também que eu tenho que (+ +) parar de fazer (+) mas quando eu vejo já fiz /.../ (16/12/99)

P_{IV} não só tem certa consciência de suas atitudes e as justifica, mas também parece possuir um nível de conhecimento sobre as crenças de seus alunos, podendo perceber como as afetam suas atitudes de professora, em sala de aula. Esses fatores revelam-se como facilitadores de intervenções auto-reflexivas, já que P_{IV} os utiliza para analisar sua própria prática. Por fim, a professora IV relata que já havia feito questionamentos com as colegas sobre a troca de material didático, mas que as discussões na área de espanhol sobre esse aspecto não têm resultados, conforme vemos abaixo:

Comenta ainda que, anteriormente, já havia sugerido às colegas de área que optassem por outro material didático (refere-se aqui ao livro que continuam adotando nos estágios mais avançados, e do qual irão se desfazer aos poucos), mas que uma delas achava melhor que não, pois o que vinha sendo utilizado traz itens gramaticais importantes e bem abordados que, em sua opinião, são imprescindíveis aos alunos. Diante disso, todas acabaram concordando com essa professora e continuaram com o livro, que só veio a ser descartado para as novas turmas a partir de 1999. (diário reflexivo da pesquisadora, 18/11/99)

A partir desse comentário, fica confirmada a influência que uma das professoras – já sabemos que se trata de P_I – exerce sobre o grupo, mas que, apesar disso, P_{IV} não deixa de questionar o trabalho realizado, embora acabe cedendo às pressões. O que interessa observar, no momento, é que a professora IV tem consciência de seus papéis e de suas atitudes em sala de aula, e parece ter predisposições a desenvolver atitudes reflexivas sobre sua atuação profissional.

Algumas considerações

Tendo apresentado uma análise panorâmica com as quatro professoras de espanhol envolvidas na pesquisa, para observar como se dá o processo de reflexão e construção de suas práticas, algumas considerações merecem ser feitas. Pude constatar que as professoras participantes não apresentam um discurso profissional coerente (Freeman, 1996), já que seus pontos de vista sobre ensino e aprendizagem não são coincidentes na fala e na ação. Além disso, tais professoras parecem

possuir um embasamento teórico inconsistente, cuja abordagem é *largamente intuitiva e teoricamente implícita e informal, baseada em crenças que vão se firmando num habitus ou predisposições para ensinar de determinada maneira* (Almeida Filho, 1997: 15). Demonstram, ainda, uma certa confusão entre conceitos e estratégias de ensino e aprendizagem e entre método e metodologia.

Em sessão de visionamento, P_{III} afirma que sua prática tinha como base, no início de sua experiência profissional, o modelo que visualizava em sua professora de língua espanhola do curso superior. Ocorre aqui o *problema da transferência na formação de professores* (Korthagen & Kessels, 1999), pois, no processo de aprendizagem durante a própria formação, há uma ruptura entre as teorias apresentadas aos docentes e as concepções que estes trazem de sua formação anterior. Uma vez inseridos na escola, professores necessitam de respostas rápidas e concretas em um curto espaço de tempo, para resolver problemas em sala de aula. Esse tipo de conhecimento, dirigido à ação, nada tem a ver com o conhecimento abstrato e sistematizado oferecido pelos professores "experientes" da formação tradicional. O ideal é que haja uma *alimentação posterior* (Korthagen & Kessels, op.cit.), pois a teoria geral só tem sentido se o professor em formação puder conectá-la a ações concretas de resolução de problemas. Dessa maneira, o que norteia as ações do professor é seu grau de envolvimento em necessidades, sentimentos, valores e conceitos, levando-o a criar um significado pessoal para as suas situações de ensino, quase sempre de maneira inconsciente, dirigido por uma inclinação comportamental. Ou, como diz P_{III}, a *adquirir seu próprio estilo*.

Tocando na questão do método, as professoras participantes trazem, na essência de sua prática, uma visão de linguagem e uma visão de ensino/aprendizagem de línguas coerentes aos métodos do Audiolingüismo e da Gramática-Tradução, vertentes de uma Abordagem Tradicional, conforme discutimos no arcabouço teórico desta pesquisa. Da maneira como atuam em sala de aula, encaram o aprendizado de uma língua como associado ao domínio de seus elementos e das regras que estabelecem suas combinações numa sentença - daí a insistência pelo uso apropriado de tempos verbais e expressões da língua. O reforço de estruturas, sempre muito repetidas na língua-alvo, vem das professoras, que complementam as respostas dos alunos com *bueno* ou *perfecto*, ou outras expressões do tipo, além da atenção à pronúncia e entonação, incentivando o uso de estruturas lingüisticamente perfeitas na língua.

Sendo a estrutura a parte mais importante da língua nesse contexto, o foco é essencialmente gramatical. Para reforçar esse aspecto, são utilizados exercícios repetitivos – ainda que as próprias professoras se cansem dessa repetição – a fim de se alcançar uma ocorrência cada vez menor de erros por parte dos alunos. Entretanto, apesar dessa previsibilidade das aulas, a incidência de erros gramaticais é sempre significativa, especialmente nas três primeiras professoras. A preocupação maior pelo ensino que pela aprendizagem, por meio da adoção fiel do livro didático, acaba distanciando o aluno de situações mais significativas de comunicação. Podemos dizer que há indícios de uma prática comunicativa em P_{IV}, que dá uma ênfase bem maior ao uso contextualizado da língua e menor às referências gramaticais, o que poderia ser consequência da própria proposta do livro.

Noto que nem sempre as professoras estavam satisfeitas quanto ao trabalho realizado com o livro adotado no momento, mas assumiram um posicionamento de acomodação diante do material, há tantos anos utilizado. Refiro-me ao didático *Intercambio*, um livro importado de organização nocional-funcional dos conteúdos, cujo objetivo maior é o tratamento de estruturas lingüísticas, em atividades orais e escritas, por meio de exercícios, geralmente trabalhados individualmente em sala de aula. Assim, após meu primeiro ano de coordenação, e depois de muitas reuniões de discussão acerca desse assunto, optamos por uma mudança de livro-texto, já que chegamos a um consenso de que a manutenção de um material didático para embasamento do curso era mesmo necessária.

O novo material foi implantado nos primeiros estágios do curso, a partir de 1999, sendo que o *Intercambio* foi mantido nos estágios em andamento, por razões pedagógicas. Passou-se, então, a um trabalho com o livro didático *Gente*, de mesma autoria e editora do outro, porém, com uma proposta inovadora quanto ao ensino de espanhol. Sugerindo uma orientação comunicativo-progressista dos processos de interação em sala de aula por meio do ensino crítico mediante tarefas, propõe atividades de contextualização significativa, que buscam desenvolver os atos de fala em unidades discursivas mais extensas. Assim, as tarefas apresentadas propõem que os alunos trabalhem em grupos ou pares, em sentido cooperativo, produzindo textos orais ou escritos em que devem expor suas decisões ou sugestões, alcançadas na discussão de temas mais motivadores e relevantes aos debates, além de buscar desenvolver-lhes uma consciência intercultural. Nesse sentido, os alunos têm a possibilidade de utilizar de maneira mais significativa suas experiências

peçoais ou como aprendizes de outras línguas estrangeiras na escola. A abordagem dos conteúdos lingüísticos – léxico, gramática funcional, fonética – é realizada conforme a necessidade contextual para o desenvolvimento e a solução das tarefas propostas. O livro trabalha, ainda, com gravações de textos espontâneos de falantes espanhóis e hispano-americanos, expondo aos alunos essas variantes dialetais.

Como se vê, trata-se de um material inovador em termos de abordagem da língua estrangeira em sala de aula, exigindo um preparo constante das professoras para as situações inesperadas de uso da língua que a própria proposta do livro gera. Em um contexto como o deste c.e.l., em que as professoras fazem uso constante do livro didático, as diferenças podem ser notadas entre as turmas, no que diz respeito à interação e ao desenvolvimento de um uso mais significativo das linguagens oral e escrita em sala de aula, entre outros fatores.

A valorização do livro didático tem destaque, praticamente, em todos os momentos das aulas, já que se pretende concluir determinada unidade trabalhada em cada turma. Assim, fica claro que a metodologia das professoras está condicionada à metodologia do livro didático, detentor de instruções e atividades, conforme já discutimos. Poucas vezes se foge disso, já que a preocupação maior é explorar aquilo que o material didático oferece, com raros questionamentos quanto à sua validade. Mais uma vez, P_{IV} apresentou um maior desprendimento sobre a preocupação em concluir determinada unidade, já que, nas sessões reflexivas, ela normalmente comentava que estava sempre atrasada em relação às outras professoras, e parecia não dar tanta importância a isso.

Gostaria de salientar que estamos tratando de um contexto de ensino/aprendizagem que, de certa forma, destoa positivamente da realidade do cenário das aulas de língua estrangeira na escola pública, já que as turmas são constituídas de um número menor de alunos, que optam pela língua que desejam cursar, diferentemente do que ocorre na rede. Além disso, as aulas são sempre duplas, caracterizando um tempo maior de contato com a língua-alvo, já que ocorrem duas vezes por semana, totalizando quatro horas-aula semanais de língua estrangeira. Outros pontos relevantes são que as professoras participantes possuem uma competência lingüístico-comunicativa considerável e já tiveram, sem exceção, pelo menos uma oportunidade de estudo da língua no exterior, inclusive como pós-graduação. Porém, apesar de toda essa situação favorável à uma prática

profissional mais independente, tais professoras continuam submetidas às instruções de livros didáticos ao planejar e ao realizar suas ações pedagógicas.

Outro ponto relevante nessa análise panorâmica foi o aspecto da avaliação. Para quase todas as professoras, a avaliação é um processo global, a que estão sujeitos os conhecimentos do aluno, adquiridos no dia-a-dia, conforme encontramos nas respostas à pergunta oito do questionário (anexo 9). Porém, notamos na prática uma falta de clareza sobre o processo de avaliação em si, representada por provas orais ou escritas, em que são inseridas atividades idênticas ou semelhantes as do livro. Como resultado disso, vemos alunos com uma produção oral limitada ao âmbito frasal, mesmo nos últimos estágios do curso. Não houve nas aulas momentos em que os alunos produziram textos coesos, de criação e argumentação espontânea, pois estiveram sempre condicionados a modelos ou esquemas do material didático. Somente nos alunos de P_{IV}, que não chegou a relacionar os conteúdos trabalhados à nenhuma cobrança em provas, pude perceber um desempenho oral mais expressivo na língua-alvo, apesar de sua concepção de avaliação ser *o modo como observamos o que foi realmente aprendido ou não pelo aluno*. Nas demais professoras, a ênfase e a repetição de explicações gramaticais e de exercícios de aplicação dessas regras são uma preparação para a avaliação escrita, que ocorreria após o término de cada unidade em estudo. Nesse contexto, a motivação e o interesse dos alunos ficam comprometidos, já que o próprio processo repetitivo das aulas promove certa apatia em alguns momentos.

Durante as sessões reflexivas, quando nos reuníamos para discutir a prática de uma das participantes, os comentários não variavam muito do que era registrado nas sessões de visionamento e nos diários reflexivos. Assim, cada professora descrevia para o grupo o transcorrer de sua aula, tecia comentários acerca do desempenho de determinados alunos e justificava suas ações, diante dos comentários das colegas, como acontece no seguinte momento ilustrativo de uma dessas sessões:

1. P_I : /.../ SÓ QUE EU ACHO ASSIM 'por exemplo (+) é : é desgastante (+) é (+) um
2. pouco (++) é (+) cê ter assim (++) que dar sempre (+) esse tipo de exercício 'não tem
3. (+) eu acho que ensinar não tem como você dar toda aula um jogo 'não é sempre
4. aquela /
5. P_{IV} : É (+) não é uma (+) começa a ser muito (+) então que (+) O ASSUNTO É O
6. MESMO cê quer dizer 'né "
7. P_I : É (+) cê tem que ter

8. P_{IV} : Não 'eu acho desgastante porque não tem como { por exemplo
9. P_I : { Não 'porque o pessoal fala
10. AH VOU ENSINAR LÍNGUA COM (+) COM JOGOS (+) e todo dia ' é uma maravilha
11. 'né " tem que ser uma maravilha dar aula (+) é /
12. P_{III} : Eu dou teatro 'jogos 'mas como fazer exercício não tem
13. P_I : Exato
14. P_{IV} : Mas por mais que (+) fique variando (++) vai acabar caindo naquilo lá mesmo
15. P_{III} : Vai (+) cê tem que corrigir individual /
16. P_{IV} : PRO PROFESSOR ' PRO ALUNO é ótimo 'mas tem hora que (+++) por mais
17. que ele mude 'varie 'é aquilo lá 'é aquela coisa' aquela matéria /
18. P_{II} : Imagine um exercício 'você ter que (+) é : corrigir individual 'como esse (+)
19. exercício cinco (+) comparando com um jogo ' lógico 'que é (+) mais cansativo (+)
20. imagine (+) uma classe superlotada (++) é o dobro de cansaço (++) então ' o
21. professor continua (+) por isso que (+) quando fala do IDEAL /.../ (14/06/99)

O diálogo transcrito traz a participação bem informal das professoras, envolvidas na discussão de determinado procedimento de P_I em sua aula, em que utilizou-se de uma atividade lúdica. O envolvimento reflexivo sobre a prática de cada uma das participantes deu-se de forma colaborativa nessas sessões, em que puderam expor seu ponto de vista acerca da aula em foco. Por outro lado, o que fica mais evidente no trecho citado é o teor das crenças dessas professoras, no que diz respeito, especialmente, à abordagem de ensinar implícita em suas declarações e à forma como constróem suas práticas. Mais uma vez, nota-se uma certa crítica, embora não explícita, aos pressupostos de uma Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, que ocorre principalmente por parte de P_I e de P_{II}, quando afirmam ser impossível trabalhar a língua somente por meio de jogos, especialmente em salas com maior número de alunos, pois valorizam o trabalho individual da linguagem, dando-nos a impressão de uma crença na idéia de que o comunicativo se reduz ao lúdico, sendo mais fácil de ser trabalhado pelo professor. Já em P_{III} e em P_{IV}, percebemos um tratamento das atividades lúdicas como uma variação para o trabalho rotineiro em sala de aula, já que, para ambas, não se pode fugir da matéria a ser dada. Assim, essas professoras parecem considerar coerentes as formas como conduzem e justificam sua prática.

Trabalhando nesse contexto, as quatro professoras assumem um papel de gerenciadoras do conhecimento e dos turnos de fala, emprestando-os aos alunos

quando o objetivo é que lhe dêem determinada resposta. Os alunos, por sua vez, quase não compartilham seus turnos entre si, já que raramente ocorrem atividades em grupo, com exceção das aulas de P_{IV}. As professoras sempre se dirigem aos alunos na língua-alvo, mas estes raramente abrem mão da língua materna, fato que demonstra uma dificuldade para se expor ou um receio de cometer erros. Aliás, quanto ao discurso pedagógico predominante no contexto analisado, normalmente ocorrem interações assimétricas entre professoras e alunos, favorecendo o privilégio do discurso das professoras e das funções específicas de comunicação, que influenciam na ocorrência e na qualidade do discurso dos alunos (Consolo, 1996). Assim, a interação fica comprometida, já que dificilmente pode propiciar a efetividade do ensino e um uso significativo da língua-alvo (Majer & Majer, 1996).

Voltando a discutir a questão do método, gostaria de reafirmar que não tenho a intenção de criticar ações mais tradicionais em favor de uma abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas, já que essa atitude iria de encontro ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo e reflexivo. Tomando mais uma vez as idéias de Prabhu (1990), o método refere-se a um conjunto de atividades que envolvem a sala de aula e as teorias, crenças ou conceitos plausíveis que informam a respeito dessas atividades. Nesse sentido, métodos não se sobrepõem uns aos outros, já que há variantes a serem consideradas no contexto de ensino e que influenciam no julgamento do melhor deles, relacionadas à situação social, à organização educacional, aos professores e aos alunos, de modo que, optar por seguir fielmente um livro didático ou assumir posicionamentos inalteráveis sobre o papel do aluno ou sobre as melhores estratégias a serem adotadas, independentemente da situação a que se aplicam, pode representar uma acomodação diante de posicionamentos cristalizados e adquiridos. Assim, as perdas apontadas diante da adoção rotineira de um determinado método estão relacionadas à idéia de ensino eficiente, que deve ser visto como uma atividade na qual predomina um senso de envolvimento e de *plausibilidade* do professor. Portanto, quando falamos em falhas no processo de ensino/aprendizagem, não nos referimos ao fato de o professor seguir este ou aquele método, mas às atitudes mecânicas adotadas por esse professor perante a implementação de determinadas teorias de ensino, sem que haja uma identificação ou compreensão críticas a respeito do contexto envolvido. Quanto mais um método for “eficientemente” implementado do ponto de vista do profissional, isto é, à medida que o professor consiga seguir,

invariavelmente, todos os procedimentos apontados por tal teoria, mais mecânico e mal-sucedido pode se tornar o processo (Prabhu, op. cit.).

Com base em um currículo comunicativo de ensino de línguas adotado em meu trabalho pedagógico no c.e.l, e no qual se define aprendizagem de línguas como *aprender a se comunicar* como um membro de determinado grupo sociocultural (Breen & Candlin, 1979), vemos que falta no contexto de ensino/aprendizagem em que as quatro professoras estão inseridas justamente esse caráter de interação comunicativa envolvendo todos os participantes do processo, e que esta deve ampliar-se para além do professor, de textos e de atividades. A sala de aula comunicativa é o espaço caracterizado pela ativação de habilidades nos falantes no desenvolvimento de seu conhecimento. Para que isso aconteça, há que se prover o aluno dos mais diferentes tipos de textos falados, escritos, visuais e audiovisuais, onde as competências são desenvolvidas por meio de uma diversidade de atividades e tarefas. Nenhuma habilidade, sozinha, pode desenvolver-se realmente se for trabalhada independentemente de outras, da mesma maneira que o envolvimento de todos os participantes no processo de comunicação por meio de atividades pode garantir um relacionamento produtivo entre o uso da língua e seu significado.

Ainda que o objetivo das aulas seja a aprendizagem estrutural da língua-alvo, é necessário que se tenha em mente que diferentes aprendizes podem explorar diferentes processos de desenvolvimento de competências. Tal diferenciação se aplica a atividades, tipos de textos e modos de uso das habilidades escolhidos por cada aprendiz junto ao conhecimento. Ao insistir em uma única forma de apresentação desse conhecimento, as professoras não se dão conta de que, se adotassem diferentes estratégias e apresentassem perspectivas diferenciadas para o ensino daquilo que almejam que seus alunos aprendam, facilitariam as condições para uma participação mais espontânea e eficaz, em que aprendizes compartilham e negociam significados. Assim, esses alunos poderiam desenvolver a percepção que têm de si mesmos e a experiência de uma aprendizagem auto-orientada.

Voltando-me ao envolvimento das quatro professoras em um processo de reflexão profissional, acredito que sua própria formação acadêmica, os traços de sua personalidade profissional e a ideologia educacional que marca suas práticas pedagógicas podem trazer limitações para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva. Além disso, até bem pouco tempo, o próprio sistema educacional em que

estavam inseridas não incentivava esse tipo de ação reflexiva, favorecendo o isolamento dessas professoras e a repetição pura da informação, sem se refletir sobre ela (Nóvoa, 1995), analogamente ao que ocorre em tantos outros contextos de ensino. O professor habitua-se a reproduzir conceitos, restando aos alunos a responsabilidade pelo erro, pelo próprio fracasso. Como esse espaço de reflexão está se abrindo no centro de línguas em contexto, a expansão de tal processo é lenta e tênue. Voltei-me, assim, às práticas de PI e de PII, após um ano e meio de desenvolvimento do processo reflexivo proposto, no intuito de confirmar ou não as considerações já feitas. Assisti a uma aula dupla de cada professora, com turmas cursando o estágio correspondente ao que havia sido abordado no início, sendo que, por meio de gravações em vídeo, pude observar alguns traços de identificação e outros de contraste entre as práticas tomadas.

Deve-se levar em conta que as duas professoras desenvolveram temas semelhantes entre si - *expressar hipóteses, opiniões e sentimentos a respeito de determinado assunto ou fato*. Porém, usaram como material de apoio livros didáticos diferentes, sendo eles o *Gente* para a turma de PI e o *Intercambio* para a turma de PII, estando esta um semestre mais adiantada que a outra.

A aula de PI constitui-se de três atividades do livro, iniciando-se com o trabalho de um texto abordando uma família e as relações pessoais entre seus integrantes. A professora lança perguntas aos alunos, que participam da atividade dando opiniões a respeito desse relacionamento. Para isso, chama-lhes a atenção sobre as expressões de sentimentos que o livro apresenta, sugerindo, em seguida, que os alunos se manifestem a respeito da personalidade das personagens, no sentido de imaginarem com quem se relacionariam bem ou mal. Além disso, os estudantes também fazem associações entre alguns personagens e seus próprios familiares. O trabalho parece despertar o interesse da turma, constituída de vinte e dois alunos presentes, já que a maioria procurou discutir, na língua-alvo, as razões para suas opiniões, não se limitando a uma atitude passiva diante da atividade proposta. A atividade seguinte consiste em que os alunos preparem, individualmente, perguntas escritas relativas a hábitos e preferências (qual é sua cor preferida?, qual é seu hobby?, a que hora você costuma se levantar?, por exemplo), para então circularem pela classe entrevistando os colegas. Posteriormente, os alunos devem agrupar as pessoas que se encaixam em um mesmo perfil para, finalmente, relatarem os resultados para a classe. A professora caminhou entre os

alunos durante a atividade, ora para auxiliá-los na realização da parte escrita, ora para acompanhar a interação na língua-alvo, que ocorre em quase todos os momentos. Em seguida, cada aluno volta ao seu lugar e, linearmente, apresenta os resultados de sua entrevista, sem maiores participações do grupo como um todo. A última atividade pede que os alunos elejam dois pontos positivos (qualidades) e dois pontos negativos (defeitos) que julguem interferir nos relacionamentos profissionais ou pessoais. A professora distribui dicionários aos alunos e caminha entre eles para verificar suas escolhas. Sendo chamados um a um para expor suas respostas, os alunos limitam-se a construir frases semelhantes ao modelo do livro, porém, levantam características polêmicas dos relacionamentos, como a inveja, o ciúme e a traição. Aproveitando esse fato, a professora lança-lhes perguntas igualmente desafiadoras (o que você faria diante da traição de seu/sua namorado/a?, por exemplo), sendo que os alunos respondem, mas também relançam as perguntas à professora.

Como se vê nessa síntese, PI constrói sua aula por meio de procedimentos que eu consideraria atípicos, se nos remetermos a sua prática anterior. Sendo assim, o relativo sucesso da aula quanto a uma participação maior dos alunos pode estar vinculado à maneira diversificada como os sentimentos humanos são abordados nas três atividades, fazendo com que haja uma rápida identificação por parte dos estudantes. Conseqüentemente, as interações ganham um caráter mais colaborativo, tanto que a produção oral dos alunos é sensivelmente mais desenvolvida nessa turma. Por outro lado, as ações da professora também parecem apresentar uma certa modificação, no sentido de envolver-se no contexto das atividades trabalhadas, já que ela mesma toma a iniciativa de se aproximar dos alunos por meio de perguntas geradoras de discussão. Isso pode ter acabado incentivando as atitudes semelhantes nos alunos, que agem como co-participantes nessa situação. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que as ações de PI são guiadas por um material didático, agora de uma abordagem metodológica bastante diversa daquele que usava anteriormente. Esse fator exerce uma influência significativa no contexto aqui analisado, já que as atividades são sugeridas pelo próprio livro, bem como as estratégias de trabalho de cada uma delas, sendo que o material, como já sabemos, procura valorizar a problematização de temas por meio do conflito de idéias e o desenvolvimento de todas as habilidades do aluno.

Notamos que a prática de P1 sofreu algumas transformações ao longo do processo, porém, não as consideraria como resultados de uma reflexão sistemática sobre sua prática, já que, conversando com a professora, de maneira informal, após essa aula, não pude perceber qualquer manifestação significativa de justificativa para o que faz, isto é, que informasse sobre sua prática e que, portanto, pudesse sugerir alguma transformação em aspectos relativos a crenças ou a sua abordagem de ensino. Assim, a relativa mudança do *habitus* didático dessa professora parece não sugerir relações com qualquer conflito ou desequilíbrio provocado pelo confronto com outras alternativas ou pontos de vista, mas parece estar relacionada a uma adaptação ao novo material, o que, neste contexto, acaba beneficiando os alunos, no sentido de poder ampliar-lhes as possibilidades de expressão por meio da língua-alvo.

A aula de P11 também tem como ponto de partida uma atividade do livro didático, em que os alunos devem levantar hipóteses que expressem suas opiniões a respeito de um crime. Nesse sentido, dirige aos alunos um mesmo tipo de questionamento (o que você acha que aconteceu?), controlando os turnos discursivos. Há doze alunos da turma presentes, sendo que poucos se expressam na língua-alvo, o que me fez notar certa atitude passiva por parte dos aprendizes, já que suas respostas apresentam pouca argumentação e parecem apenas representar o cumprimento de uma atividade. Em uma segunda situação, P11 sugere que os alunos imaginem uma casa toda em desordem e o que poderia ter acontecido nela. Mais uma vez, controla a atividade, já que poucos alunos manifestam-se, pois a maioria reluta em fazer uso da língua estrangeira. Ao final dessa atividade, o desinteresse é evidente e os alunos fazem comentários debochados a respeito do acontecimento imaginário. Para o exercício seguinte, a professora indica a página do livro, mostrando uma atividade de compreensão oral, que traz diálogos de pessoas expressando suas preferências sobre filmes, livros, lugares. A professora realiza, então, uma revisão sistemática do verbo *gustar*, dando ênfase à concordância verbal e ao uso de pronomes, expondo o verbo no passado, salientando sua ocorrência com o pretérito perfeito e as expressões de tempo que o acompanham. O intuito de P11 é dar continuidade à realização dos exercícios do material didático, que em seguida propunha que os alunos escrevam frases opinativas sobre determinados temas (o último livro lido ou o último filme assistido, por exemplo). Em um primeiro momento, o trabalho é desenvolvido

individualmente; em seguida, cada aluno troca de livro com o parceiro, com o objetivo de que perguntem um ao outro sobre os assuntos abordados. A professora caminha pela classe durante a atividade, esclarecendo dúvidas. Depois da troca de informações entre os alunos, PII repete a atividade, dirigindo-se a um aluno por vez (*qué te pareció el último libro que has leído*). Os aprendizes respondem apenas qualificando o objeto de interesse (*bueno, aburrido, interesante*), sem qualquer prolongamento significativo do discurso.

A caracterização acima nos leva a perceber que a prática de PII, após um período de desenvolvimento de uma proposta de reflexão sobre suas ações, mantém-se essencialmente inalterada. A aula se configura nos moldes do material didático, que, como já sabemos, apresenta uma metodologia voltada ao tratamento estrutural das formas da língua. Com esse objetivo, a professora organiza e dirige as interações em sala de aula, normalmente estabelecidas no padrão professora-aluno-professora, tornando passiva a participação dos estudantes. Portanto, parece-me que PII não se dá conta de que a imagem que tem de seus alunos não vai ao encontro do que realmente são ou poderiam ser como estudantes de uma língua estrangeira. Ao deixar de analisar criticamente as atividades e estratégias de sua aula, expõe-nos uma visão parcial do conhecimento e dos interesses de seus alunos, já cursando um estágio avançado, e que acabam evitando um envolvimento maior com a língua-alvo, manifestando um baixo nível de competência lingüístico-comunicativa. Assim, uma visão renovada sobre os acontecimentos de sala de aula parece-me necessária em PII, no sentido de que tome consciência sobre seu papel e o de seus alunos, a fim de tentar repensar sua crença de que alguns alunos estão fadados ao fracasso, quanto a tornarem-se usuários competentes de uma língua estrangeira, o que pode acabar por levá-los a desenvolver essa mesma auto-imagem.

Por outro lado, noto em PIV uma tentativa sutil de encontrar maneiras de pensar sobre o que faz, entrando em uma busca de auto-conhecimento. Logo no início da pesquisa, mostra-se disposta a repensar certas particularidades de sua prática, questionando o material didático adotado e a grande quantidade de exercícios repetitivos que trazia, além dos resultados obtidos nas avaliações de seus alunos. Sua prática apresenta uma mescla das abordagens tradicional e comunicativa, dando pouca ênfase aos aspectos gramaticais da língua. Trabalha sob um enfoque temático que possibilita uma participação mais espontânea dos

alunos, ainda que valorize bastante a acuidade na pronúncia e realize uma correção de erros imediatamente posterior a sua incidência. Encontra-se essa professora em um estado de tensão (Freeman, 1996), de divergências entre diferentes forças ou elementos em sua compreensão sobre novas situações, sobre o contexto escolar, os conteúdos e os alunos, e que lhe causam desconfortos que interferem na ação ou na auto-imagem de professora. Essas constatações podem ser a viabilização para o início de uma conduta reflexiva acerca de sua prática, o que me levou a desenvolver um estudo de caso, meu próximo enfoque neste trabalho.

Parte 4

4.1 A abordagem da professora IV: relações entre formação e prática

4.2 As categorias de reflexão no estudo de caso

4.3 Considerações acerca do estudo de caso



O estudo de caso com a professora IV foi abordado em três momentos de sua prática, tendo sido analisado em duas etapas. Numa primeira etapa, procedi à análise das ações e procedimentos metodológicos de P_{IV}, no intuito de discutir a questão da abordagem de formação e da prática da participante (cf. Clark, 1987; Almeida Filho, 1993; 1997; Bizon, 1994; Larsen-Freeman, 1993). Como dado primário, serviram-me as ocorrências de três aulas típicas da professora, cada qual com uma hora e quarenta minutos de duração, sendo uma delas ocorrida no segundo semestre de 1999 e as outras duas durante o segundo semestre de 2000. Na segunda etapa, parti para a análise do desenvolvimento do processo reflexivo de P_{IV}, por meio do levantamento de categorias e de subcategorias reflexivas (cf. Richards & Ho, 1998; Roberts, 1998; Burns, 1999). Para realizar essa fase da análise, tive como dado primário as sessões de visionamento da professora referentes às aulas mencionadas acima, duas sessões reflexivas com o grupo a respeito das aulas de P_{IV}, seus diários de pesquisa e também os meus. Após essa categorização, realizei a triangulação dos resultados obtidos por meio de um questionário respondido pelos alunos e de uma entrevista semi-estruturada com a docente, a fim de perceber se e como os procedimentos de análise influenciaram seus posicionamentos. Por fim, este estudo de caso tem como objetivo abordar o desenvolvimento do processo de reflexão de P_{IV} ao longo da pesquisa, no sentido de identificar algum tipo de reconstrução em sua prática docente.

4.1 A abordagem da professora: relações entre formação e prática

Para discutir a questão da abordagem de formação e da prática da professora IV, retomo meu trabalho de coordenação pedagógica desenvolvido no centro de línguas, no qual se propõe uma prática docente envolvida nos pressupostos de uma *abordagem comunicativa de tendência crítica* ou *progressista*. Portanto, tomo tal abordagem como parâmetro, ao analisar como a



docente envolve sua prática em tais pressupostos e até que ponto suas teorias de formação afloram, de maneira perceptível, nessa prática.

O ponto de partida para esta discussão foi a sala de aula, tomada em três momentos que, para efeito de análise, serão caracterizados em um conjunto, pois tratam-se de aulas típicas e, portanto, com características bem aproximadas. A turma acompanhada foi sempre a mesma, porém, no primeiro momento, era um grupo formado por vinte e dois alunos, e, a partir do segundo momento, esse número reduziu-se para oito, devido a mudanças de horário escolar dos estudantes.

Sabemos que, no espaço da aula, professores põem em ação a abordagem que os orienta, executando todas as fases de preparação e desenvolvimento do curso. Essa abordagem forma-se, também, nas relações de conflito com outras forças, tais como a presença de um livro didático, a abordagem de formação dos colegas, as expectativas sobre ensino e aprendizagem trazidas pelos alunos e, ainda, as relações que se estabelecem entre alunos e professores, no que diz respeito ao filtro afetivo (Almeida Filho, 1997).

Além disso, conforme coloca Alvarenga (1999), o professor assume diferentes papéis em sala de aula, cada qual com sua função e de acordo com as exigências da dinâmica da aula. Dessa maneira, seria ele a-) o *condutor*, certificando-se do entendimento dos alunos para realizarem determinada atividade e garantindo que o façam bem; b-) o *organizador e monitor*, organizando e controlando, de certa maneira, a realização das atividades; c-) o *estimulador*, promovendo atividades de fluência; e d-) o *gerente e consultor*, administrando as atividades e ficando disponível para auxiliar os alunos em momentos de dúvida. Isso envolve, é óbvio, a questão do estabelecimento dos turnos discursivos, já que, ao assumir seus papéis, o professor deveria levar em conta que os alunos também assumem os seus, e, dependendo de como isso se realiza em sala de aula, estabelece-se um discurso mais ou menos assimétrico e que, de uma forma ou de outra, é uma questão inerente à sala de aula. Dentro de uma visão cognitivista da atividade educacional, o ensino não se limita ao mero exercício de determinadas formas de ação em sala de aula, mas envolve, ainda, reflexão em

ação, atitude que engloba a própria formação do professor. Quanto a esses aspectos, o que levei em consideração neste estudo foi o fato de P_{IV} ter consciência ou não dos papéis assumidos em aula, e isso veremos logo mais.

Na análise das aulas típicas, uma parte do que P_{IV} realiza em classe mostra que suas ações e procedimentos estão de acordo com os pressupostos de uma abordagem comunicativa. Por outro lado, aspectos de uma abordagem tradicional de ensino de línguas podem ser percebidos em outra face de suas ações, por uma dependência da professora aos fundamentos teóricos de sua formação e de outras marcas de sua identidade profissional. Assim, destaco os aspectos mais relevantes do trabalho de P_{IV}, nos três momentos desta análise: *presença constante do livro didático; relações nem sempre assimétricas, embora P_{IV} freqüentemente gerencie os turnos; interações de conteúdo geralmente contextualizado e significativo; vocabulário nem sempre previsto, porém há um foco no que é mais relevante; raras traduções, já que o sentido das palavras ou sentenças é negociado na língua-alvo; atividades em pares ou em pequenos grupos, promovendo produções que ultrapassam o âmbito frasal; gramática trabalhada ora de forma simples, ora com grande ênfase; as intervenções da professora na produção oral dos alunos e diante dos erros de pronúncia e de entonação que incidentemente cometem, trabalhados de forma marcante na análise panorâmica, aparecem neste estudo de maneira bem diluída, embora ainda ocorram; avaliações constantes em forma de prova escrita e que geralmente causavam frustrações à professora foram sendo gradativamente substituídas por provas semestrais, trabalhos em grupo, criação em sala de aula.*

As características da prática de P_{IV} expostas acima revelam momentos de maior ou menor fluidez reflexiva, em que predominam atitudes que sugerem transformações e outras que refletem ainda posicionamentos já cristalizados. Podemos dizer que há uma variação nos hábitos da professora, que se instaura justamente por causa de uma possibilidade de reflexão diante de sua prática, e que é sentida de maneira não-linear. Isso significa que, nos três momentos analisados, há ocorrências tanto de desenvolvimento quanto de estabilização do processo nas ações da professora.

A respeito do material didático, o livro *Gente*, percebe-se, como já levantei na análise panorâmica, uma influência direta de seu uso na prática da professora. O fato de P_{IV} trabalhar com um material de enfoque temático faz com que seus alunos apresentem produções discursivas mais extensas e intensas, desde os estágios iniciais do curso. Vemos, ainda, uma diferença qualitativa no desenvolvimento lingüístico-comunicativo e argumentativo desses alunos em relação aos alunos das outras professoras. Nesse sentido, o fato de se orientar pela metodologia do livro didático é um ponto favorável na prática de P_{IV}, manifestando-se em vários aspectos de suas aulas. Muitas vezes, a professora negocia com os alunos, oferecendo-lhes alternativas e promovendo momentos de troca, como acontece nos excertos I e II, transcritos abaixo:

I.

1. AP. : Ah (+) los huevos (+) yo creo que (+) NO (+) los huevos (++) son (+) no (++) é
2. (+) los huevos (+) son para los macarrones (+) yo creo
3. P_{IV} : O también puedes decir (+) los macarrones (+) LLEVAN (+) huevos /.../
4. entonces (+) por ejemplo (+) LOS MACARRONES (+) llevan huevos (+) o (+) los
5. huevos SON para los macarrones (+) 'vale '(+) son dos para decir lo mismo (++)
6. sigue (+) AP. /.../ (25/11/99)

II.

1. P_{IV} : ((parece perceber que os alunos não conhecem os pratos sugeridos pelo livro))
2. É : vamos al (+) segundo (+) NO (+) vamos a pensar en otro plato (++) vamos a
3. pensar en una (+) tarta (+) en una tarta de chocolate (+) "que ingredientes lleva una
4. tarta de chocolate "
5. A : Hum : harina (+)huevos
6. (+) leche (+) chocolate
7. P_{IV} : Eso ((concorda, olhando para toda a classe))
8. P : Azúcar
9. P_{IV} : Mantequilla (+)o manteca (+) depende 'no "(+) hay quien utilice manteca (+) hay
10. quien utilice mantequilla
11. A : Leche
12. P_{IV} : Leche (++) bueno (++) y para hacer una : hã: a ver (+) un otro plato (++) "que
13. outro plato podemos hablar " /.../ (25/11/99)

O tema trabalhado pela unidade didática desenvolvida na aula acima é o *gente que come bien*. Podemos notar que, nos momentos citados, o fato de P_{IV} tentar facilitar a compreensão e a participação dos aprendizes acaba proporcionando oportunidades para que façam comentários e expressem seu conhecimento na língua-alvo. Além disso, o teor das interações permite que pensem e reformulem suas idéias (excerto I, linhas 1 e 2) e se envolvam na atividade de forma significativa. A professora, por sua vez, realiza uma reflexão no momento da ação, ao perceber que os alunos não estão familiarizados com os pratos apresentados pelo livro e começar a trabalhar com outros, do universo deles (excerto II, linhas 1 a 4). Depois, busca envolver-lhes na interação, pedindo sugestões (linhas 12 e 13).

As interações são estabelecidas dentro de um contexto significativo e, embora sempre intercedidas pela professora, há nelas um envolvimento dos alunos no sentido de expor seus pontos de vista, ainda que para isso usem como apoio, em determinadas situações, a língua materna. Esses procedimentos apontam para uma afinidade com os pressupostos de uma abordagem comunicativa, conforme podemos ver a seguir, no excerto III:

III.

1. Re : É : no están lle (+) llevando coca-cola ((a classe toda ri, inclusive o aluno que
2. falou))
3. P_{IV} : No llevan ((ri também)) (++) es verdad ' no llevan coca-cola ' es verdad
4. C : Vai esquentar a coca-cola
5. P_{IV} : Hã "
6. C : Vai esquentar
7. P_{IV} : No ' pero para llevar (+) algo para poner (+) por ejemplo (+) CARNE (+) esas
8. cosas (+) hay que llevarlas (+) bien acondicionadas 'no " ((alunos comentam algo))
9. no ' pero pueden llevar algo con hielos /.../
10. Ca : No llevan medicamentos (+) se alguém se machucar
11. P_{IV} : Ah 'aquí 'ó (+) es que aquí están hablando de cocina ' pero (+) no llevan
12. medicamentos (+) has dicho 'no " /.../ (25/11/99)

No trecho acima, os alunos estão discutindo entre si e com P_{IV} uma atividade de resolução de problemas, em que devem negociar o que uma determinada família necessita para um piquenique (linhas 1 e 10 e 7 a 9). A comunicação flui normalmente, e não ocorre aqui a mesma interferência da professora sentida antes, nas aulas analisadas no estudo panorâmico. Outro ponto de diferenciação neste contexto, e que aproxima a prática de P_{IV} de uma abordagem comunicativa, podemos constatar em outro momento, ainda da mesma aula, quanto ao tratamento dado ao erro de uma aluna. Vejamos no excerto IV:

IV.

1. Ca : É : ellos llevan (++) veinticuatro yogures (++) no es ne (+) no es (+) muy
2. importante (+) é : puedes llevar
3. P_{IV} : Yo ' (+) yo "
4. Ca : No ((coça a cabeça)) puede llevar (+) PUEDEN llevar (++) huevos '
5. P_{IV} : ' Cuántos "
6. Ca : Una : docena ((sorri))
7. P_{IV} : Muy bien
8. Ca : (++) Creo : creo que una lata de tomates es (+) poco para : hacer el (+) el
9. (+) espagete
10. P_{IV} : Entonces '
11. Ca : Ah ((sorri)) unas (++) tres ' cuatro /.../ (25/11/99)

Notamos acima que P_{IV} interfere sutilmente na produção da aluna Ca, levando-a a refletir sobre ela e garantindo-lhe a autonomia para retomá-la adequadamente em tempo real (linhas 1 a 4). Dessa forma, a aluna parece sentir-se mais à vontade para expor suas argumentações, já que a própria professora a incentiva, fazendo-lhe perguntas e comentários que revelam seu interesse (linhas 5, 7 e 10). O diálogo se estende, pois há um envolvimento do universo do aluno na problematização de temas e na participação dialógica (Almeida Filho, 1993 : 43), amenizando variáveis afetivas e proporcionando um clima favorável à participação. É o que percebemos abaixo, no excerto V:

V.

1. Ga : No llevan agua
2. P_{IV} : (++) Ó (+) Ga (+) 'qué dices (+) Ga "
3. Ga : No llevan agua ((sorri))
4. P_{IV} : NO LLEVAN AGUA ' ((para a classe))
5. A : ((discordam, todos juntos))
6. P_{IV} : ' Cómo " ((sorri))
7. Ca : Tiene (+) minas (+) en la montaña '
8. P_{IV} : Hay ((sorrindo))
9. Ca : (+) Hay minas en la montaña
10. P_{IV} : ' Y si no hay "
11. Ca : (+) Passam sede ' ninguém manda não levar ((ri, e toda a classe também,
12. dando opiniões)) /.../ (25/11/99)

Entretanto, essa participação ativa dos alunos, sentida nos excertos acima, (linhas 1, 3, 5, 7, 9 e 11) não ocorre em outros momentos, em que P_{IV} contextualiza o tema a ser trabalhado na aula, chegando a abordá-lo de maneira interessante, mas assumindo um papel de condutora da interação e proporcionando poucas oportunidades para o envolvimento dos alunos. Vejamos o excerto VI, abaixo:

VI.

1. P_{IV} : Bueno 'cuando recibimos una visita en casa 'no 'cuando alguien nos va a visitar '
2. tenemos que ser muy : muy amables 'no " ((levanta-se e vai à lousa))
3. R : Sí
4. P_{IV} : Entonces ' vamos a ofrecerle algo 'no' a nuestro (+) invitado (+) bueno 'si es un
5. invitado ' cómo voy a preguntarle se quiere tomar algo " (++) 'si es un invitado solo "
6. (++) 'cómo yo voy a preguntarle si quiere beber (+) é (+) tomar algo " (+) 'cómo le
7. pregunto " (3 segundos) a ver 'sin mirar ' de la cabeza ' que ya sabéis eso
8. At : (++) ' Quieres tomar algo "
9. P_{IV} : Eso 'quieres tomar algo ' (+) entonces muy bien (+) 'quieres tomar algo " ((com
10. mais ênfase, escrevendo na lousa)) podemos DECIR ' no 'las cosas que hay ' no ' (+)
11. 'que cosas podemos ofrecerle "
12. At : Una agua

13. P_{IV} : Agua ' no ((ri)) una cerveza ' vino ' whisky ' licor (+) y etcetera 'no '(+) muy bien
14. (+) y si son más de un amigo 'si son dos o más (+) ' cómo vamos a ofrecerles las
15. cosas " (3 segundos) si es una persona 'no ' tu estás en mi casa te digo ' AP. '
16. voy a ofrecerles "
17. At : ' Queréis "
18. P : ' Queréis "
19. P_{IV} : Queréis '(+) muy bien (+) porque es vosotros 'no ' la forma plural '(+) ' queréis
20. tomar algo " ((escrevendo na lousa)) bueno (+) cuando se va a comer a casa de un
21. amigo (++) no es que es necesario 'pero si se quiere (+) es más educado (+) que la
22. persona invitada lleve algo (++) para la : la (+) anfitriona (+) o para el anfitrión (+)
23. entonces 'por ejemplo 'AP. me llama a su casa a comer ' entonces para no ir sin
24. llevar nada (+) puedo llevar un pastel (+) puedo llevar una botella de vino 'no ' (+)
25. puedo llevar una caja de bombones 'no' (+) no es que es obligatorio 'no 'no es eso
26. 'pero es amable (+) eso de llevar las cosas a casa de alguien cuando se invita (++)
27. se hace generalmente cuando no se tiene mucha confianza 'por ejemplo 'AP. me
28. llama a comer pero no soy tan amiga suya ' entonces llevo algo (+++) pero si es un
29. amigo y quiero 'puedo llevar 'de acuerdo "(+) puedo llevar (+) e : ahora si es un
30. amigo y no llevo nada (+) entonces devo invitarle después a mi casa (+) para
31. agradecerle (+) para dar las gracias (+) por la vez que me ha invitado 'me entendeis
32. "(+) bueno (+) entonces (+) si : si voy a casa de AP. y le llevo algo (++) cuando voy a
33. darle lo que he traído le digo 'toma (+) esto es para tí ((escrevendo na lousa)) (+) y
34. la persona (+) no ' que recibe ' qué puede decir " qué puede decir "
35. (INCOMPREENSÍVEL) no hacía falta (+) 'pero que ponen ahí " ((sugere que os
36. alunos consultem o livro))
37. A: (INCOMPREENSÍVEL)
38. R : Pero por qué os habéis molestado
39. P_{IV} : Pero 'qué " ((consulta o livro)) ah ' pero ' por qué os habéis molestado " mira que
40. diferencia 'la entonación como es importante ((ri)) habéis dicho 'pero por qué os
41. habéis molestado ((fala sem ênfase alguma e alunos riem)) 'pero 'por qué os habéis
42. molestado " es una pregunta (+) pero (++) 'por qué os habéis (+) molestado
43. ((escrevendo na lousa)) si es (++) son dos personas (+) si es una 'pero' por qué "
44. P : Te /.../ (22/08/00)

Trata-se, nessa aula, do tema *gente en casa*, que envolve, basicamente, o estudo de expressões de cumprimento, situações de apresentações, visitas e relacionamentos com amigos e familiares. Nesse sentido, P_{IV} inicia a aula sob um enfoque temático, levantando os significados afetivos (linhas 1 e 2) e sociais (linhas 4 e 5, 21 a 32) que envolvem o ato de receber ou fazer uma visita. Por outro lado, limita a participação dos alunos ao rejeitar a sugestão de um deles (linhas 11, 12 e 13) e ao pedir-lhes para verificar a sugestão do livro, apesar de um outro aluno já ter apresentado uma resposta adequada ao contexto (linhas 35 a 37). Essa atitude automatiza a resposta dos alunos, causando problemas de entonação na língua-alvo, até então ausentes no contexto (linhas 39 a 44). Porém, ainda assim, a professora parece dar mais ênfase ao envolvimento de seus alunos na atividade em si que a aspectos externos a ela, já que a abordagem das regularidades lingüísticas no trecho acima apresenta-se coerente, embora não tenha sido solicitada pelos alunos.

Dessa forma, P_{IV} sistematiza o conteúdo temático da aula com a finalidade de trabalhar a atividade proposta pelo livro, isto é, a preparação de uma situação que simula uma visita, a ser desenvolvida em grupos. Atua, assim, como organizadora da tarefa, propondo e definindo critérios para sua realização, conforme aparece abaixo, no excerto VII:

VII.

1. P_{IV} : ((consultando o livro)) Hum : ahora vamos aquí al guión (+) la preparación (++)
2. para (+) la dramatización (+++) LA VISITA (+) preparación del guión (+) vamos a leer
3. (+) váis a trabajar en parejas (+) según el papel que representaréis
4. (INCOMPREENSÍVEL) entonces mira ' tenéis aquí un pequeño guión ' pero podéis
5. añadir más cosas (INCOMPREENSÍVEL) 'quién quiere leer el guión "
6. P : (INCOMPREENSÍVEL) ((lendo))
7. P_{IV} : Bueno 'entonces mira (+) primero que (+) cuando se (+) llega a casa de una
8. persona (+) se (+) SALUDA ' no ' como estáis en una pareja (+) tenéis que
9. presentaros 'no ' porque por ejemplo ' P. conoce a AP. ' pero AP. no conoce al
10. marido de P. 'entonces P. tiene que presentar su marido (+) presentarle su marido a
11. AP. ' por eso dice aquí PRESENTACIONES (+) o si en casa de AP. está su padre ' o
12. (+) CUMPLIDOS DEL ANFITRIÓN Y DEL HUÉSPED (+) entonces ' cuales son los

13. cumplidos “ (+) darle algo al amigo ‘no ‘el regalo que há llevado de recuerdo (+)
14. ofrecer algo de beber (+) invitar a sentarse (+) ‘ cómo se invita a sentarse “ (4
15. segundos) sentaos si son dos (+) si es uno “
16. P : Siéntate
17. P_{IV} : Siéntate ‘ muy bien ‘ eso es (++) tenéis que hacer (+) el invitado tiene que
18. hacer (INCOMPREENSÍVEL) COSAS SOBRE LA CASA (+) ‘que casa bonita tenéis ‘
19. (+) me gustaría verla ‘ y no sé que (+) ai ‘ que habitaciones tan grandes ‘ que cocina
20. moderna (INCOMPREENSÍVEL) y (+) al final la despedida ‘ de acuerdo ‘ (+) podeis
21. preguntar por la familia (+) de acuerdo ‘(+) bueno ‘este es el guión que tenéis que
22. seguir /.../ pero como hay un número impar ‘entonces yo creo que tenemos un grupo
23. com tres y uno com dos (++) si quereis poner personas en el grupo que no existen
24. (+) no hay problema ((refere-se a personagens diferentes das do livro)) después
25. cuando vayáis a dramatizarlo yo soy (INCOMPREENSÍVEL) la persona que no existe
26. (+) muy bien ‘podéis preparar (+) vuestra dramatización /.../ (22/08/00)

A professora orienta os alunos de acordo com as sugestões presentes no livro (linhas 1 a 3), dando-lhes a liberdade de ampliar o diálogo (linha 5), de inserir novos personagens à situação e oferecendo-se para participar (linhas 23 a 25).

Podemos analisar esse momento da aula sob o ponto de vista do envolvimento da professora com a classe e com aquilo que propõe como atividade em aula. Como vemos, P_{IV} distancia-se dos alunos pelo fato de estarem trabalhando em grupo e acaba deixando de perceber aspectos relevantes a respeito do processo ensino/aprendizagem, tais como o desenvolvimento da oralidade dos aprendizes. Sem aproximar-se dos grupos, não se dá conta de que o uso mais autêntico da língua-alvo nessa atividade, que deveria ter ocorrido desde sua preparação, não acontece, já que, embora envolvidos no conteúdo da tarefa, os alunos utilizam a língua portuguesa para discuti-la. Não se trata de ignorar o papel de apoio da língua materna no processo de aprendizagem de outra língua, mas de salientar que, neste caso, o desempenho oral dos aprendizes em espanhol dá-se apenas na dramatização, isto é, na formalização da atividade, não ocorrendo em tempo real, no envolvimento entre os colegas. Nesse sentido, P_{IV} perde um momento importante da aula na preparação de outro, algo que já deveria ter sido feito fora da sala de aula.

Quanto à realização propriamente dita da atividade proposta, as duas dramatizações foram bem sucedidas. Os alunos apresentaram um certo nível de criatividade nas falas das personagens que assumiram, apesar da artificialidade sentida na contextualização das mesmas. É o que podemos ver na transcrição do diálogo do primeiro grupo, exposta a seguir, no excerto VIII :

VIII.

1. P_{IV} : Din-don ((imita a campainha))
2. At : Hola ' qué tal "
3. C : Muy bien ' y tú "
4. At : Elisa ' te presento a Maribel Hernandez
5. C : Mucho gusto
6. P_{IV} : Encantada ((alunos riem))
7. At : ' Quieres tomar algo "(+) ' una cerveza ' vino "
8. C : Sí 'gracias ' una cerveza
9. R : (++) Vives en un barrio muy tranquilo
10. At : Sí ' es verdad ' venis a conocer la casa (+) es una vivienda
11. (INCOMPREENSÍVEL) solo tiene dos habitaciones ' un cuarto de baño ' una cocina
12. (INCOMPREENSÍVEL)
13. R : (++) es muy bonita tu casa ' pero ahora tenemos que irnos (+) mañana tengo
14. que madrugar
15. P_{IV} : ' Ya " (+) es tan temprano ' ((ri))
16. R : No ' ((ri))
17. At : (INCOMPREENSÍVEL) adiós
18. R : Adiós
19. C : Adiós
20. P_{IV} : Muy bien (+) muy bien /.../ (22/08/00)

Como vemos, a professora assume o papel de uma personagem na interação construída pelos alunos, conforme havia se predisposto a fazer (linhas 1, 6 e 15), agindo da mesma forma com o outro grupo. Porém, as dramatizações ocorrem nos próprios lugares que os alunos ocupam, sendo que a professora também permanece sentada. Sobre esses aspectos, escrevo em meu diário reflexivo:

Um dos fatores que, em minha opinião, poderia ser repensado diz respeito ao distanciamento espacial entre P_{IV} e seus alunos, e que acaba comprometendo a qualidade das interações. Poderiam ter trabalhado em único grupo, disposição perfeitamente possível frente ao número de alunos dessa turma, procedimento que evitaria o uso de personagens imaginários. Quanto ao fato de permanecer grande parte da aula sentada e longe dos alunos, ela mesma tem feito questionamentos sobre essa atitude, mas ainda não demonstrou sinais efetivos de mudança. Sobre o fato de P_{IV} não planejar as atividades a serem realizadas em aula, este repetiu-se aqui, pois, como afirmei, ela preparou o vocabulário da segunda atividade da aula em classe, enquanto os alunos realizavam a primeira. (22/08/00)

Em síntese, notamos que, quanto ao estabelecimento da interação em sala de aula, a prática de P_{IV} promove, de forma variável, momentos de espontaneidade e maior envolvimento argumentativo dos alunos e de limitações e influência da própria professora ou do livro. Nos primeiros, as relações são menos assimétricas, caracterizadas por um uso menos restrito e mais imprevisível da linguagem, voltadas à constituição do pensamento e respeitando os silêncios necessários para isso. Nos segundos, a negociação de significados é feita de forma descontextualizada, ou melhor, para preencher os objetivos de determinada atividade, sendo que a professora, muitas vezes, interfere na manifestação dos alunos, sem deixar espaço para uma maior flexibilidade de argumentações.

Na abordagem do vocabulário constituinte das aulas, P_{IV} apresenta procedimentos bem próximos a uma abordagem comunicativa, já que há pouca ênfase à tradução de vocábulos, que são tratados de forma contextualizada. As expressões ou palavras eventualmente levantadas pelos alunos quase sempre dizem respeito a curiosidades e costumes espanhóis ou hispano-americanos abordados na língua-alvo. É o que podemos ver a seguir, em momentos de duas aulas distintas da professora, representados nos excertos IX e X:

IX.

1. P_{IV} : ' Hay alguna palabra aquí de vocabulario '
2. R : Calefacción

3. P_{IV} : Aquecimento central (+) porque como hace mucho frío en España las casas
4. tienen calefacción (+) aquí como (+) tenemos aire condicionado ' allí tienen calefacción
5. R : Essa galería lavadero aquí "
6. P_{IV} : Es la area de servicio
7. R : Área de serviço "
8. At : E cocina-office "
9. P_{IV} : Cocina-office 'é : ó ' cocina-office (++) es que esta palabra viene del inglés 'no "
10. office (+) es una cocina (+) una cocina muy pequeña (+) no ' que tiene (+) el
11. BANCADA (4 segundos) ' hay más " /.../ ah ' exterior ' qué quiere decir exterior " (+)
12. que las ventanas dan para la calle y no para el patio /.../ (22/08/00)

X.

1. P_{IV} : /.../ ' Algo más "(++) CALAMARES EN SU TINTA (+) este plato ya lo he
2. preparado yo ((agora sem olhar no livro)) é : ' alguien tiene idea de qué son los
3. calamares en su tinta " (++) calamares sabéis lo que significa ' no " (+) en su tinta es
4. que (+) están PREPARADOS (+) porque sabéis que el el PULPO (+) y los calamares
5. (+) tienen dentro (+) una bolsa pequeñita (+) que tiene una TINTA (+) y esta tinta
6. sirve para defenderse ((sempre fazendo gestos)) (++) 'no " (+) cuando está (+) en el
7. mar (+) el animal se defiende (+) hã : tirando esa : esa tinta en el agua (+) para
8. esconderse de (+) de su (+) enemigo (+) sabeis eso 'no " (+) generalmente (+)
9. cuando se va a preparar pulpo (+) o calamares (+) se quita eso (++) se tira fuera (+)
10. porque no se usa ((fazendo gestos)) pero en este plato (++) se le hecha (+) esta tinta
11. (+) a la salsa (++) después que la salsa está preparada (++) se bate esa (+) esa
12. bolsa de tinta (+) en la salsa (+) y se añaden (+) é (+) los calamares (+) por eso se
13. llama (+) calamares (+) EN SU TINTA /.../ (25/11/99)

No primeiro contexto (excerto IX), a professora trabalha com os alunos um texto do livro do tipo anúncio de jornal – *Vive bien. Agencia Inmobiliaria* - onde aparecem descrições de vários imóveis para aluguel (linhas 3 a 12). No segundo contexto (excerto X), fala-se sobre culinária espanhola (linhas 1 e 2) e as diversas formas de preparo dos pratos típicos, sendo um deles aqui descrito pela professora (linhas 3 a 13). Em ambos, o vocabulário é abordado na língua-alvo de maneira informativa e voltada à significação, sem que se faça um trabalho de

tradução ou de isolamento dos vocábulos ou expressões, o que também reflete um posicionamento de P_{IV} mais coerente com uma abordagem comunicativa.

Gostaria de analisar agora a questão da gramática nas aulas de P_{IV}. Como já disse no estudo panorâmico, P_{IV} é, das quatro professoras, aquela que focaliza em menor grau as regularidades lingüísticas, apresentando-as, quase sempre, em *ilhas de sistematização* (Almeida Filho, 1993). Porém, a gramática não deixa de aparecer, por vezes, de maneira bastante acentuada, em aulas totalmente dedicadas ao assunto e com foco na forma, nas regras, dando a impressão de que é necessário preencher os alunos com conteúdos repetitivos e considerados relevantes para que eles aprendam. Nesses momentos, a exposição gramatical é feita de maneira gratuita, gerando grandes silêncios ou mínimas manifestações da parte dos alunos, controladas pela professora. Isso ocorre, por exemplo, nos seguintes excertos de aula da professora (A são todos os alunos):

XI.

1. P_{IV} : ((levanta-se após fazer a chamada e vai à lousa)) Vamos a repasar el imperativo
2. (++) y lo que habíamos (+) empezado la semana pasada ((vem à frente da classe))
3. (++) bueno (+) ya os he explicado (+) no ' que el imperativo (+) sirve para (+)
4. OFRECER las cosas (++) PARA DAR PERMISO (++) y para dar INSTRUCCIONES
5. (+) entonces REPASANDO (++) vamos a ver ((volta à lousa)) (+++) los verbos
6. terminados en AR (+) ER (+) (+) IR (+) bueno ' LOS VERBOS terminados en ar
7. forman (++) en imperativo (+) de primera persona (+) EN (INCOMPREENSÍVEL)
8. ustedes (INCOMPREENSÍVEL) muy bien (+) entonces (+) terminación en AR (++)
9. para tú es A (+) para USTED E (+) VOSOTROS AS (+) USTEDES en (+) los de ER
10. IR (++) es practicamente igual (+) solo la segunda persona (++) es que va a cambiar
11. ' no ' (+) por ejemplo ' cuando termina en ER IR (+) la forma TÚ '
12. A : E
13. P_{IV} : E ' la forma USTED "
14. A : A
15. P_{IV} : A (+) VOSOTROS ' com ER "
16. A : Es
17. P_{IV} : Es (+) vosotros com IR "
18. A : Is
19. P_{IV} : Is (+) y USTEDES "

20. A : An

21. P_{IV} : AN (+) muy bien (+) entonces (+) esa es la forma imperativa (+) de los verbos

22. regulares (+) muy bien (+) ahora (+) entonces (+) ahora vamos a ver los verbos (+)

23. que son (+) RE-FLE-XI-VOS (+) por ejemplo (+) el verbo (+) SENTARSE (+) toda vez

24. (+) que el verbo tiene (+) esse SE aquí (+) 'no ' (+) cuando está

25. (INCOMPREENSÍVEL) 'quiere decir qué " (+) ' qué quiere decir "

26. P : (INCOMPREENSÍVEL) /.../ (15/08/00)

XII.

1. P_{IV} : Bueno (+) entonces mira (+) ahí (++) vamos a ver el verbo TOMAR (+) ' cómo es

2. el imperativo de tú con el verbo tomar "

3. P : Toma

4. P_{IV} : TOMA (+) entonces (+) vamos a poner aquí TOMA (+) SEGUIR

5. P : Sigue

6. P_{IV} : Sigue (+) GIRAR "

7. A : Gira

8. P_{IV} : (++) Ahora utilizando el imperativo (+) ' cómo podemos explicar este trayecto ' "

9. aquí ' ó " (+) es MUY PEQUEÑITO ((alunos permanecem calados)) (+) hay

10. muchísimas formas de explicar eso (+) también podemos explicar (+) estamos aquí ' "

11. no " (+) LA SEGUNDA (+) a la izquierda (+) y después la primera (+) a la izquierda

12. (+) es una outra forma sin utilizar el verbo (+) pero utilizando (+) el imperativo de los

13. verbos (+) ' cómo vamos a explicar " (+) estoy aquí (+) o la persona que me ha

14. pedido la información está aquí (+) ' cómo voy a explicar para que llegue hasta aquí "

15. (+) entonces

16. AP : Toma la calle : General Glicério HASTA (+) la calle Cila

17. At : General Glicério

18. P_{IV} : ((concorda com a cabeça)) o también (+) O TAMBIÉN

19. A : (INCOMPREENSÍVEL)

20. P_{IV} : ' Me entendéis " (+) es muy fácil ' no" /.../ (15/08/00)

XIII.

1. P_{IV} : A ver (+) ahora : AP. (+) ya (+) tú (+) entonces explica para llegar al número ocho

2. AP : Sigues por la calle (+) de Mayo (+) en (+) en la TERCERA (+) bajas (+) en la

3. tercera calle bajas (+) a la derecha ' "



4. P_{IV} : Eso (+) puede ser (+++) sólo que tu has utilizado el presente (+) y ahora (+)
5. porque también se puede dar instrucciones en presente (+) es más FÁCIL que el
6. imperativo (+) no “ (+) ya empezamos a aprender el imperativo (+) quiero que utiliceis
7. la forma imperativa (+) ‘ vale “ (+) muy bien (+) F. ‘ ahora tú (++) explica cómo cómo
8. llegar al número (+) DOS
9. F : (INCOMPREENSÍVEL) Sigue por la calle (+) de Mayo (+++) e :
10. P_{IV} : Mira (+) allí están los verbos ((aponta para a lousa))
11. F : E :
12. P_{IV} : E ‘ gira
13. F : Gire (+) gira (+) a la :
14. P_{IV} : ‘ En cual calle tu vas a girar “ (+) una ‘ dos ‘ tres (++) ó (++) sigue (+) por la
15. calle de Mayo (+) ó (+) una forma más fácil (+) sigue por la calle de Mayo (+) HASTA
16. (++) la avenida de Fernando Tercero (+) ALLÍ (++) gira A LA IZQUIERDA (++) y ya
17. está (++) mira como es fácil (+) SIGUE por la calle de Mayo (+) HASTA LLEGAR (+)
18. o HASTA (+) la avenida de Fernando Tercero (+) allí (++) gira (++) a la izquierda (++)
19. tenéis que utilizar las formas más FÁCILES (+) más (+) SIMPLES (+) para : para
20. hacer esse ejercicio (+) no podéis complicar (+) no ‘ (+) VAMOS A : a ser más claros
21. posible (+) y com el vocabulario que ya tenéis /.../ (15/08/00)

Os trechos acima mostram três momentos de uma mesma aula, em que P_{IV} aborda o tema gramatical *imperativo*. No primeiro momento transcrito (excerto XI), o início da aula, a professora retoma o tópico sob forma de revisão, repassando os usos do imperativo e sua formação com verbos regulares e reflexivos (linhas 1 a 11 e 21 a 25). A aula se organiza em torno de formas da língua, dando ênfase à norma gramatical abordada. No excerto XII, há uma aplicação da regra estudada em uma atividade, de maneira funcionalizada, já que o objetivo do exercício é levar o aluno a empregar o imperativo na descrição oral de um trajeto, desenhado na lousa pela professora (linhas 8 a 15). O excerto XIII aborda uma atividade do livro, na qual os alunos devem explicar oralmente as direções de um ponto específico a outros, enumerados. Elegendo os alunos que responderão ao exercício, a professora deixa claro que estes devem empregar o que lhes foi ensinado. *Quiero que utilicéis la forma imperativa* (linhas 7 e 8) é o que diz quando a aluna AP. atinge o objetivo da atividade, porém, ao realizá-la, utiliza verbos no

presente para se expressar (linhas 3 e 4). Assim, a professora parece dar preferência a formas mais elaboradas de resposta, já que considera a escolha da aluna a mais fácil (linhas 6 e 7), sem levar em conta o teor significativo de sua produção. Logo em seguida, age de maneira contraditória, ao interromper a manifestação do aluno F. para dar, ela mesma, uma resposta que julga mais simples e fácil para aquilo que havia lhe perguntado (linhas 16 a 22).

Como se vê, a gramática é o centro da aula exposta, abordada pela professora tanto nas explicações dadas quanto nas atividades propostas. Na concepção de Almeida Filho (1993: 58), é necessário ter a visão pedagógica de que não aprendemos somente aquilo que nos ensinam explicitamente e que o uso comunicativo da língua muitas vezes não coincide com as regras ensinadas sobre ela. Isso ocorre no caso da aluna AP., que soube usar a língua de forma comunicativa para realizar o que a atividade propunha, demonstrando que a aprendizagem ocorreu, independentemente de se usar esta ou aquela forma lingüística.

Por fim, quanto ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos praticado por P_{IV}, houve um crescimento profissional no que diz respeito a qualidade dos procedimentos utilizados. De acordo com seus relatos, a professora deixou de aplicar apenas provas escritas bimestrais aos alunos, passando a avaliá-los de forma global e levando em conta tudo o que era realizado durante o semestre, inclusive as interações ocorridas em sala de aula. Passou também a realizar avaliações de curso sob a perspectiva dos alunos, por meio de questionários. É importante dizer, ainda, que, durante esta pesquisa, P_{IV} cursou uma pós-graduação *lato sensu* em Metodologia e Didática do Ensino Superior, na instituição particular em que leciona, sendo que sua monografia final abordou justamente a problemática da avaliação. Nela, P_{IV} fez um estudo comparativo entre as duas instituições de ensino em que atua – centro de línguas e instituição particular de ensino superior – apontando a superioridade qualitativa do processo no c.e.l.. A professora salienta que as diferentes estratégias e resultados de avaliação em cada uma delas são decorrentes da própria estrutura de organização dos cursos, da linha pedagógica de cada escola e do grau de interesse do

alunado, fatores que, segundo a professora, também interferem em sua auto-estima profissional. Houve, então, uma reflexão a respeito do tema, que evoluiu para uma prática renovada da professora.

Voltemos a examinar a abordagem de ensinar uma língua estrangeira presente nas ações de P_{IV}, que se constitui na essência desta análise. Quanto ao seu perfil profissional, há uma mescla entre a *abordagem formalista ou gramatical* e a *abordagem significativista ou comunicativa* (Almeida Filho, 1997: 25), conforme percebemos nas discussões geradas a partir de cada excerto de aula apresentado, acerca dos papéis e atitudes da professora em sala de aula com seus alunos.

A professora tem consciência de sua atuação, quando declara, em conversas informais, saber que às vezes torna-se repetitiva nas explicações aos alunos e que os interrompe demasiadamente em sua produção, a fim de corrigir-lhes a pronúncia. Admite também que, em sua formação como professora, há dois fatores que a marcaram, sendo eles a influência familiar na escolha de sua profissão e, mais tarde, o modelo de professora de línguas que lhe foi apresentado durante a licenciatura, fatos que já conhecemos. Tendo sido formada no método audiolingual e adotado para si a postura e os procedimentos de sua professora de Espanhol, confessa que, no início de sua carreira, não conseguia se desvencilhar dessa imagem, tamanha a identificação com ela enquanto profissional. Assim, considera-se influenciada negativamente pelas constantes interrupções que sofria em sua produção quando aluna, acreditando que suas atitudes semelhantes em relação aos alunos sejam reflexo dessa formação tradicional. Por fim, admite certas tensões entre suas concepções atuais – pois acredita ter passado por algumas mudanças significativas em sua prática - e as das outras professoras, especialmente no que diz respeito ao cumprimento das unidades didáticas do livro, fato que não a preocupa, apesar de segui-lo diariamente.

Percebemos na prática de P_{IV} idas e voltas quanto aos procedimentos que ela própria tenta evitar e aqueles que busca implementar de maneira inovadora. Nesse sentido, desenvolve uma atividade reflexiva sobre sua prática, pois partem dela as apreciações e os questionamentos acerca de suas ações, além de uma

tomada de consciência crítica a respeito de sua formação e de sua história de vida. Observo em P_{IV} um exercício de interpretação sobre sua própria experiência; por ter uma base reflexiva, admite movimentos desalinhados, que podem revigorar suas ações na busca por uma autonomia justificada por seus próprios procedimentos.

4. 1 As categorias de reflexão no estudo de caso

A segunda etapa deste estudo de caso apresenta uma categorização do processo reflexivo da professora IV. Essas categorias e subcategorias de reflexão são levantadas a partir das evidências dos dados que as sugerem, extraídas do conteúdo dos oito diários escritos pela professora durante a pesquisa (cada diário corresponde a duas aulas), das sessões de visionamento realizadas por P_{IV} sobre as três aulas envolvidas e, ainda, das sessões reflexivas com o grupo, relativas às aulas dos primeiro e terceiro momentos do estudo. Tal como ocorre na primeira etapa, as categorias são apresentadas em dois quadros gerais, abordando as ocorrências dos três momentos, a fim de sintetizar a análise. A primeira delas, a *descrição da aula*, não é considerada propriamente como uma categoria de reflexão neste estudo, pois, como podemos entender, representa apenas uma visão descritiva da professora diante de sua prática. Porém, é necessário inseri-la nessa categorização, já que sua incidência é significativa, principalmente nos diários da participante.

Defino e exemplifico a seguir as categorias e subcategorias deste estudo:

1. A descrição da aula

Refere-se às informações que a professora dá a respeito do conteúdo formal, do formato e das atividades constituintes da aula sobre a qual está refletindo. Exs: a-) *É aquela atividade do : o que você gostaria de levar para acampar ' (+) então eles tinham uma lista e eles tinham que acrescentar mais coisas naquela lista ' tirar o que eles não achavam necessário /.../ (sessão reflexiva, 12/06/00) ; b-) Utilizei o livro didático como ponto de apoio à minha aula e*

assim os alunos perguntaram uns aos outros sobre o nome de lojas, falaram sobre suas necessidades de compras e também sobre onde encontrar o que necessitavam comprar. (diário 1, 17/11/99)

2. O conhecimento da professora

2.1 Pedagógico: diz respeito aos procedimentos e técnicas utilizadas pela professora no desempenho das atividades de aula e que, na maioria das vezes, referem-se às instruções que o próprio material didático fornece. Exs: a-) *Porque ' que nem ' o objetivo desse exercício não é que eles saibam o significado ' é : saibam (+) o que é cada prato ' porque tem uma infinidade de pratos ' é eles saberem os ingredientes ' né ' o nome dos ingredientes (+) e outros pratos também que eles possam ELES (+) usar (+) o nome dos ingredientes ' né ' /.../ (sessão de visionamento, 16/12/99) ; b-) Os alunos deveriam aprender a dar instruções sobre como ir de um lugar a outro usando os verbos - SEGUIR , TOMAR, GIRAR, BAJAR, SUBIR – e as preposições POR – HASTA . (diário 4, 15/08/00)*

2.2 Experiencial : está relacionado às experiências práticas contínuas da professora quanto ao conteúdo ou atividade trabalhados, isto é, às estratégias e justificativas pessoais da professora para dar ênfase ao que deseja salientar. Ex: *Ah ' eu dou (todos os exercícios do livro) (+) tem ' olha (+) algum ou outro que eu acho que não tem muito a ver com o que : com o que eu proponho (+) mas praticamente quase todos (2 segundos) só que alguns também eu acho que é meio chato (+) aí eu pulo (++) mas a maioria eu dou (3 segundos) eu poderia ter escolhido alguns ' mas como tinha todos no livro eu achei assim ' não ' tem que usar tudo (+) ANTES eu ficava mais ainda assim ' sabe (+) eu fazia das tripas coração ' até aquele exercício mais chato ' que eu achava que não tinha nada a ver ' eu fazia com eles ((fala com ênfase)) agora eu tô percebendo que não ' que não atrapalha eu pular algum (+) /.../ então às vezes eu pulo (+) MAS ESSE AÍ ' eu dei (+) integral ' essa unidade eu dei integral /.../ (sessão de visionamento, 16/12/99)*



3. O conhecimento do aluno

Refere-se àquilo que a professora acredita a respeito de seus alunos, isto é, suas crenças, estratégias de aprendizagem, desempenho e seus pontos fortes e fracos em relação à língua e aos conteúdos trabalhados.

Exs: a-) /.../ porque (++) que nem ' eu sempre dizia isso pra eles (++) eu falo ' olha gente (+) SE VOCÊS NÃO FALAREM (++) vocês não vão aprender (+) aquele aluno que fala /.../ a gente pode ter certeza ' que ele vai errar UM MONTE (++) só que ele vai aprender muito (+) aquele que não abre a boca ele não vai ERRAR (+) mas ele também não vai aprender (+) então eu tô constantemente falando (+) /.../ eu tô batendo direto também o negócio da avaliação (++) porque eles suam ' eles passam mal (+) ai ' não ' sabe ' /.../ (sessão de visionamento, 02/10/00) ; b-) Pude observar que os alunos estavam um pouco apáticos e desmotivados, creio que porque eu também estava assim naquele dia.(...) (diário 1, 17/11/99)

4. As teorias da professora

4.1 Crenças : são as convicções e fundamentações da professora a respeito de determinados conceitos, como língua, avaliação, erro, ensino e aprendizagem e quanto a sua formação, que se manifestam na tentativa de justificar suas ações em sala de aula. Ex: /.../ ' que nem ' avaliar ' tipo assim ' (++) TUDO que eles fazem ' eh ' (+++) ter ' né ' juntar tudo e : pra pra ter um (+) porque nota a gente tem que dar mesmo ' porque faz parte do sistema (+) MAS NÃO SÓ PROVAS (+) porque antigamente eram só provas ' né ' era uma prova oral ' uma escrita e acabou (+) hoje ' não ' hoje eu faço questão (+) eu tenho preparadinho ' assim ' já ' quando eles fazem atividade em grupo (+) por exemplo /.../ então ' eu passo a notinha pra cada um ' /.../ e tudo aquilo lá eu somo (+) no final (+) o comportamento ' e tudo ' participação ' tudo eu conto (+) e antes não ' era só prova ' era nota de prova (++) /.../ (sessão de visionamento, 29/08/00)

4.2 Opiniões : são pontos de vista sobre determinados aspectos constitutivos da aula, como o material didático, determinados exercícios e até mesmo sobre os instrumentos de reflexão aos quais está exposta nesta pesquisa. Ex: (falando sobre o livro didático) Ah ' eu achei excelente (+) eu acho super bom (+) E ELE O o bom desse material (+) é que (+) ele tá

SEMPRE REVENDO (+) o que já foi visto (++) que nem (+) ele ensina pronome (++) né ' SÓ (+) que você (+) mais umas duas lições pra frente vai aparecer novamente (++) NÃO (+) COMO PARTE GRAMATICAL (+) mas vai aparecer (+) em textos que a gente vai ler (+) em (+) RESPOSTAS que a gente vai ter que dar /.../ (sessão de visionamento, 29/08/00)

- 4.3 *Crenças de outros* : são as referências às convicções e práticas das outras professoras, no intuito de concordar com ou contestar as ações das mesmas. Para isso, pode fazer comparações entre seu trabalho e o das colegas. Relacionam-se, ainda, a crenças ou teorias gerais de outros sobre determinados temas. Ex: */.../ MAS EU SEMPRE FALO PRA ELES (+) olha ' gente ' (++) eu corrijo vocês (++) pra que vocês aprendam (+) então vocês têm que (+) ter o erro de vocês como uma VIRTUDE (++) o erro como fonte de virtude (++) é o capítulo de um livro que eu li ((ri)) do Luchesi (+) tem lá um capítulo a respeito do erro ' né ' (+) como (+) trabalhar o erro com o aluno (++) ENTÃO (+) ele tem que ter mesmo o erro como uma virtude ' não como um defeito /.../ QUEM NÃO ERRA NÃO APRENDE A NÃO ERRAR (+) né ' (++) é isso mesmo (+) não aprende a não errar ((parece ter citado outra idéia do livro)) /.../ (sessão de visionamento, 02/10/00)*

- 4.4 *Contexto escolar* : volta-se às percepções da professora quanto às influências positivas ou negativas do contexto no desenvolvimento de seu trabalho. Pode envolver tanto as concepções pedagógicas quanto as administrativas da escola. Ex: */.../ mas eu faço isso AQUI (refere-se às estratégias de avaliação) (+) na faculdade ' eu já não faço (++) eu acho que é por isso que eu sou frustrada lá naquela faculdade (+) aqui eu me realizo como professora ' mas lá eu não consigo (+) não consigo (+++) é totalmente diferente ' né ' /.../ (sessão de visionamento, 29/08/00)*

5. Avaliação

- 5.1 *Aspectos positivos/negativos da aula* : referem-se à atuação positiva ou negativa dos alunos, às interações dos mesmos e aos objetivos traçados para a aula, no sentido de terem sido alcançados ou não. Exs : a-) */.../ apesar disso ' né ' de eu achar que eu fiquei meio assim ' parada ' e tal ' eu achei que eles entenderam ' que eles (+) PARTICIPARAM (+) e que*

eles (+) é : que foi (+) que o objetivo foi alcançado (++) /.../ (sessão reflexiva, 12/06/00); b-) Eu consegui que os objetivos fossem alcançados e acho que os exercícios foram bem feitos e foram suficientes para a prática na aula. (diário 6, 22/08/00)

5.2 Busca pela avaliação de outros : refere-se aos questionamentos que a professora dirige à pesquisadora, às colegas de área ou aos alunos sobre sua própria aula, buscando pontos de vista externos. Ex: */.../ agora' se vocês quiserem comentar alguma coisa ' fiquem à vontade ' podem meter a boca ((ri))' pode elogiar (+) eu aceito críticas (+) é até bom ' a gente precisa disso (+) então que vocês falem (+) o que vocês (+) acham (+) M. ' também ' (4 segundos) (sessão reflexiva, 12/06/00)*

5.3 Avaliação de outros : é a concretização desses pontos de vista por parte das pessoas solicitadas, por meio de opiniões ou questionamentos. Ex: *(INCOMPREENSÍVEL) Não ' é : parece que eles participaram (+) foi o seu (+) objetivo mesmo ' né ' (+) é : não sei se também (+) no caso de ficar muito tempo sentada ' muito tempo em pé (++) influi um pouco ' mas (+) depende da atividade também ' né (++) (comentário da professora II, sessão reflexiva, 12/06/00)*

6. Auto-avaliação

6.1 Estilo da professora : refere-se aos comentários da própria professora quanto ao seu comportamento, atitudes e modos de agir em sala de aula. Ex: */.../ outra coisa também que eu percebo em mim ' eu não tenho paciência de esperar o aluno responder (+) começa a demorar muito eu já dou a resposta (++) olha ' esse é um defeito que eu SEMPRE tive ' M. ' (+) eu pergunto ' dou um tempinho ' se ele não responde eu já respondo por ele ' meus alunos ' é : já estão tão acostumados a isso (+) então eles não respondem ' ficam esperando eu dar a resposta (++) /.../ (sessão de visionamento, 16/12/99)*

6.2 Autoconfiança: refere-se aos estados de ânimo da professora que interferem positiva ou negativamente na aula. Diz respeito, ainda, às percepções pessoais sobre sua atuação e crescimento profissionais, no sentido de levantar falhas e limitações ou destacar pontos de sucesso.



Exs: a-) /.../ (++) *eu fico contente de saber ' eu acho que o que me fez mudar mesmo foi a gente AMADURECER (+) ser mais responsável ' ver o o papel nosso na sociedade ' entendeu " (INCOMPREENSÍVEL) então tudo isso vai fazendo a gente : AMADURECER ' ter mais responsabilidade ' começar a pensar ' aí a gente começa a LER ' também ' vai ah ' ABRINDO HORIZONTE PRA GENTE (+) isso é (+) muito importante /.../ (sessão de visionamento, 29/08/00); b-) (...) *Como eu não havia preparado aquela aula e estava me sentindo um pouco insegura, consultei as informações do livro do professor .(...) (diário 3, 25/11/99)**

6.3 *Metas pessoais futuras* : estabelecimento de planos futuros da professora quanto ao trabalho dos conteúdos, às estratégias de ensino utilizadas em aula ou à avaliação. Exs : a-) /.../ *tanto é que essa unidade eu não cobre (+) porque eu vou ' é : eu não acabei ' né ' ela ' e essa unidade já seria pra esse semestre ((refere-se ao próximo semestre)) né " então eu vou (+) RETOMAR (+) no semestre que vem (+) vou ver TUDO novamente ' só que é tudo em forma de (+) REVISÃO (++) daí trabalhar os exercícios com eles ' com todos do : caderno de exercícios (2 segundos) /.../ (sessão de visionamento, 16/12/99) ; b-) *Eu acho que os alunos conseguiram progredir nos objetivos propostos e após a correção de todos os exercícios farei uma verificação para certificar-me da minha opinião; então, caso isso não aconteça, comentarei os erros da prova e retomarei o assunto que não foi aprendido de outra forma, mudando a minha didática e metodologia para que eles possam aprender o que não foi assimilado. (diário 8, 29/08/00)**

As categorias levantadas demonstram que há um desenvolvimento reflexivo da participante durante o processo, pois as mesmas são estabelecidas a partir daquilo que a análise dos dados coletados nos apresentou. A partir das ocorrências dessas categorias e subcategorias, alguns instrumentos de reflexão, em especial as sessões de visionamento, aparecem como mais eficientes quanto ao engajamento da professora em uma postura reflexiva, embora, já pelos excertos, possamos notar que nem todas elas estão representadas nos diários. Assim, mesmo partindo de um levantamento quantitativo dessas ocorrências,



realizo uma análise qualitativa e interpretativista do envolvimento da professora no propósito desta pesquisa.

Apresento abaixo os quadros referentes à categorização dos dados, analisando a incidência de cada categoria nos procedimentos abordados para o estudo da reflexão.

Categorização dos dados		Categorização dos dados	
Categorização dos dados		Categorização dos dados	
1. O planejamento do curso	2. O planejamento do curso	3. O planejamento do curso	4. O planejamento do curso
1.1. Planejamento do curso	1.1. Planejamento do curso	1.1. Planejamento do curso	1.1. Planejamento do curso
1.2. Planejamento do curso	1.2. Planejamento do curso	1.2. Planejamento do curso	1.2. Planejamento do curso
1.3. Planejamento do curso	1.3. Planejamento do curso	1.3. Planejamento do curso	1.3. Planejamento do curso
1.4. Planejamento do curso	1.4. Planejamento do curso	1.4. Planejamento do curso	1.4. Planejamento do curso
2. A prática docente	2. A prática docente	2. A prática docente	2. A prática docente
2.1. A prática docente	2.1. A prática docente	2.1. A prática docente	2.1. A prática docente
2.2. A prática docente	2.2. A prática docente	2.2. A prática docente	2.2. A prática docente
2.3. A prática docente	2.3. A prática docente	2.3. A prática docente	2.3. A prática docente
2.4. A prática docente	2.4. A prática docente	2.4. A prática docente	2.4. A prática docente
3. A avaliação	3. A avaliação	3. A avaliação	3. A avaliação
3.1. A avaliação	3.1. A avaliação	3.1. A avaliação	3.1. A avaliação
3.2. A avaliação	3.2. A avaliação	3.2. A avaliação	3.2. A avaliação
3.3. A avaliação	3.3. A avaliação	3.3. A avaliação	3.3. A avaliação
3.4. A avaliação	3.4. A avaliação	3.4. A avaliação	3.4. A avaliação
4. A reflexão	4. A reflexão	4. A reflexão	4. A reflexão
4.1. A reflexão	4.1. A reflexão	4.1. A reflexão	4.1. A reflexão
4.2. A reflexão	4.2. A reflexão	4.2. A reflexão	4.2. A reflexão
4.3. A reflexão	4.3. A reflexão	4.3. A reflexão	4.3. A reflexão
4.4. A reflexão	4.4. A reflexão	4.4. A reflexão	4.4. A reflexão
5. A pesquisa	5. A pesquisa	5. A pesquisa	5. A pesquisa
5.1. A pesquisa	5.1. A pesquisa	5.1. A pesquisa	5.1. A pesquisa
5.2. A pesquisa	5.2. A pesquisa	5.2. A pesquisa	5.2. A pesquisa
5.3. A pesquisa	5.3. A pesquisa	5.3. A pesquisa	5.3. A pesquisa
5.4. A pesquisa	5.4. A pesquisa	5.4. A pesquisa	5.4. A pesquisa
6. A formação	6. A formação	6. A formação	6. A formação
6.1. A formação	6.1. A formação	6.1. A formação	6.1. A formação
6.2. A formação	6.2. A formação	6.2. A formação	6.2. A formação
6.3. A formação	6.3. A formação	6.3. A formação	6.3. A formação
6.4. A formação	6.4. A formação	6.4. A formação	6.4. A formação
7. A conclusão	7. A conclusão	7. A conclusão	7. A conclusão
7.1. A conclusão	7.1. A conclusão	7.1. A conclusão	7.1. A conclusão
7.2. A conclusão	7.2. A conclusão	7.2. A conclusão	7.2. A conclusão
7.3. A conclusão	7.3. A conclusão	7.3. A conclusão	7.3. A conclusão
7.4. A conclusão	7.4. A conclusão	7.4. A conclusão	7.4. A conclusão

Quadro 4 – Campos e subcategorias levantadas dos dados

	Categorias e subcategorias	Dados	Frequência	Total
1.	A descrição da aula	sessões de visionamento sessões reflexivas	21 18	39
2.	O conhecimento da professora			
2.1.	<i>pedagógico</i>	sessões de vision./reflexivas	21/ 17	122
2.2.	<i>experencial</i>	sessões de vision./reflexivas	64/ 20	
3.	O conhecimento do aluno	sessões de visionamento sessões reflexivas	59 29	88
4.	As teorias da professora			
4.1.	<i>crenças</i>	sessões de vision./reflexivas	46/ 11	139
4.2.	<i>opiniões</i>	sessões de vision./reflexivas	35/ 14	
4.3.	<i>crenças de outros</i>	sessões de vision./reflexivas	05/ 09	
4.4.	<i>contexto escolar</i>	sessões de vision./reflexivas	12/ 07	
5.	Avaliação			
5.1.	<i>aspectos positivos/negativos da aula</i>	sessões de vision./reflexivas	31/ 18	147
5.2.	<i>busca pela avaliação de outros</i>	sessões de vision./reflexivas	15/ 08	
5.3.	<i>avaliação de outros</i>	sessão de vision./reflexiva	35/ 40	
6.	Auto-avaliação			
6.1.	<i>estilo da professora</i>	sessões de vision./reflexivas	26/ 09	98
6.2.	<i>autoconfiança</i>	sessões de vision./reflexivas	41/ 15	
6.3.	<i>metas pessoais futuras</i>	sessões de vision./reflexivas	05/ 02	

TOTAL: 633

Quadro 4 – Categorias e subcategorias levantadas dos dados

	Categorias e subcategorias	Dados	Frequência	Total
1.	A descrição da aula	Diário 1 Diário 2 Diário 3 Diário 4 Diário 5 Diário 6 Diário 7 Diário 8	2 3 2 3 2 2 2 2	18
2.	O conhecimento da professora			
2.1.	<i>pedagógico</i>	Diário 1 Diário 2 Diário 3 Diário 4 Diário 5 Diário 6	1 3 2 4 2 3	15
3.	O conhecimento do aluno	Diário 1	1	1
5.	Avaliação			
5.1.	<i>Aspectos positivos/negativos da aula</i>	Diário 1 Diário 2 Diário 3 Diário 4 Diário 5 Diário 6 Diário 7 Diário 8	1 1 1 2 1 1 2 3	12
6.	Auto-avaliação			
6.2.	<i>Autoconfiança</i>	Diário 1 Diário 2 Diário 3 Diário 4	1 2 2 1	9
6.3.	<i>Metas pessoais futuras</i>	Diário 4 Diário 8	1 2	
TOTAL				55

Quadro 5 - Categorias e subcategorias levantadas dos dados



Por meio de uma análise dos dois quadros apresentados acima, nos quais estão expostos os números de ocorrência das categorias e subcategorias em cada dado, bem como o total geral das incidências, percebemos uma disposição significativamente maior à atividade de reflexão em P_{IV} na realização das sessões de visionamento e reflexivas. Nelas, a descrição das aulas aparece como a categoria de menor incidência, enquanto que as categorias de reflexão referentes à avaliação da prática, às teorias e ao conhecimento profissional da professora ocorrem com maior frequência, nessa ordem, embora as demais também apresentem ocorrências significativas.

Em especial nas sessões de visionamento, notamos uma perspectiva de P_{IV} voltada às imagens pessoais de ensino, que se manifesta por meio de uma consciência a respeito da necessidade de repensar sua prática constantemente, realçando pontos de vista e transformações percebidas por ela mesma, principalmente em questões como avaliação e tratamento do erro. A professora destaca a importância do conhecimento teórico por meio de leituras, realizadas por ela em um curso recente de pós-graduação *lato sensu*, no qual identificou-se especialmente com idéias relacionadas à avaliação, embora acredite que tais leituras serviram para mostrar-lhe que já punha em prática esses conceitos, de maneira intuitiva. A professora associa, ainda, aspectos de sua prática profissional - como a insistência na correção do erro e a insegurança diante de situações novas - à formação tradicional recebida na graduação, quando os conceitos sobre abordagem comunicativa ainda não eram abrangidos na disciplina de prática de ensino, levando à uma iniciação profissional nos moldes do ensino estruturalista de línguas estrangeiras. A própria dificuldade em realizar a parte prática dos estágios exigidos nessa disciplina é salientada pela professora, pois a língua espanhola não era tão difundida na época, sendo que as atividades preparadas eram apresentadas aos próprios colegas de classe. Segundo P_{IV}, o contato com a abordagem comunicativa só seu deu a partir de 1989, ao iniciar seu trabalho no centro de línguas, em cursos oferecidos pela CENP, órgão da Secretaria Estadual de Educação, e pela UNESP de sua cidade, por meio da disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira:



Pe : Você chegou a ter alguma (INCOMPREENSÍVEL) da abordagem comunicativa”

P_{IV} : NADA : eu fui aprender a dar aula na abordagem comunicativa no centro de línguas (3 segundos) não’ bem ‘ eu quando comecei eu era uma l. na vida ((refere-se a sua professora de línguas no curso superior)) (INCOMPREENSÍVEL) né ‘ quando eu entrei no centro de línguas /.../ aí’ o que nós precisamos fazer ‘ nós começamos a MONTAR o material (INCOMPREENSÍVEL) então’ por exemplo ‘ eram quatro (+) diálogos ‘ é ‘ (+) era um diálogo com quatro historinhas ‘ né ‘ (INCOMPREENSÍVEL) então eu punha na lousa (++) é : ((dramatizando)) BUENOS DÍAS (+) ‘ CÓMO TE LLAMAS “ (+) ME LLAMO ‘ aí eu lia tudo (+) aí eu repetia ‘ aí eles repetiam (+) aí eu trocava ‘ aí um lia ‘ aí outro lia /.../ nossa ‘ como era chato ‘ as outras duas aulas ‘ eram gramática e exercício estrutural (++) então’ o que eu fazia “ eles repassar (+) o diálogo (+) no discurso indireto (+) aí eu usava O MESMO ESQUEMINHA DA l. (+) tinha que ser com as MINHAS palavras (+) coitados ‘ eles até (+) eu não considerava (+) gente ‘ eu era igualzinha a l. /.../ aí eu fui (++) é (+) participando das OT.s ((refere-se aos cursos promovidos pela CENP)) /.../ e a gente começou a MUDAR (++) mas (+) não foi da noite pro dia ‘ não ‘ nós ficamos uns três (+) uns três ‘ quatro anos (+) nesse esquema (+) que era o esquema que funcionava (INCOMPREENSÍVEL) depois que teve ‘ aí ‘ AH nós fomos fazer um curso com a M.H. ((professora de Prática de Ensino de L.E. da UNESP)) /.../ foi aí que a gente começou a mudar (+) e HOJE (+) eu simplesmente ‘ eu sou totalmente diferente do que eu era ‘ hoje (+) eu respeito o que o aluno coloca na prova (+) não é mais o que eu quero (+) mas eu já (+) eu fui (+) ACOSTUMADA (++) nesse esquema (+) né ‘ eu fui formada assim (+) eu me formei em oitenta e quatro (+) em oitenta e quatro ERA assim (+) /.../ a gente não tinha pra quem dar aula (+) então a gente preparava aula pros próprios colegas da sala /.../ (sessão de visionamento, 29/08/00)

Conforme acabamos de ver, a professora traça sua trajetória profissional de maneira consciente, destacando pontos relevantes de sua formação ao descrever sua prática inicial, sugerindo uma tendência aos aspectos audiolinguais da abordagem tradicional, e seus contatos com uma abordagem comunicativa de ensino de línguas. Além disso, faz uma reflexão ao comparar sua atuação anterior ao que pratica atualmente, salientando mudanças, especialmente na forma de

encarar o aluno em sala de aula. No próximo excerto, veremos ilustrado outro ponto discutido acima :

P_{IV} : É e EU ACHO que eu sou muito assim ' eu SEMPRE eu ' eu (++) sempre que eu vou olhar alguma coisa que eu fiz (++) EU NUNCA VOU (+) OLHAR (+) como (+) TÁ ÓTIMO ' MARAVILHOSO (+) eu (+) SEMPRE (+) VOU (+) PROCURAR (+) um defeito (+) /.../ então quando eu vou assistir uma aula ' eu falo ' ah' eu quero ver o que que eu fiz 'que besteira que eu fiz /.../ eu não fico (++) ESCONDENDO os defeitos /.../ se eu achar que eu sou imperfeita eu vou querer SEMPRE MELHORAR pra um dia conseguir ficar perfeita (+) o que nunca vai (+) acontecer ' né " (++) mas cê vai querer ' aprimorando ' né ' /.../ que nem ' a primeira aula que cê assistiu (+) da outra vez ' né ' o ano passado ' que eu tava mal (+) eu pus lá ' cê leu ((refere-se ao que escreveu no diário)) a aula tava muito monótona ' tava cansativa ' porque A PROFESSORA NÃO TAVA COLABORANDO (+) eu falo ' é honesto ' era assim que eu me sentia ' eu pus no papel (+++) isso às vezes até atrapalha ' sabe' me prejudica eu ser assim (++) /.../ eu não tenho muita confiança nas coisas que eu faço /.../ tudo é assim (+++) sempre achando que eu não vou dar conta (++) depois eu dou conta (++) aí eu falo ' ó (+++) gozado ' né (+++) e eu não sei se isso é caso de (+) eu não sei se é : educação (++) meu pai sempre foi de fazer tudo pra gente ' então a gente (+++) ficou muito inseguro ' MUITO INSEGURO /.../ porque isso atrapalha a gente /.../ (sessão de visionamento, 29/08/00)

O excerto acima traz outro momento de conscientização por parte de P_{IV}, que analisa agora características de sua personalidade, como a insegurança e a tendência a ver-se exclusivamente por meio de pontos negativos. Se voltarmos ao que Roberts (1998) afirma ao abordar o processo da reflexão, veremos que a análise de fatores da personalidade é um dos aspectos que constituem um profissional reflexivo e que revelam seu nível de comprometimento com a profissão. Essa professora apresenta uma abertura a mudanças pessoais, mostrando-se capaz de enfrentar as transformações que poderão ocorrer a partir do reconhecimento e de uma possível superação de suas limitações pessoais e profissionais. Ao falar em aprimorar-se, em melhorar sua prática por meio do

reconhecimento de falhas, P_{IV} nos remete, embora usando suas próprias palavras, à idéia de competência profissional, no sentido de *proficiência profissional* (Wallace, 1991): aquela que nunca é alcançada, justamente porque representa uma constante busca de superação, permeada por fatores sociais, subjetivos e metodológicos, entre outros. Segundo a professora, é uma busca pela *perfeição*, que nunca alcançará. Notamos aqui, por fim, uma referência da professora às atividades reflexivas as quais está exposta, como a análise de aulas gravadas e manutenção de diários, meios pelos quais realiza essa reflexão acerca de seu próprio trabalho e dos fatores pessoais que o influenciam na prática.

Tanto nas sessões de visionamento quanto nas sessões reflexivas, P_{IV} deixa claro seu posicionamento sobre a relação professor-alunos, que deve estar apoiada na confiança e na anulação de tensões, levando em conta aspectos sociais e individuais que podem interferir no processo ensino/aprendizagem, tais como conflitos familiares ou timidez. Nesse sentido, considera bom seu relacionamento com os alunos, associando esse fato à sua facilidade para apresentar e explicitar os conteúdos e propor as atividades em sala de aula. Quanto ao uso do livro didático, a professora declara estar bastante satisfeita com o *Gente*, e que o *Intercambio* era um bom material para a época em que fora implantado no centro, mas que agora já não condiz com a realidade dos alunos., P_{IV} expressa também uma busca pelas opiniões dos participantes sobre sua atividade profissional, sejam eles alunos em sala de aula ou professoras e pesquisadora durante as próprias sessões. Como se vê, esses instrumentos, aliados à própria atuação da professora durante as sessões, parecem ter promovido uma abertura ao questionamento, favorecendo atitudes reflexivas.

Por outro lado, os diários escritos por P_{IV} durante o processo não a engajam em um pensamento reflexivo sobre sua prática, já que apresentam um estilo retrospectivo de escrita, no qual predominam descrições de conteúdo e dos procedimentos da professora em cada aula. Assim, não se nota uma relação entre os eventos da sala de aula e as teorias da professora, expressas nos outros dados, em nenhum diário escrito, tampouco tentativas de retomada e encaminhamento da própria prática sob outros pontos de vista. Há uma referência

mínima aos aspectos positivos e negativos de cada aula, que geralmente dizem respeito ao fato de os alunos terem atingido, ou não, os objetivos programados no cumprimento dos conteúdos. A professora faz algumas declarações a respeito de seu estado de ânimo, relacionadas ao sucesso ou ao fracasso da aula abordada. Essas ocorrências sugerem um certo descomprometimento de P_{IV} com tal instrumento de reflexão, já que, muitas vezes, esses diários são escritos em sala de aula, pois, de acordo com a professora, ela poderia esquecer-se de detalhes, caso os redigisse mais tarde. Nesse sentido, podemos dizer que o fato de P_{IV} ter escrito diários relativos a cada uma de suas aulas não lhe garantiu o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre suas ações, pois, invariavelmente, os diários são essencialmente descritivos e apresentam pouco conteúdo analítico, além de ter-lhes sido disponibilizado pouco tempo de reflexão por parte da professora, o que nos revela um desvio dos propósitos de sua manutenção.

Dessa maneira, podemos afirmar que P_{IV} desenvolve uma atitude reflexiva mais relevante quando exposta a instrumentos que pressupõem um elemento coletivo, um diálogo, e um clima de confiança e de colaboração. Essa atividade reflexiva não ocorre de maneira linear ou progressiva, mas em tomadas de consciência da professora que ora acontecem ora não, em um movimento racional típico de quem está envolvido nesse tipo de processo, que abrange retomadas e reconstruções que não ocorrem, necessariamente, a todo momento. Além disso, devem ser levados em conta certos traços de personalidade da professora participante, já expostos acima, que favorecem a abertura a uma auto-análise profissional e pessoal.

Entretanto, notam-se ainda certas limitações da professora participante quanto a desenvolver tais novos conceitos ressaltados por ela mesma, já que alguns aspectos não foram superados no sentido de reconstruir sua prática. A referência a suas aulas por meio de tópicos gramaticais e o próprio reconhecimento de que, de certa maneira, ainda dá muita importância à correção imediata de erros nas produções oral e escrita de seus alunos apontam para esse fato.

4.2 Considerações acerca do estudo de caso

Apresento agora a perspectiva dos alunos quanto ao trabalho da professora, por meio da análise de um questionário realizado com eles, e a perspectiva da própria professora participante, solicitando-lhe uma apreciação do resultado desse questionário e realizando também com ela uma entrevista semi-estruturada, na qual faz suas colocações a respeito da importância do processo reflexivo proposto no trabalho. O questionário, constituído de catorze perguntas (ver anexo 8), foi aplicado aos oito estudantes que compunham a turma que acompanhei na coleta de dados, todos alunos de P_{IV} desde o início do curso, há dois anos. Nele, os estudantes, aos quais não foi solicitada identificação, afirmam que estudam Espanhol essencialmente por razões referentes à cultura, futuras oportunidades profissionais e identificação com o idioma, sendo que seu primeiro contato com a língua deu-se no próprio centro de línguas ou em família, com os pais ou com irmãos que já faziam o curso no centro (questão 1).

Ao falar especificamente das aulas (questões 2, 3, 4, 11 e 13), a maioria dos aprendizes afirmam estar desenvolvendo melhor a produção oral, enquanto que a produção escrita e a compreensão oral foram tidas como as habilidades menos desenvolvidas. A compreensão escrita aparece como uma habilidade pouco desenvolvida, enquanto que os conhecimentos gramaticais são tomados em uma escala intermediária para a maioria dos alunos. Sobre o material didático utilizado, a opinião geral da classe é de que o livro é bom, destacando-se a forma simples de trabalhar os exercícios e a gramática. Quanto às atividades trabalhadas com maior ou menor frequência nas aulas do curso desde o início, os alunos revelam que: *sempre aconteceram* trabalhos individuais e em grupo, estudos e exercícios gramaticais, realização de todos os exercícios do livro, estudo e temas culturais, produção de diálogos, atividades de compreensão oral com músicas e gravações e discussões de problemas ou temas; *não aconteciam no começo, mas agora sim*, exposição oral de opinião sobre um assunto; *aconteciam no começo, mas agora não mais*, jogos e redação de textos; e nunca



aconteceu o estudo de listas de palavras. Sobre a interação em sala de aula, todos os alunos afirmam que desenvolvem atividades em pares.

Ao manifestarem-se sobre sua própria atuação em sala de aula (questões 5, 6 e 7), a atitude mais comum entre os alunos em caso de dúvidas é a de pedir primeiro a ajuda de um colega, para depois, se necessário, consultar a professora ou o livro. Indagados sobre o significado de erro, os estudantes apresentam opiniões diversas, afirmando que o erro representa uma oportunidade ou forma de aprendizagem e crescimento, certa falta de atenção ou de compreensão sobre o que foi ensinado, ou, ainda, uma incidência normal, desde que não ocorra a todo momento. Sendo assim, ao serem corrigidos pela professora, esses alunos afirmam que encaram a correção com naturalidade, ficando mais atentos e procurando não repetir o erro.

Por fim, algumas questões pediam que os alunos analisassem as atitudes de sua professora (8, 9, 10, 12 e 14), especialmente sobre correção de erros e avaliação. Assim, os alunos declaram que, ao corrigi-los em uma atividade escrita, a professora salienta erros gramaticais, relacionados, principalmente, ao uso de pronomes, à conjugação de verbos e erros de ortografia, sendo que ela os marca à tinta, escrevendo também a forma correta. Quanto à correção na produção oral dos alunos, estes dizem que a professora corrige, principalmente, erros relativos à pronúncia e a aspectos gramaticais, interrompendo a produção dos alunos e pedindo para que pensem e reformulem a resposta. Ainda quanto ao aspecto da correção, os alunos são questionados sobre possíveis mudanças na atitude da professora desde o início do curso em comparação com sua prática atual, sendo que a maioria afirma que não houve qualquer mudança. Sobre avaliação, a pergunta teve o mesmo teor, isto é, procurou-se saber se os alunos sentem alguma mudança na forma de avaliar de sua professora desde o início do curso até hoje, sendo que os estudantes respondem que antes a professora os avaliava somente por meio de provas escritas, e que agora realiza também provas orais. Além disso, avalia-se também a participação nas atividades em sala de aula. Finalmente, ao opinarem sobre o uso do livro didático pela professora, a maioria

dos alunos declara que ela desenvolve um bom trabalho, de forma simples, esclarecendo exercícios e expondo o conteúdo na lousa.

De acordo com as respostas apresentadas no questionário, podemos dizer que, de maneira geral, os alunos estão satisfeitos com o desenvolvimento das aulas e com a atuação de sua professora. Nota-se que os estudantes não percebem grandes mudanças nas atitudes metodológicas da professora no decorrer do curso, exceto na prática da avaliação, que passou a ser feita também oralmente, e na discussão oral sobre um determinado assunto, atividade que no início não era praticada. Esses dados indicam uma maior preocupação da professora com o aspecto da oralidade. Quanto às atividades sempre praticadas em sala de aula, nota-se que os alunos destacaram uma diversidade delas, sendo que a forma de interagirem para realizá-las é essencialmente em grupo, pontos considerados positivos em aulas de língua estrangeira. A prática da correção de erros da professora é apontada pelos alunos como algo sistemático, porém, apreciado, já que consideram importante ser corrigido. Aliás, parecem encarar o erro de forma natural e a correção como uma necessidade, ainda que para isso sejam interrompidos em sua produção oral ou recebam marcas em sua produção escrita.

Ao tomar conhecimento das opiniões de seus alunos por meio desse questionário, a professora considera o instrumento bastante válido e interessante, procurando justificar alguns de seus procedimentos fazendo uma análise das respostas que leu. Na questão do erro, por exemplo, apontada pelos alunos como algo natural, P_{IV} acredita que essa opinião generalizada tenha a ver com suas próprias concepções, já que, em sala de aula, costuma dizer aos alunos que quem não erra não aprende, e que, portanto, o erro deve ser encarado dessa maneira. Sobre os critérios de correção, mostra-se um pouco decepcionada ao constatar que os alunos não verificaram nenhuma modificação importante em sua prática, já que ela mesma acredita que tenha mudado, tornando-se menos taxativa e não interrompendo tanto o aluno durante sua produção oral. Por outro lado, reconhece não poder admitir que o aluno cometa determinados erros sem interferir, mesmo porque, se não o corrige, os próprios outros alunos o fazem. Analisando a questão

de correção das atividades escritas, nas quais inclui provas, a professora confessa que tenta não escrever a forma correta para o aluno, pois acredita que ele deva pesquisar sobre o que errou, mas muitas vezes o faz, automaticamente.

A respeito das atividades trabalhadas em sala de aula e sua frequência, P_{IV} acredita que os alunos não tenham compreendido bem o significado do item *redação de textos*, interpretando-o no sentido mais comum da expressão, que é o de escrever sobre determinado tema, e que por isso tenham respondido que tal atividade não mais ocorre. A professora se justifica dizendo que considera como produção de texto tudo o que seus alunos escrevem com uma finalidade, dando como exemplo a produção de cartazes em determinada atividade trabalhada. A professora afirma também que o item *estudo de listas de palavras* foi apontado pelos alunos como algo nunca trabalhado justamente porque, hoje, ela não acredita que isso seja válido, pois, em uma lista de palavras extensa, muitos vocábulos podem ser desnecessários e, portanto, esquecidos pelos alunos. Entretanto, admite que há alguns anos essa era uma prática comum em suas aulas, e seus alunos tinham de decorar tais listas. Atualmente, trabalha vocabulário de maneira contextualizada, de acordo com as atividades propostas pelo livro, promovendo situações em que os estudantes poderão realmente utilizá-lo. Além disso, salienta que nunca tenta oferecer ao aluno significados de palavras dos quais não tem certeza, preferindo ser sincera e comprometer-se a pesquisar sobre a dúvida apresentada. Sobre o fato de não trabalhar muito com músicas, confessa que não gosta desse tipo de atividade, já que nem sempre consegue agradar todos e que o trabalho acaba perdendo o sentido. Sabe que as demais professoras desenvolvem essa atividade com frequência, mas demonstra não se importar com isso.

A professora também encontra uma explicação para a opinião dos estudantes de que a habilidade de compreensão oral é a menos desenvolvida em sala de aula. Ela acredita que isso se deve ao fato de que as falas e diálogos gravados que compõem determinadas atividades do livro são bem autênticos, reproduzindo sons externos quando uma conversa é ao ar livre ou mantendo a rapidez de fala típica da língua espanhola, por exemplo. Assim, segundo P_{IV}, os

alunos têm certa dificuldade para compreender os diálogos em sua totalidade, embora ela lhes deixe claro que não devem preocupar-se com isso, já que as atividades apresentam objetivos bem específicos que dispensam essa compreensão minuciosa.

Por fim, ao examinar as opiniões a respeito de avaliação, P_{IV} concorda com os alunos sobre o fato de que, há algum tempo, está trabalhando também com provas orais, algo que considera uma inovação em sua prática. Para ela, esse tipo de avaliação permite-lhe que conheça certas características dos alunos que a prova escrita não deixa transparecer. Admite, ainda, que passou a realizar essa prática só depois que o número de integrantes dessa turma diminuiu, que no início do curso era constituída de vinte e dois alunos. A professora afirma valorizar também o desempenho global dos alunos em sala de aula e que procura deixar isso muito claro aos aprendizes.

Após essa análise das opiniões de seus alunos, P_{IV} passa a discutir comigo acerca do desenvolvimento do processo de reflexão sobre sua prática, por meio de uma entrevista semi-estruturada. Esse instrumento é constituído de dez perguntas, sendo que me baseei em Bartlett (1990) e em Richards (1998) para estruturá-lo. As questões têm como objetivo fundamental abordar : as concepções da professora acerca de sua formação profissional, incluindo fatores subjetivos ligados a essa questão; as visões da professora sobre sua própria atuação em sala de aula, relativas ao reconhecimento de pontos fortes e fracos, ao efeito desse trabalho nos alunos e ainda a possíveis soluções para uma melhoria da prática, caso isso seja considerado necessário; as opiniões de P_{IV} sobre o processo reflexivo no qual se engajou, os procedimentos mais relevantes e os menos relevantes e um possível encaminhamento daquilo que julgou mais importante para uma prática reflexiva futura. Na verdade, a entrevista tem como intuito propor uma reflexão acerca da própria reflexão, partindo das auto-imagens traçadas pela professora enquanto profissional, sem deixar de lado os aspectos pessoais que pudessem afetá-las.

As questões de número 1, 2, e 3 referem-se exatamente ao aspecto de formação profissional de P_{IV}. Nelas, ao falar sobre o que significa ser professora,

afirma que sua profissão representa mais que ensinar conteúdos, envolvendo também companheirismo e compreensão de problemas. Nesse sentido, define-se como uma *orientadora*, alguém próxima aos alunos, porém com um pouco mais de conhecimento. Ao falar sobre o que a levou a tornar-se uma professora de língua estrangeira, e se essas razões se modificaram, P_{IV} confessa que foi algo meio imposto, pois sua vontade era de fazer outro curso, porém, acabou seguindo Letras por influência familiar. Hoje, sente-se um tanto frustrada por não ter realizado seu desejo, mas não se considera uma *professora frustrada*, tanto que afirmou que não mudaria de profissão, pois gosta do que faz e julga-se uma boa profissional, acreditando ter facilidade para dar aulas e expressar-se, além de sentir-se bem na convivência com os alunos, fatores que eles próprios lhe confirmam e consideram positivo na aprendizagem. A respeito da origem de suas concepções sobre ensino de línguas, P_{IV} afirma brevemente que elas vêm da realização de muitas *leituras, cursos e da faculdade*.

As questões de número 4 a 9 tratam das percepções de P_{IV} acerca de sua atuação em sala de aula. Assim, acredita que seu desenvolvimento profissional tem ocorrido na prática, analisando ações bem e mal sucedidas e procurando renová-las, a fim de não tornar as aulas cansativas. Nesse sentido, afirma que o *professor deve estar em constante mudança*, para que a prática não se torne repetitiva, aspecto que considera importante tanto para os alunos quanto para o próprio professor. Salienta como ponto forte em sua prática a facilidade com que administra os conteúdos das aulas, passando-os aos alunos de maneira simples, procurando esclarecer certas colocações do livro consideradas mais complicadas por meio de exemplos e novas explicações. Seu ponto fraco como professora de língua estrangeira é a dificuldade que sente para avaliar seus alunos logo no primeiro semestre do curso, exatamente porque considera ser um tempo muito curto até mesmo para saber o nome de todos eles. Outra dificuldade apontada, também referente à avaliação, diz respeito a avaliar seus alunos em provas orais em grupos, daí a preferência por salas com menor número de estudantes, nas quais fica mais viável realizar esse tipo de avaliação individualmente. Nesse sentido, sua preocupação parece manifestar-se no momento de diferenciar a



produção dos alunos por meio de notas sem agir de maneira *injusta*, já que, para ela, os grupos não permitem que dedique toda a atenção necessária ao desempenho de cada um de seus integrantes. Deixa claro que essa dificuldade só aparece nos momentos de avaliação oral formal, mas não permanece ao propor atividades em grupo cotidianas. Esse fato demonstra que P_{IV} pode não estar conferindo o mesmo valor a todas as atividades que constituem seu trabalho com os alunos. Finalmente, diz que sua percepção quanto a esses pontos fortes e fracos dá-se na prática ou mesmo por meio da opinião espontânea dos alunos, que, no caso de seu aspecto mais positivo, chegam a dizer-lhe que não gostariam de mudar de professora, caso precisassem trocar o horário do curso, justamente porque gostam da maneira como P_{IV} trabalha. Ainda analisando sua prática, a professora acredita que poderia melhorá-la por meio de muitas leituras, *informando-se com outros professores sobre o que cada um faz e tendo a consciência de que o professor deve tentar mudar para melhor*. Quanto ao efeito de seu trabalho sobre os alunos, P_{IV} nota que eles conseguem aprender bastante *conteúdo* durante o semestre, podendo a professora sentir o crescimento deles a cada estágio e o desenvolvimento de sua criatividade por meio das atividades propostas, aspectos muito positivos, segundo ela.

Por fim, a última questão aborda a análise pessoal de P_{IV} a respeito do processo reflexivo desenvolvido durante a pesquisa, no intuito de levantar possíveis contribuições manifestadas ou não em sua prática docente. Assim, para a professora, os procedimentos utilizados durante a pesquisa – diários, sessões reflexivas e sessões de visionamento – geram reflexão, principalmente quanto às percepções sobre suas mudanças, já que P_{IV} percebe que essas transformações não são sentidas enquanto ocorrem, mas justamente quando reflete sobre elas. Acredita que a partir do momento em que começou a ser questionada sobre sua prática é que suas percepções afloraram. Quanto ao instrumento considerado mais relevante, aponta os diários, porque, segundo ela, neles ia dizendo tudo o que fazia em sala de aula, declaração que parece salientar o caráter descritivo dos mesmos, já discutido anteriormente. Em sua opinião, não houve um instrumento menos relevante no processo, considerando que todos foram bons, só que ela

identifica-se mais com a prática do diário. Entretanto, quando indagada sobre a manutenção desse instrumento, independentemente da pesquisa, P_{IV} responde que isso poderia durar algum tempo, mas que depois cessaria. Justificando essa resposta, diz que, ao terminar suas aulas, sempre faz uma retomada introspectiva do que foi trabalhado e que nunca inicia novos tópicos caso perceba que algo não ficou bem claro, bem compreendido, retomando-o na aula seguinte. Assim, acredita que já realize essa reflexão, não havendo necessidade de fazê-lo por escrito. Para P_{IV}, os diários lhe servem para que perceba que sempre refletiu, só que antes *isso ficava só na sua cabeça*.

Como podemos notar na análise deste estudo de caso, o desenvolvimento de um processo reflexivo realizado por uma professora de língua estrangeira, a fim de promover aquilo que Dewey (1997) chama de *reconstrução* da atividade educacional, é algo bastante complexo, permeado de variações que incluem tempo, atitudes de consciência sobre valores, auto-imagem, teorias, experiências e suas conseqüências e o próprio contexto que o proporciona. O envolvimento de P_{IV} durante essa pesquisa, sempre demonstrando interesse e disponibilidade em discutir sobre sua prática, leva-nos a uma série de questionamentos acerca daqueles fatores, apontando crescimentos reconhecidos pela professora e limitações que ela tem dificuldade em superar. No que diz respeito à conscientização da professora participante sobre sua formação profissional e pessoal, há nela certa atitude investigativa no sentido de tentar libertar-se de uma visão singular das situações, embora nem sempre consiga encontrar novos caminhos, ou, às vezes, não considere necessária uma modificação em sua prática.

Podemos afirmar que, quanto à prática em sala de aula, a mudança mais importante de P_{IV} é a inserção de provas orais ao lado das já praticadas provas escritas, justificando que a avaliação é uma exigência do sistema educacional. Ocorre aqui uma certa confusão entre sistema e instrumentos de avaliação, talvez decorrentes das próprias concepções da professora. Como coordenadora pedagógica, posso garantir que não há no centro de línguas essa exigência de realização de provas formais, pois esse critério é estabelecido pelas próprias

professoras. Outro aspecto sobre o qual P_{IV} discute constantemente é a correção de erros, percebida nas aulas como uma prática constante e sistemática e que interfere na produção do aluno, seja esta oral ou escrita. A professora ainda não encontrou uma solução alternativa que amenize o impacto da correção instantânea, embora concorde que essa prática é traumatizante, baseando-se em sua própria experiência como aluna de espanhol língua estrangeira.

Por outro lado, há aspectos nas ações de P_{IV} que demonstram alguma transformação mais substancial, entre eles a valorização do trabalho em grupo e a abordagem do léxico, quase sempre por meio de paráfrases na língua-alvo, que levam o aluno a inferir significados e não simplesmente a traduzir vocábulos. A preocupação com a aprendizagem do aluno também é percebida na professora, no sentido de verificar se o aluno está compreendendo ou não o conteúdo ministrado. Dessa maneira, aborda atividades comunicativas e a gramática de maneira simples, o que, de certa forma, pode ocorrer por influência do material didático, seguido rotineiramente. Mesmo assim, P_{IV} faz constantes retomadas de tópicos gramaticais variados em suas aulas.

Se levarmos em conta o ciclo contínuo entre prática e reflexão apontado por Wallace, que busca abordar aquilo que o professor em formação contínua traz e ganha durante o processo, percebemos que houve um certo desenvolvimento reflexivo de P_{IV} durante a pesquisa, traçado por meio daquilo que ela própria afirma durante a entrevista semi-estruturada:

P_{IV}: /.../ (lendo uma das perguntas da entrevista) VOCÊ ACHA QUE ESSES (+) esses procedimentos lhe trouxeram algum tipo de reflexão sobre seu trabalho”
 (++) se acredita que sim ‘ qual foi o procedimento mais relevante e o menos relevante ‘ (+++) eu acho que trouxe bastante reflexão porque ‘ inclusive’ eu (+) TINHA MUDADO ‘ mas eu não tava percebendo ‘ as minhas mudanças ‘porque às vezes a gente não pára pra pensar (+) cê vai mudando ‘ mas cê não vai parando e pensando / eu ‘ pelo menos/ pensando ‘ eu estou mudando” então ‘ a hora que você pára (+) PRA REFLETIR ‘ que você vê as mudanças (++) porque eu (+) agora que eu parei pra refletir que eu vi o tanto que eu mudei (++) mas quando eu estava (+) fazendo(+) TENDO as mudanças (+) e eu não estava pensando nelas

(+) eu não tava percebendo (+) a partir do momento que você começou a : me PERGUNTAR ' me MOSTRAR isso ' eu comecei a perceber ' que realmente eu estava mudando (+++) /.../ (13/1/00)

O excerto acima mostra com clareza a maneira como a professora compreende sua própria atividade reflexiva, já que declara ter percebido suas mudanças ao refletir *sobre* sua prática, ao *parar para refletir*. Assim, o desenvolvimento reflexivo de P_{IV} ocorre de forma gradativa e em momentos distintos, pois ela diz que foi mudando, mas só percebeu esse fato depois. Isso nos indica que a reflexão realmente não é linear ou tampouco relaciona-se a limites de tempo. Além disso, as palavras da professora nos remetem à idéia de Schön (1987) a respeito da *reflexão-na-ação*, quando o autor admite que a percepção dos passos desse processo pelo profissional raramente ocorre de forma distinta, sendo que muitas vezes ele não interpreta suas transformações de maneira coincidente com o momento em que elas acontecem. Por fim, a transcrição acima aponta para a importância do enfoque colaborativo dado a essa investigação, pois P_{IV} também se refere à relevância de minha participação durante seu desenvolvimento reflexivo.

Ainda nas análises das sessões de visionamento e nas reflexivas, percebemos que a observação da prática de P_{IV} aparece como um meio de reflexão, embora ela própria não se dê conta disso, ao atribuir um valor maior aos diários e, conseqüentemente, a uma análise descritiva, portanto, superficial, de sua prática. Tais instrumentos de reflexão propiciam uma troca de experiências entre todas as participantes, entre as quais estou incluída, à medida que a prática tinha sempre um lugar de destaque nesses encontros, enfatizando o caráter colaborativo da pesquisa.

Por fim, levando em conta o conceito de *reflexão* construído no contexto desta investigação, o processo reflexivo de P_{IV} ocorre por meio de uma busca pessoal e ao mesmo tempo coletiva pela reconstrução de sua prática, procurando relacionar crenças, conhecimentos teóricos e experiências na resolução de problemas em sala de aula. As transformações ocorridas sugerem algumas inovações na prática da professora, especialmente nas relações professora-alunos

e nas interações mais significativas envolvendo a língua-alvo. Porém, acredito que uma reconstrução efetiva de suas ações levará ainda algum tempo e um comprometimento mais consciente com suas ações profissionais.

Considerações finais

As professoras participantes e seu posicionamento frente a uma proposta de educação reflexiva

Contribuições deste estudo no âmbito da formação continuada de professoras de língua estrangeira

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num determinado contexto histórico e social, num determinado tempo e espaço, numa determinada situação. (...) Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. Porém, a formação não depende só de cada um de nós, mas da possibilidade de uma prática coletiva com os colegas (Nóvoa, 2001).

Considerações finais

As professoras participantes e seu posicionamento frente a uma proposta de educação reflexiva

Contribuições deste estudo no âmbito da formação continuada de professores de língua estrangeira

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro). (...) Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. Porém, a atitude ética não depende só de cada um de nós, mas da possibilidade de uma partilha efetiva com os colegas. (Nóvoa, 2001).

Na parte final deste livro, apresento uma análise do percurso reflexivo de cada uma das participantes em uma situação de retomada de suas práticas, após um período relativamente significativo de envolvimento nesse processo. Além disso, trago a perspectiva de PIV após a análise do estudo de caso e aponto alguns encaminhamentos das considerações traçadas a partir deste trabalho para a área de investigação em formação de professores de línguas.

As professoras participantes e seu posicionamento frente a uma proposta de educação reflexiva

A reconstrução da prática docente por meio de uma reflexão que garanta uma autoformação continuada deve levar em conta, fundamentalmente, a visão que o professor tem da importância social de seu trabalho. Assim, volta-se constantemente àquilo que faz e ao aluno, ao replanejamento de suas aulas, ao grupo com o qual trabalha, ao contexto escolar geral, no sentido de, ao envolver-se *coletivamente*, desenvolver uma *autonomia* que lhe permita refletir sobre suas crenças, assumir posicionamentos e conscientizar-se do que é ou não necessário ser renovado. É o que Prabhu (1990) chama de *senso de plausibilidade*, que pode levar professores a operarem sob uma conceituação pessoal de como a sua prática leva a um aprendizado mais significativo socialmente. Falamos, portanto, de um processo dinâmico e instável, que pode levar a uma atualização de conhecimentos, a uma desestabilização de rotinas e a uma revisão de crenças e teorias, pressupondo complexidade por meio do envolvimento de fatores afetivos e relações dialógicas.

Nessa concepção, as professoras I e II apresentaram procedimentos metodológicos e discursivos praticamente inalterados durante o desenvolvimento de um processo reflexivo proposto neste estudo. Não houve em suas ações uma análise crítica quanto a tais aspectos que trouxesse questionamentos acerca da interação em suas salas de aula, do tratamento estrutural dado às formas da língua ou, ainda, do envolvimento do próprio aluno com o uso da língua-alvo, no sentido de buscar desenvolver sua capacidade lingüístico-comunicativa. As mudanças percebidas nas ações de P_I não representam, portanto, uma transformação crítica quanto a suas crenças ou abordagem de ensino de línguas, mas uma consequência de mudança de abordagem metodológica, por meio da troca de material didático. Em P_{II}, as ações profissionais mantiveram-se estáveis, devendo salientar que esta professora continuou trabalhando com o mesmo material didático por todo o processo.

Com respeito à professora IV, notamos ter sido a mais afetada positivamente por uma proposta de educador reflexivo. P_{IV} procurou construir aos poucos um saber justificado, no sentido de compreender a transcendência de suas ações para além do que possibilitam as relações em sala de aula e o material adotado. Aproximou-se, assim, de uma abordagem de formação continuada de professores à luz dos princípios de uma *pesquisa-ação* (Moita Lopes & Freire, 1998) ou de uma *pesquisa-ação colaborativa* (Wallace, 1991), refletindo sobre sua prática em um âmbito social, no sentido de tentar melhorá-la. Essa atitude investigativa promove uma compreensão do conhecimento construído em sala de aula, beneficiando alunos, colegas de área e a própria instituição escolar, além da própria docente. Instaura-se, assim, uma reflexão coletivamente sustentada, ao mesmo tempo, na autonomia cognitiva e no diálogo profissional.

Abordando as expectativas e resultados deste estudo, P_{IV} manifestou-se de maneira igualmente reflexiva e criticamente consciente da importância de seu envolvimento nesse processo contínuo de auto-conhecimento e transformação profissional:

Este trabalho muito contribuiu para meu crescimento profissional, pois foi por meio dele que pude começar a repensar a minha prática docente e, assim,

procurar transformar algumas ações em minha vida profissional. Creio que essa reflexão de minha parte já havia começado antes de que fosse participante dessa pesquisa, porém eu nada conseguia fazer para melhorar ou mudar o que era necessário, o que sentia que não estava bom.

Confesso que, no início da pesquisa, fiquei um pouco perturbada, pois algumas de minhas aulas seriam assistidas, outras seriam gravadas e depois comentadas. Tinha medo de ser analisada; porém, no decorrer do trabalho, comecei a perceber que isso me auxiliava a crescer e a melhorar. Comecei, então, a me auto-analisar e a me criticar, passos muito importantes para aquele que deseja mudar, enriquecer sua prática docente.

Hoje, passados quase três anos, noto que já consigo obter transformações importantes nas minhas aulas e que procuro refletir sobre minhas ações no momento em que elas ocorrem. Outras atitudes que tomava anteriormente estão sendo revistas, pois consegui, por meio desse processo, enxergar meus erros e, assim, transformá-los em acertos. Cito dois exemplos:

- anteriormente, quando os alunos estavam preparando algum trabalho em grupo, eu permanecia sentada, atitude que me distanciava deles. Assim, eu não podia saber se todos os meus alunos estavam usando o Espanhol na realização da atividade. Hoje, consigo agir diferente, caminho entre os alunos, passo por todos os grupos, monitorando-os, e assim nos sentimos mais próximos uns dos outros;*
- quando um aluno comete algum erro, ao contrário do que costumava fazer, corrijo-o de forma sutil, a fim de que ele não se sinta inferiorizado perante seus colegas de sala.*

Acredito que as mudanças ocorridas em minha prática foram importantes e fazem com que eu me sinta feliz e realizada, tentando estar a cada dia refletindo sobre meu trabalho, em busca de um crescimento profissional.

Contribuições deste estudo no âmbito da formação continuada de professores de língua estrangeira

Os resultados desta pesquisa nos mostram que o aprender contínuo é essencial em nosso exercício docente. Essa formação continuada deve estar alicerçada na própria figura do professor, como agente desse processo, e no contexto escolar, espaço social de crescimento e discussão profissionais permanentes. Por meio da realidade envolvida neste contexto de investigação, ficou claro que a formação é de fato um ciclo, que abrange vários momentos do profissional: suas experiências como aluno (e, ainda antes, como filho), como aluno-professor, como estagiário em formação pré-serviço, como professor iniciante e como professor em formação continuada. Todos esses momentos se entrelaçam e influenciam-se entre si, porém, só serão formadores se constituírem-se em objeto de reflexão permanente (Nóvoa, 2001).

O conceito de profissional reflexivo vem sendo disseminado há alguns anos como uma forma de valorizar o conhecimento adquirido por meio de experiências, o que, de certa forma, vem redimensionando a organização das práticas de ensino nos cursos de licenciatura. Porém, ao se tomar um professor que já está atuando há algum tempo, conforme ocorreu nesta pesquisa, é necessário que esse caráter experiencial de sua prática seja analisado a partir dos anos iniciais de sua profissão, pois estes definem, para bem ou para mal, toda uma prática futura. O docente que está iniciando sua vida profissional necessita desenvolver, desde então, uma capacidade de escolhas metodológicas, teóricas e práticas, caso contrário poderá estar fadado a reproduzir modelos de profissional e teorias que lhe são impostas, por meio de treinamentos ou materiais didáticos. Assim, a experiência de tantos anos pode estar sendo, na verdade, a mesma experiência, repetida desde o início, caso o professor não esteja envolvido em uma atividade de autoconhecimento e de autoformação.

Somente o profissional pode ser responsável pela iniciativa de envolver-se e preocupar-se com sua formação. Dessa forma, deve ver o ambiente em que atua, a escola, como um espaço de aprendizagem, em primeiro lugar, onde,

agindo com autonomia em relação as suas decisões pedagógicas, pode propor uma reflexão compartilhada e colaborativa. Esse processo envolve não só professores, mas também coordenadores e outros responsáveis pelos problemas pedagógicos ou educativos reais de uma instituição. A confiança mútua, considerada como ponto essencial no estabelecimento de reflexões conjuntas, foi conquistada neste trabalho não somente nos instrumentos reflexivos que constituíram a investigação, mas também nas conversas informais, nas ponderações feitas com as colegas, com quem estava sendo observado e com a coordenadora. O potencial autoformador de cada profissional envolvida dependeu de uma abertura maior ou menor de seu comprometimento com esses procedimentos, o que justifica uma participação mais acentuada e consciente da professora IV durante o processo.

Na verdade, professores pensam o tempo todo sobre seu trabalho, mas não refletem sistematicamente sobre o que acontece em suas salas de aula. Assim, o que se propõe ao falar sobre formação reflexiva contínua é uma prática de fato sistemática de olhar para nossas próprias ações e quais os efeitos que elas produzem em termos de aprendizagem de línguas. Para isso, é necessário que professores coloquem-se como aprendizes, a fim de compreender quem está se beneficiando de suas escolhas pedagógicas, que considerem fatos de sua próprias experiências educacionais, reconhecendo que foram socializados por meio delas. A reflexão sobre elas pode trazer à tona crenças implícitas sobre ensino e aprendizagem, conforme vimos neste estudo, que, muitas vezes, têm uma íntima relação com as histórias de vida desses profissionais. Compreendendo que seu conhecimento pedagógico e seu autoconhecimento derivam de uma abordagem reflexiva de suas ações, os professores podem modificar o processo em que estão inseridos profissionalmente. O trabalho reflexivo de formação de professores não se concretiza sem que haja, primeiramente, uma predisposição de todos os envolvidos a um redimensionamento crítico de seu olhar sobre a prática, sobre as teorias e sobre as crenças que permeiam cada realidade profissional.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, L. S. *A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador*. São Paulo, 1998. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Getting started - the question of approach. Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 34-81.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1.ed. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (org.) *A abordagem orientadora da ação do professor. Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 13-28.
- _____. (org.) *Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP :Pontes, 1999, p. 11-27.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de & SCHMITZ, J. R. *Glossário de lingüística aplicada: português-inglês: inglês-português*. Campinas, SP: pontes, 1997.
- AMADEU – SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas, 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- BAILEY, K.M. *The use of diary studies in teacher education programs*. In: J.C. Richards & D. Nunan (orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990, p. 215-226.
- BARTLETT, L. *Teacher development through reflective teaching*. In: J.C. Richards & D. Nunan (orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990, p. 202-214.
- BEZERRA, I. C. R. M. *Formação de professores de inglês: embates e caminhos na construção do conhecimento e da identidade profissional*. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.



BIZON, A. C. C. A abordagem comunicativa de ensino de línguas e suas múltiplas concretizações. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo*. Campinas: 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: J.C.P. de Almeida Filho (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 63- 81.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. U.S. A. : Library of Congress, 1998.

BRANDÃO LOPES, M. C. *Criando oportunidades para o processo reflexivo do professor de língua materna*. São Paulo, 1996. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*. v. 1., n. 2, 1979, p. 89-111.

BROWN, D. H. A "methodical" history of language teaching. *Teaching by principles: an interact approach to language pedagogy*. Englewood Clif Prentice Hall Regents, 1994, p. 47-72.

_____. The present: an informed "approach". *Teaching by principles: an interact approach t olanguage pedagogy*. Englewood Clif Prentice Hall Regents, 1994, p. 73 – 86.

BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?*. Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for english language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Aploed Linguistics*, 1980, 1/1, p.1-47.

_____. *Língua estrangeira na escola*. Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

- CASTRO, S. T. R. de. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês*. São Paulo, 1999. Tese de Doutorado. Pontifícia universidade Católica de São Paulo.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em lingüística aplicada*, n.17, Campinas: 1991, p. 133-144.
- CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESPECIALIST*. v.19, n.2, São Paulo: Educ, 1998, p. 233-244.
- CHAUDRON, C. Classroom research methods. *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 13-49.
- CLARK, J. L. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987, p. 5-107.
- CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 20: 37 – 47, 1992.
- _____. *Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. Inglaterra, 1996. Tese de Doutorado – The University of Reading. Cap. 1, p. 19 – 26.
- _____. et. alii. Desafios e perspectivas na formação de professores de línguas no Brasil. In: *Estudos lingüísticos*, XVIII, 1999, p. 112-117.
- DEWEY, J. *How we think*. Mineola, N.Y. : Dover Publications, Inc., 1997.
- DIAMOND, C. T. P. Arts - based inquiry and teacher reflection: a teacher institute (LAEL, PUC - SP). *The ESPECIALIST*. v.19, n.2, São Paulo: Educ, 1998, p. 215-231.
- ELLIS, G. How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, v. 50/3, Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 213-219.
- FAUSTINONI, L.E. *A aprendizagem do professor: um processo de significação*. São Paulo, 1995. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

- FRANCIS, L. M. E. A. English as a foreign language: textbook analysis, ideology in a brazilian context. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa* 1, 1997: 133 – 143.
- FREEMAN, D. Intervening in practice teaching. In: J.C. Richards & D. Nunan (orgs.) *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990, p. 103-117.
- _____. Renaming experience / reconstructing practice: developing new understand of teaching. In: D. Freeman & J. C. Richards. *Teacher learning and language teaching*. Cambridge: CUP, 1996, p. 221 – 241.
- FREITAS, M. A. . *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- GAIES, S. & BOWERS, R. Clinical supervision of language teaching: the supervisor as trainer and educator. In: J.C. Richards & D. Nunan (orgs.) *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990, p. 167-181.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76.
- GATTOLIN, S. R. B. A dicotomia quantitativo / qualitativo na literatura. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Campinas: 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas.
- GEBHARD, J.G. Models of supervision: choices. In: J.C. Richards & D. Nunan (orgs.) *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990, p. 156-166.
- GERVAI, S. M. S. *Formação de professores no contexto de uma escola de línguas*. São Paulo, 1996. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*. v.19, n.2, São Paulo: Educ, 1998, p. 257-271.
- _____. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. In: V.J. Leffa (comp.). *TELA (Textos em Linguística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas : Educat, 2000.

- GIOSA, E. *O processo colaborativo no ensino-aprendizagem de Inglês oral*. São Paulo, 1994. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 93-114.
- JOHNSON, E. K. The vision versus the reality: the tensions of the TESOL practicum. In: D. Freeman & J. C. Richards. *Teacher learning and language teaching*. Cambridge: CUP, 1996, p. 30-49.
- KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: I. Signorini & M.C. Cavalcanti (orgs.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- KORTHAGEN, J. A. F. & KESSELS, M. A. P. Linking theory and practice changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 1999, v. 28, n. 4, p. 4 – 17.
- KRAMSCH, C. & SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 1996, v. 50/3, Oxford: Oxford University Press, p.119-211.
- LARSEN-FREEMAN, D. Foreign language teaching methodology and language teacher education. *AILA*, Amsterdam: 1993, p. 1-15.
- LIBERALI, F.C. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. São Paulo, 1994. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPECIALIST*. v.19, n.2, São Paulo: Educ, 1998, p. 169-184.
- MAJER, H. & MAJER, J. Teacher talk: theory and classroom realities. In: J. Field, A. Graham & M. Peacock (orgs.). *Insights 1*, Whitstable, Kent: IATEFL, 1996, p. 13 – 22.
- MALATÉR, L. S. O. *A teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Florianópolis, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- Mc DONOUGH, J. & Mc DONOUGH, S. What is research? *Research methods for english language teachers*. London: Arnold, 1997, p. 37-55.
- _____. Principles and problems: what makes good research? *Research methods for english language teachers*. London: Arnold, 1997, p. 57-73.
- MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. da & FREIRE, A. M. F. Looking back into an action research project: teaching learning to reflect on the language classroom. *The ESPecialist*. v.19, n.2, São Paulo: Educ, 1998, p. 145-167.
- MOLL DA CUNHA, V. *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de Inglês como segunda língua*. São Paulo, 1992. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MORAES, M.G.D.V. de. *O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica*. Campinas, 1990. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- NAREZZI, E. C. *O poder em sala de aula: disputas, amenização, sedução*. Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- NÓVOA, A. (org.). *Formação de professores e profissão docente. Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.
- _____. Professor se forma na escola. *Nova Escola*. Editora Abril, Fundação Victor Civita : maio, 2001, no. 142, p.13-15.
- NUNAN, D. *Collaborative language learning and teaching*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, E. C. de. *Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professoras iniciantes em escolas municipais de Goiânia*. Belo Horizonte, 2001. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- ROBERTS, J. *Language teacher education*. Arnold: London, 1995.



ORTENZI, D. I. B. G. *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. Campinas, 1997. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

_____. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: J.C.P. de Almeida Filho (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 127-138.

PENNYCOOK, A. (trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga). A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: I. Signorini & M.C. Cavalcanti (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PERIS, E. M. & BAULENAS, N. S. *Intercambio*. Barcelona: Difusión, 1992, v. 1 e 2.

_____. *Gente*. Barcelona: Difusión, 1997, v.1.

PIRES, E. A. *De mapas e posturas críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. São Paulo, 1998. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

POLIFEMI, M. C. *Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo*. São Paulo: 1998. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PRAHBU, N. S. There is no best method – why ?. *Tesol Quartely*, 24/02, 1990, p. 161-176.

RICHARDS, J. C. Beyond methods. *The language teaching matrix*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 35 – 49.

RICHARDS, J. C. & HO, B. Reflective thinking through journal writing. In: J.C. Richards. *Beyond training*. Cambridge: CUP, 1998, p. 153-170.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

ROBERTS, J. *Language teacher education*. Arnold: London, 1998.



- ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira(inglês)no contexto da escola pública*. Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* São Paulo, 1998. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RUSSELL, C. The importance of being anxious. In: *Teacher development* 37, 1998, p. 18-21.
- SCHACHTER, J. & GASS, S. Making second language classroom research work. *second language classroom research: issues and opportunities*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. U.S.A. : Basic Books, 1983.
- _____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc., 1987.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-91.
- SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 1996, v. 50/1. Oxford: Oxford University Press, p. 16-24.
- SILVA, I. M. da. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Belo Horizonte, 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- SILVERMAN, D. The logic of qualitative methodology. *Interpreting qualitative data*. London: SAGE, 1993, p. 20-29.
- _____. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: SAGE Publications, 2000.
- SOUZA, V. de. *A formação em serviço do professor de Inglês da rede estadual- construindo atitudes reflexivas*. Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- SWAN, M. A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, v. 39/1, Oxford: Oxford University Press, 1985, p.2-12.

WOODS, D. A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, v. 39/2, Oxford: Oxford University Press, 1985, p.77-87.

TELLES, J. A. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *The ESPecialist*. v.19, n.2, São Paulo: Educ, 1998, p. 185-214.

TRIM, J. L. M. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty - first century. *Aila Review*, Cambridge (U. K.), 1992.

VÁSQUEZ, G. *¿Errores? ¡ Sin falta!* Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. 1ª ed. Madrid; Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Um estudo da interação aluno – aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira*. Campinas:1992. Dissertação de Mestrado . Universidade de Campinas.

_____. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas:1996. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: J.C.P. Almeida Filho (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 29 – 50.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. Structured reflection: the role of the professional project in training ESL teachers. In: D. Freeman & J. C. Richards (orgs.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996, p. 281-294.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*. 22(4): 575-592, 1998, p. 36-53.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. Methodology for the teaching of meaning. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990, p. 157-180.

WILKINS, H.G. *Notional Syllabus*. Oxford: Oxford University Press, 1976.



WOODS, D. Why study the teacher. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996, p.1-23.

_____. The study. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996a, p.24-45.

_____. An ethno-cognitive model of language teacher's decision-making. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996b, p. 47-81.



CÓPIA

O PROFESSOR REFLEXIVO:

**UMA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO À CONSCIENTIZAÇÃO
PEDAGÓGICA CONTÍNUA DE PROFESSORES ATUANTES EM UM
CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO INTERIOR PAULISTA**



CÓPIA

MARTA LÚCIA CABRERA KFOURI KANEOYA nasceu em São José do Rio Preto, São Paulo, em 1970. Licenciou-se em Letras pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 1991. É mestre em Lingüística Aplicada pelo IBILCE/UNESP, onde ministrou aulas na área de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira e de formação de professores. Foi coordenadora do Centro de Estudos de Línguas de Rio Preto por três anos. Atualmente, dedica-se à coordenação dos cursos de Letras Licenciatura e de Tradutor e Intérprete em uma instituição particular de ensino superior. É também professora de Prática de Ensino de Língua Estrangeira no ensino superior particular em São José do Rio Preto e região.



