

Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social

Coleção
 **NPLA**
Novas Perspectivas em Linguística Aplicada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gimenez, Telma - Monteiro, Maria Cristina de Góes

Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social /
Telma Gimenez - Maria Cristina de Góes Monteiro (Orgs.)

Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4
Campinas, SP : Pontes Editores, 2010.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7113-323-5

1. Ensino de línguas - ensino e aprendizagem 2. Comunicação 3. Linguística 4.
Educação - formação de professores, América Latina I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino de línguas - ensino e aprendizagem	407
2. Comunicação	407
3. Linguística	410
4. Educação - formação de professores, América Latina	370.7

Coleção
 **NPLA**
Novas Perspectivas em Linguística Aplicada

Volume 4

Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social



**Telma Gimenez
Maria Cristina de Góes Monteiro
(Orgs.)**

Pontes

Copyright © 2010 das organizadoras representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração e capa: Eckel Wayne

Revisão: Pontes Editores

Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada - Vol. 4

Coordenação da Coleção: Kleber Aparecido da Silva

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

Fax 19 3253.0769

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2010

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Telma Gimenez e Maria Cristina de Góes Monteiro</i>	

PARTE I **FORMANDO PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTINENTE**

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN COLOMBIA: UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS DEL ‘PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO’	19
<i>Melba Libia Cárdenas</i>	

INNOVATION AND CHANGE IN THE CHILEAN INITIAL TEACHER T CURRICULUM FOR TEACHERS OF ENGLISH	45
<i>Mary Jane Abrahams</i>	
<i>Miguel Farias</i>	

PERGUNTAS AINDA SEM RESPOSTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	57
<i>Maria Antonieta Alba Celani</i>	

PARTE II **ÉTICA E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: RUMOS PARA UMA SOCIEDADE CRÍTICA E SUSTENTÁVEL.....	71
<i>Fernanda Coelho Liberali</i>	

FORMAÇÃO CIDADÃ: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO VIA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	93
<i>Heliana Mello</i>	

CONSTRUINDO PARCERIAS UNIVERSIDADE-ESCOLA: CAMINHOS ÉTICOS E QUESTÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS	109
<i>Inés Kayon de Miller</i>	

PARTE III

EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

ENTRE PRÁTICAS DE ESCRITA, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: O MEMORIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	133
<i>Maria Teresa de Assunção Freitas</i>	
<i>Ilka Schapper</i>	
LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN ¿NUEVAS FORMAS DE MEDIACIÓN?	157
<i>Beatriz Gabbiani</i>	
DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS: INTERSECCIÓN ENTRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN FORMATIVA	167
<i>Álvaro Quintero Polo</i>	
<i>Helena Guerrero</i>	
A ESTRANHA-FAMILIAR LÍNGUA DA ESCOLA	187
<i>Angela Derlise Stube Netto</i>	
ENSINO DE E/LE: TORNANDO VISÍVEL E RECONSTRUINDO UMA AMÉRICA LATINA INVISÍVEL	203
<i>Giane da Silva Mariano Lessa</i>	
BIODATA DE AUTORES E ORGANIZADORAS	217

APRESENTAÇÃO

Lançar os olhos sobre a formação de professores de línguas no continente latinoamericano, uma meta traçada pelo subgrupo de trabalho de Formação de Professores, integrante do GT de Linguística Aplicada da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Letras e Linguística – ANPOLL. Os primeiros passos foram dados pela organização do I Congresso Latinoamericano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), realizado em Florianópolis, em 2006, cujos trabalhos selecionados fizeram parte de coletânea intitulada *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*, publicada em 2008, mesmo ano em que foi realizada a segunda edição do CLAFPL, no Rio de Janeiro, quando se buscou reforçar aquela meta, com a crescente participação de colegas de outros países nos simpósios, comunicações, mesas-redondas e palestras.

Nesses passos iniciais encontramos um desejo de compartilhar experiências, identificar convergências e promover reflexões sobre o contexto sócio-histórico do ensino de línguas e a consequente necessidade de formação crítica de profissionais. O tema do evento se fazia premente, tendo em vista as rápidas transformações sociais atreladas a processos de globalização que tendem a acirrar as desigualdades sociais e que colocam para a educação desafios cada vez mais complexos. Como conciliar perspectivas críticas diante de movimentos que procuram criar padrões generalizantes e atrelados ao domínio econômico? Como resgatar o papel educacional da educação pelas línguas em um contexto acentuadamente marcado pela busca de eficiência e qualidade, em que individualidades podem ser desconsideradas? Como construir espaços para consciência crítica e transformadora quando modelos

predominantes sinalizam para o apagamento da multiplicidade de sentidos existentes na sociedade?

O tema do evento de 2008 era, portanto, mais do que pertinente e as centenas de comunicações individuais ou coordenadas, em simpósios, revelaram os diversos ângulos em que essas questões são abordadas. Assim, para a publicação em uma coletânea como esta, a dificuldade de seleção foi exacerbada. Foram muitos os trabalhos que buscavam respostas para perguntas que têm norteado a agenda de pesquisa sobre formação de professores de línguas. Deste modo, estabelecemos alguns critérios, sabedoras de que, eventualmente, ficariam excluídos textos pertinentes, cuja disseminação estaria a cargo do CD com os textos completos submetidos à coordenação do Congresso. A ausência nesta coletânea não significa, portanto, que os textos que não fossem pertinentes – como toda seleção, esta é parcial e atende a critérios que poderão, naturalmente, ser questionados. Procuramos, então, textos que satisfizessem vários desses critérios, ou seja, abordassem mais diretamente a temática de formação de professores de línguas e transformação social, garantindo uma mescla de textos escritos em inglês, português ou espanhol, para reafirmar o caráter latinoamericano do congresso; textos que representassem diferentes linhas teóricas/de pesquisa, de diferentes instituições e, se possível, com abrangência geográfica ampla. Procuramos, ainda, selecionar textos de modo que a formação de professores de diferentes línguas pudesse estar contemplada, cientes de que a maioria dos trabalhos versava sobre professores de inglês. O resultado foi um pequeno conjunto representativo de ideias que circularam nos três dias em que nos reunimos no campus da PUC-Rio.

Na primeira parte temos textos que trazem perspectivas da Colômbia, Chile e Brasil, levantando questionamentos sobre as políticas educacionais e de formação de professores. São contribuições que nos convidam a pensar sobre a relação entre conhecimentos e os processos de reconhecimento e valorização do “local”, em um mundo que busca padronização e critérios universalizantes. Assim, Melba Cárdenas discorre sobre o Programa Nacional de

Bilinguismo da Colômbia e suas implicações. Segundo ela, o interesse pelo desempenho de competências comunicativas em línguas estrangeiras gerou uma mudança nas políticas educacionais naquele país. A partir da revisão de documentos oficiais e da identificação de estudos nacionais, questiona os discursos que procuram criar parâmetros ditados internacionalmente, ignorando-se o conhecimento local. A tendência entra em choque com a proposta de uma pedagogia crítica, que valoriza os saberes produzidos localmente. Assim, nos apresenta o dilema de um projeto de nação engendrado no interior do discurso de inserção global e as tensões que este gera ao encontrar uma realidade marcada por desigualdades e diferenciações constituídas historicamente.

Por outro lado, a mesma tendência, observada no Chile, tem no texto de Mary Jane Abrahams e Miguel Farias uma reflexão sobre a iniciativa de um consórcio de seis universidades que procuraram construir um currículo comum para a formação inicial de professores. Seguindo os mesmos padrões da comunidade europeia (circunstância também comum à Colômbia), professores testados revelaram baixos níveis de desempenho. A constatação levou um grupo de universidades a procurar alternativas inovadoras para elevar a qualidade de ensino, com o objetivo final de melhorar o ensino nas escolas. Adotando a pedagogia crítica como um dos referenciais, relatam os princípios que constituíram a proposta curricular desejada. Dela fizeram parte aspectos metodológicos, reflexão, práticas de ensino desde o início do curso e mentoria como atividades importantes para a criação e consolidação de comunidades de interesse. Também neste texto encontramos preocupações com a construção de conhecimentos calcados nas experiências locais, diante de políticas educacionais cada vez mais influenciadas por pressões globais.

Preocupação semelhante tem Antonieta Celani ao trazer sua experiência de uma década com um programa de formação contínua no Brasil. Seus questionamentos nos convidam a refletir sobre autonomia, afetividade e o papel de formadores de professores na construção de saberes locais. Primeiramente, a renomada e educadora pesquisadora traça um panorama do ensino de línguas

estrangeiras no Brasil para, em seguida, discutir mudanças e a formação de professores, alertando para a necessidade de formadores estarem conscientes de que nem sempre suas orientações poderão ser seguidas. Tendo, portanto, como foco as relações entre formadores e professores, Antonieta Celani termina por reiterar diversas indagações no contexto micro da formação, aquela que se desenvolve no interior de relacionamentos essencialmente humanos.

A segunda parte do livro traz três trabalhos selecionados que dizem respeito a ética e pesquisa na formação de professores. Trata-se de um conjunto de autoras que, envolvidas em projetos de parcerias entre universidade e escola, discutem questões emergentes das relações entre atores da educação. Tendo a ética como eixo, as diferentes experiências de universidades com programas voltados para a formação profissional articulando extensão e pesquisa, revelam uma tendência para rupturas com modelos calcados em papéis estratificados e distintos para quem ensina e para quem aprende. O foco está nas relações humanas empreendidas no esforço de continuo crescimento para todos os envolvidos, relações essas marcadas pelo cuidado e pela responsabilidade. São as oportunidades criadas por essas instâncias de educação que humanizam ou desumanizam os indivíduos.

Fernanda Liberali, pesquisadora do CNPq e professora da PUC-SP, busca aportes multidisciplinares para tratar do comprometimento com uma sociedade crítica e sustentável. Compreendendo a formação de professores como uma atividade criativa, “de produção intencional e compartilhada de significados para a transformação crítica da sociedade”, ela discorre sobre o papel da educação escolar problematizadora e libertadora. A construção de sentidos, abordada sob a perspectiva de cadeias criativas, sugere que a constituição de sujeitos sociohistoricamente situados se dá num processo de relacionamento com o Outro, em que interdependência e responsabilidade são vitais para a realização de ações cidadãs. Cidadania aqui entendida como “um espectro de possibilidades, a partir do qual cada um faz suas escolhas”, se torna então o foco da formação de educadores e educandos. Tal proposta é enriquecida

com exemplos de três projetos desenvolvidos em escolas, por integrantes de grupo de pesquisa sob a liderança da autora.

Outra iniciativa de projeto de formação continuada, abordado pela perspectiva da ética, é trazida por Heliana Mello que relata as atividades do EDUCONLE, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais. A partir do reconhecimento de que há diferenças entre os mundos da universidade e da escola, a autora procura refletir sobre tal projeto que integra pesquisa e extensão, no contexto de dilemas resultantes dessa aproximação. As diferenças, consideradas, cruciais, no entender da autora, são as de que “no cenário universitário, que se torna cada vez mais competitivo, as atividades mais valorizadas são a pesquisa, as publicações, e a proposição de novos conhecimentos. No cenário escolar as maiores preocupações estão voltadas para questões de cunho prático e resolução de problemas de impacto imediato no alunado”. A experiência de realização do projeto demonstrou a necessidade de fortalecimento da noção de grupo, de uma ética interpessoal, por assim dizer, que deveria anteceder a ética profissional. Isto levou à formação de uma rede de aprendizagem, norteadada pela colaboração que torna a todos aprendizes.

Também o trabalho exposto por Inés Kayon de Miller, na PUC-Rio, por meio do grupo que desenvolve projetos sob a perspectiva da Prática Exploratória, aborda questões envolvidas no relacionamento universidade-escola. Atrelando ética a valores que fortalecem relações de respeito entre indivíduos, a autora salienta que o referencial teórico que orienta as iniciativas relatadas visa à construção de uma formação guiada pela ética da vida em sala de aula. Conceitua a Prática Exploratória como sendo uma ideia essencialmente pautada pela busca de entendimento e da qualidade de vida. Assim, quando são estabelecidas parcerias, o que se quer é valorizar alunos e seus professores como conhecedores de sua realidade e que, em parceria, buscam entendimentos locais e úteis e não necessariamente novos conhecimentos trazidos pelos consultores externos. Configura-se, assim, um papel diferenciado para pesquisadores/acadêmicos universitários que vão à escola

para auxiliar os “praticantes” (alunos e professores) a se engajarem em um processo de questionamento, sem que a preocupação seja primordialmente resolver o problema do “Outro”. São questões éticas que surgem nessas relações, e a autora discute os entendimentos que são atribuídos a essas questões, que permanecem como dilemas para quem busca, no interior de relações historicamente hierarquizadas, ressignificar papéis para formadores, professores e alunos.

A terceira parte traz cinco trabalhos que representam diferentes aspectos da formação de professores de línguas que estiveram presentes no II CLAFPL. No primeiro texto Maria Teresa de Assunção Freitas e Ilka Schapper Santos descrevem sua experiência com práticas de leitura e escrita e formação de professores. Compreendendo que a escrita pode emergir como uma função social, como um instrumento de expressão de si, de comunicação e de interação com os outros e com o mundo, adotam o memorial como procedimento. Orientadas pelo referencial histórico-cultural, trabalhando com Vygotsky e Bakhtin, consideram aquelas práticas como ferramentas de formação, como uma produção de si. Assim, em um curso de Especialização para gestores, na modalidade de educação a distância, e a alunos de licenciatura em ensino presencial, solicitaram a escritura de um memorial. Este se constituiu como um espaço de registro e reflexão que entrecruzava a experiência presente com a história pessoal/profissional do cursista. As reflexões provocadas por essa atividade de escrita possibilitou aos alunos participantes construir novas maneiras de interferirem na realidade escolar. Desta forma, as autoras advogam que “aí que reside a importância do gênero memorial no processo de ensino e pesquisa: formar sujeitos mais críticos, mais conscientes de suas intervenções no mundo”. Trata-se, portanto, de uma contribuição no conjunto de propostas para a formação voltadas para a emancipação e consciência crítica construídas em processo reflexivo de produção escrita.

Beatriz Gabbiani, do Uruguai, revela sua preocupação com o fetichismo tecnológico dos computadores na educação de futuras

gerações. Reconhecendo a importância das novas tecnologias como ferramentas de mediação e atuação em um mundo cada vez mais tecnologicizado, a pesquisadora discute inclusão a partir de um programa governamental uruguaio voltado para dotar cada criança na escola com um *laptop*. Alertando para a necessidade de ir além do fornecimento de equipamentos, Gabbiani aponta benefícios advindos da introdução desse tipo de ferramenta, não somente para escolas, mas também para a alfabetização digital das famílias. Em programas dessa natureza, como seria de se esperar, é fundamental preparar professores para que ressignifiquem seus papéis e não se vejam ameaçados pelas novas tecnologias. Afinal, computadores são apenas instrumentos do qual se apropriam sujeitos com objetivos, finalidades e desejos próprios. Esta contribuição dialoga com outros textos também discutidos durante o II CLAFPL e que tinham a tecnologia como um dos aspectos relevantes da formação profissional, especialmente no caso das línguas.

Da Colômbia temos Álvaro Quintero Polo e Helena Guerrero com reflexões sobre a pedagogia crítica na formação de professores de inglês. A partir de um histórico de formação mais tecnicista, os autores relatam experiência em um programa de formação de professores da Universidad Distrital de Bogotá. Nesse estudo, procuraram compreender os entendimentos de futuros professores de inglês sobre pedagogia crítica. A partir de duas disciplinas ministradas de modo colaborativo pelos autores (uma de cunho mais teórico e outra de cunho mais prático), foram coletados dados de diários e entrevistas com alunos, assim como trechos de relatórios de trabalhos de conclusão. Os autores trazem as vozes desses alunos para mostrar como seus entendimentos foram paulatinamente transformados. Como formadores, se colocaram no papel de criar espaços para que esses futuros professores examinassem suas crenças sobre aprendizagem, ensino e linguagem. Os resultados apontaram que os futuros professores desenvolveram entendimentos de si mesmos como profissionais com ideais de transformação em meio a contradições de contextos escolares ainda operantes sob o domínio de práticas ditas “tradicionais”, i.e., acríticas. A

contribuição dos colegas Colombianos nos permite identificar pontos em comum também em programas em outros contextos, especialmente, em cursos de formação inicial no Brasil.

Com relação ao sujeito da formação, Ângela Derlise Stube Netto analisa narrativas de professores de Língua Portuguesa descendentes de imigrantes que não tinham o Português como língua em sua inscrição no campo da linguagem para, com isso, pensar sua relação com a(s) língua(s) na escola. Por meio de entrevistas com professores da educação básica, da rede pública, na região de Concórdia/SC, cuja história se marca pela imigração europeia, observou que a escola assume a prática de silenciar uma história marcadamente plural, sem torná-la dizível, deixando, assim, de trabalhar a relação com a alteridade linguística e com as memórias outras que constituem os sujeitos da educação. Filiando-se aos estudos discursivos de vertente psicanalítica, a autora discute questões de subjetividades do professor de língua portuguesa no contexto escolar, analisando as marcas linguísticas de suas falas para refletir sobre “apagamentos, escamoteamentos e ilusão de monolíngua”. Suas conclusões deixam antever a noção de que dissonâncias são produtivas e que hibridismos são constitutivos do contexto escolar, especialmente em situações em que Português não é língua materna.

A invisibilidade é também o tema do último texto da coletânea com reflexões de Giane da Silva Mariano Lessa sobre a América Latina. Segundo a professora de língua espanhola, essa invisibilidade é reforçada em materiais didáticos e no discurso de professores. Percebendo haver uma imagem negativa da América Latina na manifestação de alunos, livros didáticos e alguns meios de comunicação, decidiu abordar explicitamente aspectos das identidades culturais e memórias dos alunos, de modo mais positivo. Essa iniciativa permitiu que os alunos, ao final do período letivo expressassem sentimentos de proximidade com outros países latino-americanos. A autora argumenta a favor de um ensino voltado para a desconstrução de visões estereotipadas que permita a reconstrução do olhar sobre a América Latina. Contra o “pensamento

único” de uma globalização excludente, a proposta da professora centra-se na celebração da diversidade cultural que caracteriza o continente, contribuindo para a formação de professores mais críticos e conscientes das multiplicidades que se revelam quando sobre a realidade incidem olhares mais aguçados, ainda que parciais.

Terminamos, portanto, onde começamos: com a ideia de que a América Latina, na sua diversidade, apresenta convergências. Os textos que compõem esta coletânea nos encorajam a buscar essas convergências, reconhecer as divergências e encontrar espaços para construir novos significados sobre o ensino de línguas e a formação de profissionais para nele atuar de modo comprometido e eticamente responsável. A consciência crítica, enfatizada pelos colaboradores desta edição, é condição fundamental para transformações na realidade social, cada vez mais marcada por processos contraditórios de homogeneização e exclusão, por tensões entre o local e o global, por racionalidades técnicas e desejos de engajamento com o Outro.

Nossa última palavra deve ser sobre a língua desta apresentação. Optamos pela versão em Língua Portuguesa cientes de que essa escolha excludente fica como traço a nos lembrar de que nas práticas de linguagem vamos constituindo as realidades de inclusão e exclusão, de pertencimento e de isolamento, de filiação e rejeição, de sentimentos e de raciocínios, de significados e de emoções, enfim, vamos nos posicionando no mundo. Fica também o convite para que, superando as barreiras linguísticas, nos aproximemos para olhar mais de perto o que vem sendo feito a respeito da formação de professores de línguas na América Latina.

Julho de 2010
Telma Gimenez e Maria Cristina de Góes Monteiro
Organizadoras

PARTE I

**FORMANDO PROFESSORES DE LÍNGUAS
NO CONTINENTE**

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN COLÔMBIA: UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS DEL ‘PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO’

Melba Libia Cárdenas

1. Introducción

El presente análisis de las tendencias, escuelas y dependencias en el discurso de la formación de profesores de lengua inglesa en Colômbia surge de la revisión de documentos, publicaciones, planteamientos presentados en conferencias, de las opiniones de 13 formadores de docentes de distintas regiones del país encuestados para este fin¹, y de mis experiencias en el área. Se abordan circunstancias históricas que explican los rasgos que subyacen las políticas de lenguas extranjeras, su relación con las lenguas nativas, las políticas para la formación de docentes, su pertinencia e implementación, así como alternativas que pueden fortalecer la efectividad de acciones individuales y colaborativas de quienes –no obstante las diferencias- tenemos una meta en común: la calidad de la educación en el contexto local.

2. El surgimiento de políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo Colombiano: circunstancias históricas

La primera lengua extranjera en el país fue el castellano o español, traído por los colonizadores y monjes. Al igual que en

1 La autora agradece a sus colegas formadores de docentes el haber compartido sus reflexiones en la encuesta diseñada para efectos de la preparación del presente escrito. Sus voces se identificarán así: E1: Encuestado número 1.

otros territorios de Latinoamérica, la enseñanza de lenguas extranjeras en Colômbia empezó en las escuelas de misiones donde también se enseñaron el latín y el griego, lenguas predominantes en aquellos tiempos. Posteriormente, con el incremento de las relaciones entre las colonias americanas y el viejo mundo, los hijos de la élite de las principales ciudades fueron enviados a estudiar a Francia e Inglaterra. Al regresar trajeron libros, realizaron traducciones al español y promovieron el aprendizaje principalmente del francés, símbolo de la cultura. Ya en la era moderna, después de la segunda guerra mundial y debido a la expansión económica, a la influencia política, social, económica y al desarrollo tecnológico de los Estados Unidos, la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colômbia se sobrepuso a las otras lenguas, pero la fecha de su introducción al país no es clara (ZULUAGA, 2008).

Con el paso del tiempo se mantienen el francés y el inglés en la educación secundaria; se observa también en pequeña proporción la presencia del alemán el cual ingresó en el sistema educativo Colombiano con las misiones pedagógicas, a finales del siglo XIX y que se prolongan hasta los años 60 del siglo XX. El alemán y el francés fueron parte de opciones diversificadas para los estudiantes de algunos colegios públicos por algún tiempo. Por su parte, el francés sufre altibajos como consecuencia de acuerdos políticos y se mantiene oficialmente hasta mediados de los setenta, en los últimos años de la educación secundaria. Su enseñanza continúa en algunos colegios oficiales, hasta comienzos de los años 80 (CHAREILLE, 2000). Cabe señalar que tanto el francés, como el alemán y el italiano se enseñan actualmente en algunos colegios de élite. Muchos institutos y unidades de extensión de las universidades ofrecen otras opciones (ruso, chino, portugués, japonés, turco, árabe, persa), pero la lengua extranjera que mayoritariamente se enseña en el país es el inglés.

Las políticas para la formación permanente de docentes de inglés y francés toman fuerza luego de la creación del Ins-

tituto Electrónico de Idiomas (IEI) en 1958, con financiación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el apoyo de la Embajada Francesa y el Consejo Británico (CB). Se busca luego la unificación de programas de inglés para la educación secundaria y se consolida un grupo de expertos que cubren la mayor parte del país con programas de formación permanente de docentes. Entre 1991 y 1996 se realiza el Proyecto COFE –con participación de 26 universidades, el MEN y el CB–, que busca la cualificación de los programas de formación inicial de docentes de inglés y plantea en su etapa final retomar el tema de la formación permanente (CÁRDENAS, 1996).

Luego de la expedición de la *Ley General de Educación* (MEN, 1994) que establece la enseñanza de al menos una lengua extranjera desde la educación primaria, se cierra el IEI y se designa a las universidades la responsabilidad de la formación permanente de docentes. Posteriormente, se publican los *Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros* (MEN, 1999), con una amplia participación de docentes universitarios y de bachillerato. En ellos se plantean orientaciones generales para el desarrollo curricular, enfoques y pedagogía de las lenguas extranjeras, en consonancia con los indicadores de logros. Se resalta igualmente una mirada pluricultural, de intertextualidad, de diversidad de enfoques, de mirada transversal al currículo. Su divulgación corre por cuenta del MEN, con apoyo de algunas universidades. Paralelamente, y como parte del *Programa Nuevas Tecnologías*, el MEN crea aulas de informática para apoyar la enseñanza del inglés en la educación secundaria, para lo cual se provee del Programa English Discoveries. Se reconoce el aporte a la alfabetización en tecnologías, pero no se conocen informes del impacto en el aprendizaje del idioma. Al respecto, una evaluación de la comprensión de inglés a una muestra de colegios de Bogotá que había estado expuesto a dicho programa no arroja diferencias substanciales en comparación con estudiantes que no lo habían utilizado y plantea implicaciones para la optimización de dicho recurso en la educación en lenguas (CÁRDENAS & NIETO, 2003).

En el marco del surgimiento de la política de estándares para la educación básica y media, el acercamiento del Consejo Británico al sector educativo y la alianza con el sector productivo sirven de base para definir proyectos regionales como *Bogotá y Cundinamarca Bilingües* y más adelante, el *Programa Nacional de Bilingüismo* (PNB). Inicialmente, para el 2010 se planteó: “El Programa Nacional de Bilingüismo busca que en seis años los docentes alcancen un nivel alto en el dominio del inglés” (MEN, 2005b). Luego se amplió para el periodo 2004-2019 con el propósito de

elevar los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera en todo el sistema educativo... Igualmente, se determinaron dos etapas. En la primera, se pretende lograr un dominio básico del inglés como segunda lengua para los estudiantes de Básica y Media, y un nivel mayor para los de Superior, un objetivo para el año 2010. En la segunda, se buscará el desarrollo del bilingüismo en el país (MEN, 2005a).

Posteriormente se establecen los estándares para inglés en educación primaria y secundaria (MEN, 2006), que se divulgan a través de multiplicadores universitarios. A su vez, se promueven acciones para la formación del profesorado, asunto que abordaremos más adelante, con mayor detenimiento.

Como puede observarse en la siguiente figura, la preparación de los docentes es una prioridad para el logro las metas formuladas por el PNB.

Niveles según el Marco Común Europeo	Nombre común del nivel en Colômbia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Figura 1: Niveles adoptados como metas para el sistema educativo (MEN, 2006, p. 6)

3. Motivaciones para la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo Colombiano

Sabemos que la adopción de metodologías y enfoques e incluso de lenguas (como el latín y el griego que fueron lenguas francas muy populares hace algunos siglos) obedece a fuerzas de todo tipo, no solamente educativas. Los intereses económicos o políticos, el poderío que cierto país muestre y su influencia sobre otros, así como las razones de la globalización son factores que también en Colômbia han incidido para que se privilegien ciertos idiomas. Como observa el E3, “el comercio y la presión que ejerce con su propaganda, estimula el deseo de aprender lenguas y des-

pierta la curiosidad”. El nuevo orden geopolítico, la expansión e influencia económica, política y tecnológica, entre otros, hacen que en la actualidad prevalezca el idioma inglés. No obstante, a la luz de principios liberales, de la conciencia de un plurilinguismo, del respeto por la diversidad y de la necesidad de la internacionalización, muchas universidades tienen una amplia oferta lingüística, donde se hacen presentes otras lenguas extranjeras.

Los objetivos de la política educativa actual para el caso del inglés, en el cual se han centrado los esfuerzos estatales en los últimos 4 años apuntan a: “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p. 6). El PNB se centra en cuatro ejes: los estándares de inglés, la formación docente, la evaluación y la acreditación de las instituciones que enseñan el idioma (PNB, 2007).

La mayoría de los formadores de docentes encuestados señala que más que estudios serios, se parte de las decisiones o acuerdos de los gobiernos de turno. También expresan que no se realizan diagnósticos con la suficiente antelación, ni se circulan reportes que justifiquen la adopción de políticas, ni se realizan estudios juiciosos de los proyectos que los preceden, de tal suerte que se pueda dar continuidad a los logros anteriores y avanzar en lo pertinente. Al respecto es preciso anotar que la proyección del PNB busca dar continuidad a una política en el largo plazo. Veamos un ejemplo: Un **diagnóstico** adelantado en **Bogotá** y **Cundinamarca**, la región central del país, en 2003 y 2004, reveló que

Los **docentes** de **Bogotá** se **ubican** en un **nivel promedio** A2. El 63% de los profesores evaluados demostró un nivel básico de dominio del inglés (niveles A1 y A2); el 35% se ubica en el nivel intermedio (B1, B2), y solamente el 14% demostró tener un nivel avanzado (C1, C2). Con respecto a los **docentes de Cundinamarca** un porcentaje menor que el de Bogotá se ubica en el nivel A2. La mayoría de

los docentes, 76.6%, demuestra un nivel básico de dominio del inglés (niveles A1 y A2) y **solamente el 21%** se ubica en el **nivel intermedio (B1, B2)**, es decir un 13.8% menos que el promedio en el que se encuentran los docentes de Bogotá. Los **estudiantes de grado undécimo** de Bogotá, el 84.5% se ubicaron en un nivel A1, A2, y **solamente el 2.6% demuestran un nivel de competencia intermedio** en los niveles B1, B2 (MEN, 2005b).

Se explica que parte de esta situación se debe a la baja competencia comunicativa en lengua inglesa que tienen los docentes de esta asignatura, asociado con la baja relevancia de algunos programas curriculares de enseñanza del inglés y las metodologías deficientes aplicadas por los docentes. Sin embargo, hasta el momento no se conocen publicaciones respecto a ese u otros estudios diagnósticos posteriores, que permitan profundizar a la luz de las metodologías empleadas y los detalles de los resultados o que muestren contrastes entre los resultados de las pruebas, las condiciones y los currículos de las escuelas donde laboran los docentes evaluados y las metodologías de enseñanza que ellos utilizaban. Puesto que el PNB ha financiado proyectos a grande y pequeña escala en los últimos años, se espera que sus resultados circulen abiertamente en el futuro próximo, respondiendo así a los cuestionamientos respecto a decisiones o políticas poco o no documentadas y a la decisión de alinear las políticas de formación docente con el programa ICELT (*In Service Certificate in English Language Teaching*) de Metodología de la Enseñanza del Inglés, certificado por la Universidad de Cambridge y administrado por el Consejo Británico, asesor del PNB.

4. Tendencias y enfoques asociados con las políticas lingüísticas

Los movimientos pedagógicos y lingüísticos y las disciplinas asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas –como la filosofía, la psicología y la lingüística– que han influenciado

la enseñanza de las lenguas extranjeras en el mundo entero, han estado presentes en el contexto Colombiano. En su mayoría, los formadores de docentes encuestados señalan la presencia de los métodos de traducción y gramática, el audiolingual y el comunicativo, así como otras opciones que se resaltan en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1999). Asimismo, el trabajo realizado con docentes de inglés nos ha mostrado que ellos tienen conocimiento, así sea general o fragmentado de sus sustentos teóricos y de las distintas posturas lingüísticas y educativas que han incidido en las políticas educativas. Esto se observó en programas de formación que incorporaron los ejes esenciales de dicho documento, para abordar con los docentes sus principios y explorar aplicaciones a pequeña escala (CÁRDENAS, 2004, 2006).

Encontramos que si bien los lineamientos curriculares para idiomas extranjeros (MEN, 1999) tuvieron una vasta difusión, la mera realización de talleres no fue suficiente. La falta de una inversión económica sostenida en todo el país ha hecho que los sustentos teóricos fundamentales no circulen ampliamente y, lo que es más preocupante, no sean asimilados por los docentes en ejercicio. Los planteamientos de dichos lineamientos que tenían un corte referencial, al brindar orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropiaran de los elementos conceptuales básicos e hicieran efectiva la autonomía para guiar los procesos curriculares acordes con los contextos particulares de la escuela (MEN, 1999, p. 11), contrastan con los recientes derroteros del MEN (2006, p. 6) que decide para el idioma inglés

la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma [inglés] a través de las diferentes etapas del proceso educativo. Por ello el Ministerio de Educación escogió el “*Marco Común de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua.

Mientras que en muchos países se ha capacitado a los docentes universitarios sobre el uso del MCRE (VIRKKUNEN-FULLENWIDER, 2005 en GONZÁLEZ, 2007), el PNB no hizo algo similar, ni se promovieron foros para la discusión de su pertinencia y aplicabilidad. Si bien Cely (2007) expresa que el Ministerio

encontró en el Marco Común un documento orientador, flexible, adaptable a nuestro contexto Colombiano, completo, suficientemente investigado, utilizado en el mundo en general y en el contexto latinoamericano en particular, que finalmente se ha constituido en el referente del Programa de Bilingüismo,

luego de la publicación de los estándares en 2006 se ha acudido a multiplicadores que divulgan sus contenidos, pero no se conocen a la fecha publicaciones sobre las investigaciones que llevaron a su adopción.

Se han presentado algunas objeciones por cuanto, “están basados en políticas foráneas que no dan cuenta de las necesidades particulares del contexto nacional. El énfasis es en el manejo “nativo” de la lengua extranjera” (E10). Se llama igualmente la atención sobre las implicaciones de la implementación del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) en Colombia, su relación con los rasgos socioculturales, políticos y económicos de nuestro país, y con las particularidades de nuestro sistema educativo y sobre la falta de coherencia en algunos elementos conceptuales y pedagógicos de las políticas (AYALA & ÁLVAREZ, 2005; CÁRDENAS, 2006b; GONZÁLEZ, 2007; QUINTERO, RICO & CÁRDENAS, 2007; VARGAS, TEJADA & COLMENARES, 2008; SÁNCHEZ & OBANDO, 2008). A su vez, Guerrero (2008) hace un análisis crítico del documento a partir de teorías en análisis crítico del discurso y de la teoría de la lengua como poder simbólico y concluye, apoyándose en Edelsky (2006, p. 6), que

Los ‘Estándares’ se plantean para un grupo imaginado e ideal de estudiantes que difiere enormemente de los estudiantes reales que asisten a las escuelas. Este proyecto

[Programa Nacional de Bilinguismo] ofrece beneficios tangibles para unos pocos y sólo beneficios simbólicos para la mayoría (GUERRERO, 2008, p. 42).

A nivel teórico se tratan de incorporar en los documentos reglamentarios y divulgativos de la política los últimos desarrollos teóricos disciplinares e interdisciplinares. Los mismos docentes reconocen la no existencia de ‘un método’ para la enseñanza del idioma, lo que nos muestra que los parámetros de particularidad, practicidad y posibilidad propios de los enfoques pos-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006) están presentes en los discursos de los maestros. No obstante, la práctica no concuerda con las políticas. Por ejemplo, a nivel teórico se plantea la importancia de reconocer las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua, pero se introduce una política de lengua que busca la estandarización en los procesos de aprendizaje, con una visión de un hablante ideal; se determina el logro de unas metas y niveles de dominio en tiempos estandarizados y la medición de los resultados con pruebas también estandarizadas. De igual forma, se habla de una enseñanza intercultural, pero en la práctica no se da la debida importancia a la lengua materna.

5. El estatus de las lenguas nativas frente a las extranjeras

Como señalan Vélez-Rendón (2003) y Guerrero (2008), para muchas personas hablar de lenguas extranjeras equivale al idioma inglés; el idioma que amerita inversiones, que se asocia con la globalización, con la productividad. El mismo nombre del PNB, que centra sus acciones en el idioma inglés promueve seguramente la asociación del término *bilinguismo* con un asunto casi exclusivamente inglés-español.

Si bien en el último año se ha incorporado en el discurso de los eventos de presentación de la política lingüística del MEN el asunto de las lenguas indígenas, no sabemos cómo se aplicarán los estándares y las evaluaciones estandarizadas en las comunidades mayoritariamente indígenas para quienes el español es la segunda

lengua o una lengua extranjera. Tampoco se conocen acciones concretas respecto al tratamiento que se dará a los casos de comunidades indígenas o en zonas de frontera, donde las condiciones para el aprendizaje del inglés o la pertinencia del mismo no se pueden equiparar a las zonas urbanas.

En algunas universidades públicas se cuenta con programas especiales de admisión de estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Por ejemplo, en la Universidad Nacional, donde al igual que en las demás instituciones los estudiantes deben cumplir con el requisito de un nivel intermedio de una lengua extranjera, para el caso del Programa de Admisión Especial - PAES, se reconoce la lengua española como lengua extranjera y la lengua aborigen como la materna. No obstante, y en aras de la equidad con respecto a los demás estudiantes, se insiste en la importancia del estudio de una tercera lengua (para la mayoría, el inglés). Asimismo se observa un interés entre los docentes en formación por indagar respecto a las circunstancias que caracterizan a estudiantes indígenas durante el aprendizaje del inglés en la educación superior (VELANDIA, 2007; CUASIALPUD, 2008).

La enseñanza de las lenguas extranjeras se replantea en Colombia a partir de la instauración de la Ley General de Educación (MEN, 1994) que resalta en su Artículo 2 la necesidad de “adquisición de elementos de lectura y conversación al menos en una lengua extranjera”. Esta legislación surge en el marco de la nueva constitución de 1991 la cual nos caracteriza como un país multiétnico y multicultural. Reconociendo las minorías, el literal C de este artículo plantea: “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia...” (Artículos 56, 57, 58 – MEN, 1994). Además en el artículo 23 consagra Humanidades como una de las áreas obligatorias del currículo (compuesta por lengua castellana e idiomas extranjeros). No sabemos si estos articulados fueron los que motivaron el nombre y el programa PNB. Pero lo que sí llama la atención es que su discurso carece de una postura académica o

de planes de acción en relación con la lengua materna mayoritaria de los Colombianos: el castellano, o como denominamos en general, el español. Se presentan básicamente las políticas para la enseñanza de la lengua inglesa. El asunto de fondo de un programa denominado ‘bilingüe’ debe, a mi parecer, hacer explícito en igualdad de condiciones el tratamiento que se dan tanto a la lengua materna o mayoritaria de los ciudadanos como a aquella que se espera promover para fines competitivos o académicos.

Es bastante contradictorio que en un país que carece de docentes preparados para ejercer la docencia en lengua inglesa, que acude en muchos casos a docentes de lengua materna o de otras disciplinas para que enseñen el idioma, se habla de PNB, con una atención primordial al inglés, sin proyectos definidos sobre la relación lengua materna-lengua extranjera (E 8).

Por otra parte, y como se ha observado en el desarrollo de programas de formación permanente de docentes, la presión para el logro de las metas establecidas ha llevado incluso a algunos a proponer una separación de áreas, con el fin de lograr una verdadera concentración en el trabajo de la lengua extranjera, desconociendo así el diálogo que pueden brindar la mirada conjunta de las humanidades en la escuela.

Lo anterior contrasta con lo que expresan los estándares: “la enseñanza de la lengua extranjera no puede hacerse en detrimento de la adquisición de la lengua materna” (MEN, 2006, p. 30-31). No obstante, y como una evidencia más de falta de coherencia y de una política definida sobre la lengua materna en el concierto del PNB, se halla: “en el aprendizaje de la lengua extranjera se presenta interferencia de la lengua materna. Este último aspecto explica por qué, en el logro de los niveles de desempeño descritos en estos estándares, se acepta y da lugar a la interferencia de la lengua materna” (MEN, 2006, p. 29). Vargas, Tejada & Colmenares (2008, p. 258) advierten que el término ‘interferencia’ puede sugerir que es un ‘obstáculo’.

Preocupa además que a pesar de los resultados de las pruebas PISA, SABER y de Estado, que presentan datos concretos sobre lo que se requiere en la lengua castellana, ésta sigue teniendo un tratamiento marginal en el sistema educativo actual. Como se señala en la E7, “el español y el inglés están en desigualdad de condiciones, pues hay más inversión en el programa de lengua extranjera, con una alta suma de dinero que se paga por la asesoría del PNB”.

6. Programas de formación de docentes: encuentros y desencuentros

El PNB ha generado expectativas y preocupaciones, y plantea grandes retos para los formadores de docentes. La lengua inglesa se enseña desde niveles básicos de educación primaria en instituciones privadas, pero la situación no es la misma en el sector público o en algunas instituciones privadas que atienden las necesidades de grandes cantidades de estudiantes. Con un limitado número de horas para la enseñanza del inglés, pocos recursos, clases numerosas, un uso limitado del idioma en situaciones de comunicación real y una falta de docentes calificados para apoyar los procesos que se plantean en el PNB ¿es posible hablar de un país bilingüe español-inglés? ¿estamos listos para una Colombia bilingüe? ¿Que se necesita? (CÁRDENAS, 2006a).

El PNB ha tenido un efecto positivo en la inclusión del tema de la formación del profesorado en servicio, en los planes de acción de los entes territoriales, un asunto que no había sido considerado prioritario en los últimos años. Estamos de acuerdo con la importancia de lograr mejores niveles de dominio en la lengua inglesa en los niveles educativos, en la necesidad de fortalecer la formación docente, en revisar como se está enseñando el idioma, bajo qué circunstancias y para qué propósitos reales. Es importante también considerar cómo se busca la preparación del profesorado. En consecuencias, tendríamos que abordar este asunto desde distintos ángulos: la formación inicial y permanente; la oferta generada luego

de la Ley General de Educación; las propuestas de grupos locales y las que se plantean últimamente desde el PNB.

6.1. Acervo local en la formación profesorado

Si bien en la década de los 90 con el Proyecto COFE se lograron avances en los programas de formación inicial de docentes de inglés, en cuanto a la revisión de los currícula de inglés, los niveles de formación siempre han sido una preocupación constante. Se mantienen en la actualidad programas combinados (español-inglés; inglés-francés) y algunos simples, como los de la Universidad Nacional (inglés, francés y alemán). En palabras de los encuestados, aquellos programas exitosos han sido reconocidos por el Consejo Nacional de Acreditación, porque han integrado lo lingüístico, lo pedagógico (humano y social) y lo investigativo (E1, E2, E5, E10, E13); por su impacto en el medio ya que “sus egresados están haciendo grandes contribuciones al desarrollo del país” (E2); por “el equilibrio que se da entre una buena formación teórica y una alta competencia comunicativa” (E3, E6, E8), “por ver la enseñanza más allá de lo instrumental y preparar a los individuos con visión de país” (E2), “porque integran la vida a la escuela” (E9), y “por la presencia de expertos” (E12). Dichos programas han formulado planes de mejoramiento, como resultado de un riguroso proceso de auto-evaluación y de evaluación de pares designados por dicho ente nacional.

En cuanto a la formación permanente de docentes de lenguas, luego de la expedición de la Ley General de Educación (MEN, 1994) las universidades tienen nuevamente dicha responsabilidad. Merecen citarse las actividades que realizan las universidades, las asociaciones de profesores, las casas editoriales y algunas entidades dedicadas a cursos de lenguas. Sin embargo, el papel secundario que se dio por mucho tiempo a las lenguas extranjeras en el currículo —en especial al inglés—, unido a la falta de planes y recursos para la formación permanente, a la falta de “seguimiento constante a los profesores de inglés en el aula, para determinar cuán efectiva fue

la capacitación” (E12), a las condiciones laborales y a problemas de calidad en la formación inicial, han incidido en bajos niveles de dominio de la lengua y de desempeño en el aula.

Coincidimos con el MEN en considerar como fundamental el capital humano. Para solucionar el problema de la capacitación del profesorado Cely (2007) expresa: “No creo que sea dotar a los colegios con salas de bilingüismo, con centros de recursos, puesto que si el maestro no está capacitado, no hará buen uso del mismo [sic]”. Cabe entonces indagar cómo llevar a la práctica la recomendación de “aprovechar al máximo el tiempo de clase [2 a 4 horas semanales en la escuela Secundaria y Media y en algunas instituciones una hora semanal en la Básica Primaria]... valiéndose de múltiples recursos que respondan a las necesidades de los estudiantes” (MEN, 2006, p. 31). En este mismo sentido, Sánchez y Obando (2008) preguntan cómo pueden los docentes empezar a aplicar los estándares desde la primaria, sin un horario para esto, sin el dominio de un código.

Cely (2007) resalta que “la dotación de recursos sumada a unos docentes mejor preparados puede resultar más productiva, pero es importante iniciar por darle mayores oportunidades de capacitación permanente a los docentes”. Las mayoría de las secretarías de educación regionales han buscado dar cumplimiento a las políticas ministeriales y/o a las promesas de los políticos que aducen el logro de un bilingüismo (entiéndase como un dominio del inglés) en tiempos determinados. Se han fortalecido programas para apoyar la formación de docentes a nivel de maestría con recursos de secretarías de educación como la de Bogotá, para participar en cursos de lengua ofrecidos por universidades o institutos, para programas de formación permanente que incluyen los elementos de lengua, pedagogía e innovación, y para lograr la presencia de nativos que laboran por un año en el país como asistentes de idiomas. A este respecto, llama la atención la siguiente exhortación de la actual Ministra de Educación:

Necesitamos que Uds. [los becarios de la Comisión Fulbright] nos ayuden para que los Colombianos podamos llegar a hablar inglés autónomamente... Las facultades de educación,

las universidades, se centraron en cómo enseñar, en cómo investigar, no en la gramática de la lengua (VÉLEZ, 2008).

Aseveraciones como esta reflejan los discursos que a menudo se emplean para la propaganda de las directrices educativas, con un desconocimiento de las especificidades del área o por una falta de reconocimiento a los caminos recorridos por los académicos nacionales, dando así la impresión de una política mesiánica.

No puede desconocerse la consolidación y la producción de grupos de investigación liderados por formadores de docentes nacionales. A modo de ilustración merecen citarse trabajos referidos a: modelos de formación (ARIAS, 1994; UNIVERSIDAD DEL VALLE, 1998-2007; CÁRDENAS, 2006b; CLAVIJO et al., 2004; MCNULTY & QUINCHÍA, 2007), la reflexión, la didáctica y la investigación en la formación inicial (VIÁFARA, 2005a, 2005b; CÁRDENAS, 2007; MCNULTY & USMA, 2005; CÁRDENAS & FAUSTINO, 2003), las necesidades de los docentes en ejercicio (GONZÁLEZ, 2000; GONZÁLEZ, MONTOYA & SIERRA, 2002), las innovaciones en el aula y la manera como se incorpora la investigación-acción (VERGARA, HERNÁNDEZ & CÁRDENAS, 2009; QUINTERO, LÓPEZ & ZULUAGA, 2003; CÁRDENAS, 2000, 2004), los docentes investigadores como escritores (CÁRDENAS, 2003), los perfiles de los formadores de docentes (GONZÁLEZ & QUINCHÍA, 2003), el trabajo en grupos de estudio (SIERRA, 2007; CÁRDENAS & NIETO, 2007; MALAGÓN & CÁRDENAS, 2007) y el trabajo colaborativo en la formación permanente (VIÁFARA & LÓPEZ, 2007), entre otros.

La revisión de la literatura es bastante extensa y no puede incluirse acá por limitaciones de espacio. Pero esos ejemplos muestran que existe un importante conocimiento local en el área y una producción que circula en publicaciones científicas. Preocupan entonces algunas imprecisiones conceptuales o la falta de bases científicas en algunos documentos y discursos de política lingüística del PNB,

por el manejo de un discurso monotemático que privilegia las determinaciones del programa oficial, por la falta de

referencias científicas actuales, por el desconocimiento del contexto real, por el rechazo a la información producida en Colombia o a programas que tienen un acervo acumulado de varios años y por el favorecimiento de autores y modelos extranjeros, en especial los británicos (E6).

No obstante las dificultades financieras, los programas de formación inicial han venido incorporándose al ámbito escolar a través de las prácticas docentes, de la investigación formativa y de las indagaciones en torno a su realidad. De igual forma, se reconoce la necesidad de articular aún más la teoría con la práctica, de elevar los niveles de exigencia y de desempeño de sus estudiantes. Por su parte, los programas de formación continua que han realizado las universidades Colombianas se reconocen por sus sustentos teóricos y sus orientaciones integrales hacia la metodología, el idioma y la reflexión, con una orientación crítica. Otros incluyen de manera más marcada, la innovación y la investigación-acción y la publicación de proyectos en diversos medios (VERGARA, HERNÁNDEZ & CÁRDENAS, 2009; CÁRDENAS, 2004). Sin embargo, no se ha estudiado su impacto en el tiempo, pues los recursos asignados a las instituciones formadoras han sido limitados y, en muchos casos, inexistentes.

6.2. La estandarización promovida por el PNB

Como ya se mencionó, desde el año 2003 se ha promovido la evaluación de docentes de inglés de educación básica y media y se aplicó el examen TKT (*Teaching Knowledge Test*) a muestras de docentes en formación. En un comienzo, se destinaron importantes recursos al pago de pruebas administradas por la Universidad de Cambridge en el país, en el marco de proyectos financiados por secretarías de educación o por el PNB. Luego, probablemente ante los cuestionamientos a dichos gastos, se centralizaron a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES, pero siguiendo los lineamientos contratados con esa agencia examinadora. Todo esto con el fin de tener “información sobre el nivel de dominio de lengua de los docentes de inglés, formular y

desarrollar planes de formación... en lengua inglesa y metodología, ofrecidos directamente por el Ministerio de Educación Nacional a través del Programa Nacional de Bilingüismo” (MEN, 2009).

Sin realizar un estudio sobre las experiencias y modelos que han liderado grupos académicos locales, el PNB decide realizar a partir de 2005 programas de formación de formadores con el modelo ICELT, en la perspectiva de ‘capacitar’ a los formadores de docentes y obtener un efecto de cascada. En 2006 se presentan las primeras experiencias de aplicación del modelo y se señala que

La intención de este piloto es permitir a las universidades la evaluación de un curso de metodología con reconocimiento internacional frente a la experiencia de formación a docentes de inglés en servicio desarrollada por cada una de las universidades participantes, con el fin de definir más adelante esquemas de formación (actualización de docentes) (PNB, 2006, p. 2).

El modelo ICELT se aplica con el nombre de *Programa de Desarrollo Profesional para docentes de inglés del sector oficial*, para lo cual se parte de cursos de ‘capacitación’ para tutores universitarios que luego son certificados por la Universidad de Cambridge. Estos replican los cursos con docentes inglés de sus respectivas secretarías de educación y luego trabajan en el efecto de cascada con los expertos del Consejo Británico para involucrar a más docentes universitarios y de educación básica y media (MEN, 2009).

La invitación a escuchar las trayectorias de las universidades del país se hace dos años después (PNB, 2007). No obstante la socialización de experiencias en la formación permanente y el discurso oficial que invita a un trabajo colegiado, prevalece la decisión de homogeneizar la formación permanente a partir del citado modelo y solamente en 2009 se inicia una investigación que busca identificar las características y tendencias de los programas de desarrollo profesional para docentes en ejercicio.

Como puede observarse, el análisis de las políticas del PNB para la formación del profesorado nos presenta campos de encuen-

tro y desencuentro. Coincidimos en la necesidad de la formación docente, de la evaluación y de marcos referenciales que posibiliten el logro de metas determinadas. Sin embargo, se presentan objeciones ante la rigidez en la definición de políticas. La definición de rutas de acción con una obsesiva tendencia a la evaluación, a la alineación con una sola forma de ‘capacitación’ muestra que para ser un país bilingüe –por decreto y no por fenómenos naturales de las culturas y las sociedades– se debe promover, como señala González (2007), un modelo de ‘entrenamiento’ y de enseñanza del idioma que recurre a la vieja tradición de que un método se puede usar como una receta para todos los contextos. Asimismo, hay desencuentros por los discursos opuestos provenientes principalmente de un buen número de docentes universitarios y por los cuestionamientos que se presentan a la luz de la pedagogía crítica



Figura 2: Campos de encuentros y desencuentros con las políticas del PNB

Las prácticas prescriptivas de enseñanza y aprendizaje y la promoción de la calificación docente por parte del PNB pueden ser contrastadas con la dimensión crítica de la educación del lenguaje. Se argumenta que el modelo del PNB tiene un sentido práctico, equiparable a estándares internacionales, pero se ha evadido un examen juicioso de su pertinencia. Las propuestas y modelos validados

por universidades Colômbianas no sólo abordan los elementos de formación que se conocen en la literatura especializada, sino que incluyen componentes de mejoramiento en la lengua, de autonomía y proyectos en el aula. Estos últimos no están presentes en el modelo ICELT y su puesta en marcha en el PNB muestra la urgencia de ‘entrenar para reproducir’, como si se partiera de tabula rasa. Como señalan Vargas, Tejada & Colmenares (2008, p. 253), con el fin de divulgar la información y, muy seguramente, de asegurar la incorporación de la política con documentos ‘digeribles’, técnicos, sin demasiadas discusiones, se incurre en “La simplificación de conceptos que en lugar de enriquecer el discurso docente, limita demasiado el alcance de las definiciones y deja al lector con la sensación de haber recibido ‘cápsulas de información’”.

7. Conclusión

Los encuentros y desencuentros en las concepciones y proyectos nos permiten plantear que, a partir de la valoración del conocimiento existente, de las diferencias y similitudes, es preciso un trabajo colaborativo acorde con las diversidades educativas del contexto nacional que se cristalice en la formulación de políticas acordes con las realidades regionales y en el redireccionamiento de aquellas que muestran cuestionamientos.

Se observa un afán de parte del PNB por mostrar la participación de docentes ‘de muchas regiones del país’ para validar la consistencia de sus planteamientos. Sin embargo esta participación se limita a la adopción de modelos como el MCRE, el modelo ICELT, la presentación de exámenes estandarizados y la realización de eventos de divulgación de los estándares, sin espacios para el estudio crítico que espera el docente. ¿Se está acaso aprovechando la desinformación de las comunidades locales para imponer un discurso hegemónico, para significar que ser bilingüe significa hablar inglés y que, en consecuencia, el bilingüismo es un concepto monolítico y homogéneo? En estas controversias coinciden Vargas, Tejada & Colmenares (2008, p. 250), quienes al referirse

a la educación y hegemonía en el nuevo capitalismo, retoman las reflexiones de Tedesco (2003) y señalan que

Las nuevas dimensiones del capitalismo generan mayores individualismos, consumo exacerbado, hedonismos a ultranza que precisamente debilitan los lazos entre grupos e individuos porque promueven hasta el absurdo la competencia, los modelos culturales basados en la banalidad, los estereotipos, las exclusiones, las segregaciones o, simplemente y derivado de lo anterior, modelos culturales hegemónicos que anulan o desprecian la diferencia.

Se han tomado decisiones principalmente con base en las pruebas. Esto ha revelado también un incremento de la enseñanza basada en la preparación para los exámenes. Muchos profesores se preocupan demasiado por preparar a sus estudiantes para aprobarlos ha ocurrido otro tanto con los mismos docentes. Por ejemplo, en Bogotá los docentes que han completado un programa de formación continua de 270 horas luego deben cumplir con otro que se orienta hacia la preparación para presentar un examen que los certifique en alguno de los niveles del MCRE.

Las reflexiones reunidas en este documento han evidenciado la controversia en la creación de las políticas y su implementación. Las tensiones entre los creadores de las políticas y algunas comunidades académicas se deben al hecho de que los segundos están a favor de la diversidad regional, de enfoques flexibles de formación docente y evaluación así como también el respeto por la experiencia local. Más allá de diagnósticos con exámenes para evidenciar las debilidades de los docentes y justificar las alianzas con agentes externos (SÁNCHEZ & OBANDO, 2008, p. 192), es preciso recordar que, no inexistente una forma única de enseñanza, de aprendizaje, de una forma única de ponerlo a prueba (GRADDOL, 2006, p. 82).

El desarrollo profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera representa un reto para los docentes, para los formadores de docentes y para los legisladores, con miras al logro de

mejores estándares educativos (GONZÁLEZ, 2007; CÁRDENAS, 2006a). El PNB propone un modelo de desarrollo profesional que pretende abarcar un número significativo de docentes. Con una visión crítica de este programa, y a la luz de la literatura nacional e internacional sobre el área, se hace necesario incluir nuevas propuestas basadas en la concepción postmétodo, la valoración del conocimiento producido localmente, y el trabajo colaborativo entre los legisladores y los académicos nacionales, para generar más adecuados a nuestra realidad. Surge aquí la importancia de un adecuado liderazgo y de conformar o fortalecer comunidades, como una forma de hacer frente a las presiones de las políticas de estandarización, en la perspectiva del reconocimiento de las distintas voces y trayectorias.

8. Referencias

- ARIAS, C. *Teacher development: meeting the challenge of changing worlds*. Conferencia de apertura en el 29° Congreso de ASOCOPI. Medellín, 1994. Sin publicar.
- AYALA, J.; ALVAREZ, J. A. A perspective of the implications of the common European framework implementation in the Colômbian socio-cultural context. *Colômbian Applied Linguistics Journal*, v. 7, p. 7-26, 2005.
- CÁRDENAS, M. L. Proyecto COFE: marco referencial para la enseñanza del inglés en Colômbia. *Revista Educación y Cultura*, v. 39, p. 44-49, mar. 1996.
- _____. Action research by English teachers: an option to make classroom research possible. *Colômbian Applied Linguistics Journal*, v. 2, p. 15-26, 2000.
- _____. Teacher researchers as writers: a way to sharing findings. *Colômbian Applied Linguistics Journal*, v. 5, p. 49-64, 2003.
- _____. Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *ÍKALA: Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 9, n. 15, p. 105-137, 2004.
- _____. Bilingual Colômbia: are we ready for it? What is needed? In: ENGLISH AUSTRALIA EDUCATION CONFERENCE, 19., 2006, Perth. *Proceedings...* Perth: English Australia, 2006a. Disponible en: <http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c07_07&Lev2=c06_carde>. Acceso en: 29 mar. 2009.

- _____. PFPD “Red PROFILE”: red de profesores de inglés como lengua extranjera para el fortalecimiento de sus competencias comunicativa, pedagógica e investigativa en la educación básica y media. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006b.
- _____. NIETO, M. C. Evaluación de la comprensión en idioma inglés en el marco del programa ‘English Discoveries’: un estudio de caso en Bogotá. In: BOGOYA, D. (Ed.). *Trazas y miradas: evaluación y competencias*. Bogotá: Unibiblos, 2003. p. 103-124.
- _____. El papel de la investigación acción en el trabajo de grupos de estudio de docentes de inglés de educación básica y media del sector oficial. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE POBREZA, 2007. *Memorias...* Bogotá: Universidad de la Salle, mayo 2007. CD-ROM.
- CÁRDENAS, R. *Descripción de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras en siete licenciaturas del país y de cómo estos responden a las expectativas y necesidades de los estudiantes al inicio de la práctica docente*. Proyecto de investigación sabático. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 2007. Sin publicar.
- _____. FAUSTINO, C. Developing reflective and investigative skills in teacher preparation programs: the design and implementation of the classroom research component at the foreign language program of Universidad del Valle. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 5, p. 22-48, 2003.
- CELY, R. M. Una Colombia bilingüe: entrevista con Rosa María Cely. *Eleducador.com*, 12 nov. 2007. Disponible en: <<http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=107&conID=205>>. Acceso en: 8 sep. 2008.
- CHAREILLE, S. *Doscientos años de enseñanza del francés en Colombia*. 2000. Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>>. Acceso en: 19 sep. 2008.
- CLAVIJO, A. et al. Teacher acting critically upon the curriculum: innovations that transform teaching. *Íkala: Revista de Language y Cultura*, v. 9, n. 15, p. 11-41, 2004.
- CUASIALPUD, R. *El uso de estrategias de aprendizaje de estudiantes indígenas en cursos virtuales*. 2008. 20 f. Proyecto monográfico (Pregrado en Filología e Idiomas – Inglés) – Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia.
- GONZÁLEZ, A. The new millennium: more challenges for teacher and teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 2, p. 5-14, 2000.

- _____. Professional development of EFL teachers in Colômbia: between colonial and local practices. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 12, n. 18, p. 309-332, 2007.
- _____; MONTOYA, C.; SIERRA, N. What do EFL teachers seek in professional development programs? Voices from the teachers. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 7, n. 13, p. 29-50, 2002.
- _____; QUINCHÍA, D. Tomorrow's EFL teacher educators. *Colômbian Applied Linguistics Journal*, v. 5, p. 86-99, 2003.
- GRADDOL, D. *English next*. London: British Council, 2006.
- GUERRERO, C. H. Bilingual Colômbia: what does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism? *PROFILE*, v. 10, p. 27-45, 2008.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, p. 27-48, 1994.
- _____. TESOL methods: changing traces, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, p. 59-81, 2006.
- MALAGÓN, L.; CARDENAS, M. La creación de grupos de estudio: vivencias en el marco de un programa de formación permanente de docentes de inglés. *Signum*, v. 10, n. 1, p. 73-94, 2007.
- MCNULTY, M.; QUINCHÍA, D. I. Designing a holistic professional development program for elementary school English teachers in Colômbia. *PROFILE*, v. 8, p. 131-143, 2007.
- _____; USMA, J. Evaluating research skills development in a Colômbian undergraduate foreign language teaching program. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 10, n. 16, p. 95-125, 2005.
- MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Colômbia). *Ley general de educación: ley 115 de Febrero 8 de 1994*. 1994. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acceso en: 8 oct. 2008.
- _____. *Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. Bogotá: Enlace Editores, 1999.
- _____. Carta de la ministra – bilinguismo: estrategia para la competitividad. *Altablero*, n. 37, oct.-dic. 2005a. Disponible en: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97497.html>>. Acceso en: 1 oct. 2008.
- _____. Colômbia bilingüe. *Altablero*, oct.-dic. 2005b. Disponible en: <http://www.Colômbiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-82607.html#h2_4>. Acceso en: 14 ago. 2006.
- _____. *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2006.

- _____. *Resultados diagnóstico nivel de lengua*. 2009. Disponible en: <<http://www.Colômbiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-185783.html>>. Acceso en: 12 abr. 2009.
- PNB (PROGRAMA NACIONAL DE BILINGUISMO). *Minutas de la reunión con universidades (Bogotá y otras ciudades)*. Bogotá: 19-20 oct. 2006. Sin publicar.
- _____. *Avances y proyección Programa Nacional de Bilinguismo – Reunión Programa Nacional de Bilinguismo: encuentro con universidades*. Bogotá: 23-24 ago. 2007. Sin publicar.
- QUINTERO, J.; LÓPEZ, M.; ZULUAGA, C. La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 8, n. 14, p. 39-56, 2003.
- QUINTERO, A.; RICO, C.; CÁRDENAS, M. L. *Sobre los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. 2007. Ponencia presentada en Tertulias Universidad Javeriana. Bogotá, 2007. Sin publicar.
- SÁNCHEZ, A. C.; OBANDO, G. V. Is Colômbia ready for “bilingualism”? *PROFILE*, v. 9, p. 181-196, 2008.
- SIERRA, A. M. The professional development of a facilitator through a study group. *PROFILE*, v. 8, p. 91-101, 2007.
- UNIVERSIDAD DEL VALLE. *Programa de formación y desarrollo profesional docente en inglés*. Documento oficial: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 1998-2007. Sin publicar.
- VARGAS, A.; TEJADA, H.; COLMENARES, S. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (ingles): una mirada crítica. *Lenguaje*, v. 36, n. 1, p. 241-275, 2008.
- VELANDIA, D. A. Tutorial plan to support the English speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. *PROFILE*, v. 8, p. 121-130, 2007.
- VÉLEZ, C. M. *Palabras de la Ministra de Educación*. 2008. Intervención en el Evento de Bienvenida a Becarios Fulbright. Bogotá, 5 ago. 2008. Sin publicar.
- VÉLEZ-RENDÓN, G. English in Colômbia: a sociolinguistic profile. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 185-198, 2003.
- VERGARA, O.; HERNÁNDEZ, F.; CÁRDENAS, R. Classroom research and professional development. *PROFILE*, v. 11, p. 171-189, 2009.
- VIÁFARA, J. J. Responding to observation: how student teachers use of their counselor’s notes support their preparation. *PROFILE*, v. 6, p. 141-156, 2005a.

- _____. The design of reflective tasks for the preparation of student teachers. *Colômbian Applied Linguistics Journal*, v. 7, p. 53-74, 2005b.
- _____; LÓPEZ, M. E. Public school students' performance in an EFL cooperative work environment. *HOW*, v. 14, p. 89-112, 2007.
- ZULUAGA, O. *La enseñanza de lenguas extranjeras en Colômbia en 500 años*. Popayán: Universidad de Cauca, 2008. Sin publicar.

INNOVATION AND CHANGE IN THE CHILEAN INITIAL TEACHER T CURRICULUM FOR TEACHERS OF ENGLISH

*Mary Jane Abrahams
Miguel Farias*

1. Introduction

The theme for II CLAFPL, ‘Language teacher education and social transformation’, fits perfectly well as a guiding principle for our concern with initial teacher training for teachers of English in Chile. There is no doubt that most countries in Latin America are undergoing serious challenges in their educational systems as the forces of globalization and international standards pose high demands on national policies. In this scenario, we contend that language teacher education plays an important role in providing our societies with teachers endowed with a clear role as social actors and intercultural agents of change. The power of language in the construction and struggle against such social evils as discrimination, injustice and domination should be untapped as a means to social transformation.

At the same time, we need to acknowledge that foreign language teaching policies are part of educational policies, which in most Latin American countries can be of two major types: those oriented to expand the system and provide access to the population and those geared to improve the quality and efficiency of the system. According to a 2006 Report by the Interamerican Development Bank, “la formulación de la política educativa en la región está desproporcionadamente sesgada hacia la expansión y el acceso, en lugar de la calidad y la eficiencia” (PREAL, 2006, p. 1).

At the local level, we also see that the neoliberal policies Chile has embarked on are leaving quality standards in the hands of the market and so we have seen in the last few years a proliferation of English language teaching training programs set up primarily by some private universities. Our concern is that such programs seem to understand language education has a technical training component that disregards both the role of language as a social practice that constructs communities of interest and practice and the importance of (action) research in improving the quality of language learning.

In this context, a small group of Chilean academics working in traditional English language education programs has united in a collaborative project to reengineer initial teacher training for English teachers to meet international standards in language proficiency, on one hand, and high quality in teacher professional development, on the other. These two objectives, in our opinion, may pave the way and eventually assure the accountability requirements that have program accreditation as one of its measuring standards. In turn, we are very much aware that, as Bartholomew & Sandholtz (2009, p. 155) have put it, “teachers’ professional learning becomes important not only in preparing candidates for a teaching position but also throughout their careers in the classroom”.

In what follows, we describe the main steps that six Chilean universities have undertaken in coming up with a plan of studies for initial teacher training for English language educators. We start with a diagnostic view of common problems found in the six universities, we continue with a description of the guiding principles or models that inform our proposal, we then describe the organizing principles of the profile, followed by a discussion of the two main curriculum strands that have been designed as integrating components. We finish with a description of what we consider to be the main innovations of this proposal.

2. Diagnosis

The six universities identified the following problems to be common to all of them:

(a) Divorce between training in the disciplines (English linguistics) and in education: Structurally speaking, in most universities the Language Department, or its equivalent, is in charge of providing the courses in English linguistics and the discipline in general, whereas it is the Department of Education, or its equivalent, the one responsible for offering the courses in education. This weakness has been confirmed by the reports from the accreditation process some of these English teaching programs have gone through.

(b) Lack of language achievement standards: It was not until recently, when some sort of measuring standard was needed to justify some major investments in teacher training provided by the Ministry of Education (MINEDUC), that the demand for an international standard reference was required to assess the language proficiency of teachers and students. Even though there might be some natural differences across training programs, there is consensus in the professional field as to the concept of proficiency, associated primarily to that of English as an international language of communication (GRADDOL, 1997; PENNYCOOK, 1994; MACKAY, 2003).

(c) Low scores in pilot Cambridge test given by MINEDUC to a sample of teachers and students: ALTE III¹ for teachers and KET/PET² to students in 2004. The results for students were so weak a new level, below threshold, had to be created to classify them.

1 ALTE stands for the Association of Language Testers in Europe that developed a framework according to different levels of proficiency. ALTE III is defined by an intermediate stage of proficiency (corresponding to B2 of the Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching).

2 KET and PET are Cambridge ESOL Examinations corresponding to levels A2 and B1, respectively.

(d) Very inflexible curricula: Chile has traditionally followed what we can call a ‘professionalizing curriculum’ that introduces the student from the very first year in courses leading to the specialization, as opposed to other curricular systems in which the students are offered options from which they can later choose. Again, the possibilities and affordances of the two systems have to do with economic policies and with the social status of language teaching.

(e) Outdated, uncommitted teacher trainers: Associated to the social status of language teaching (actually of the teaching profession in general), this is a major issue in most universities. Language teaching dwells in the *terra incognita* between the social sciences and the humanities and the field of education both of which are treated differentially when it comes to funding for research and other grants. Malderez & Wedell (2007) describe teaching as a complex, open skill. There is no right answer or ‘way’ of doing something....therefore the starting point should not be a checklist of skill based competencies denoting a blue print of professional practice, but a model of growth and personal development towards a shared construction of effective teaching and learning and an identity as an autonomous professional, which is what teacher trainers in Chilean universities lack today.

3. Models or guiding principles

In looking at models that would provide contextualized and updated foundations to build an innovative curriculum, the current literature in the field mentions:

(a) *Integrated skills*: teaching the language as a whole and providing meaningful connections to other subjects in the curriculum. As access to the foreign language is more and more available through videos, internet, and international travelling, so the possibilities of exposure to the English language no longer depend just on the teacher and the classroom. The rationale for this is that

Meaning provides conceptual or cognitive hangers on which language functions and structures can be hung. In the absence of real meaning, language structures and functions are likely to be learned as abstractions devoid of conceptual or communicative value. If these motivational and cognitive bases are to be realized, then content must be chosen that is important and interesting to the learner (SNOW, MET & GENESEE, 1989, p. 202).

To integrate the skills and look at language learning as a means to fully participate in wider communities of interest and practice requires an effort from the language educator to engage learners into meaningful activities in and out of the classroom. Seeing the contribution that foreign language learning affords for cognitive and social development is essential in this respect.

(b) *Content-based learning*: educating and training critical pedagogues through the use of the English language. Providing learners with more and more opportunities to practice the language and engage in meaningful uses of English. Again, Snow, Met & Genesee provide us with the reasons for doing this:

...as language teachers try to make language meaningful by providing contextual cues and supports, too often their attempts bring the learner into cognitively undemanding situations. Thus, although it is easy for children to learn to label colors and shapes, for example, activities in the language class rarely require students to use this new language knowledge in the application of higher order thinking (SNOW, MET & GENESEE, 1989, p. 203-204).

(c) *Critical pedagogy*: both because language is a powerful tool in the construction of intesubjectivities and because we assume our profession as situated and committed pedagogues, the principles we have found in the works of Freire (1972, 1998), Giroux (1981), Canagarajah (1999, 2002) and Pennycook (1994, 2001) have proved to be valuable references in our understanding of the role of education and language teaching in the Latin American

context. A definition of critical pedagogy by one the leading authors in the field, Shor (1992, p. 129), reads:

Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal circumstances of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media or discourse.

Some of the issues inspired by these principles that we attempt to include are: (i) becoming aware of problems in particular school communities and working collaboratively on projects attempting to solve such problems; (ii) critical awareness of the power of language in the construction of knowledge and of the tensions caused by the use of English as an international language of communications; (iii) working closely with the school communities to provide support in building notions of democratic citizenship (GIMENEZ, 2008).

(d) *Mentoring*: the newly qualified teacher (NQT) and the teacher trainee both require someone to advise and support them along the different stages of their professional development: someone with whom to engage in the ongoing reflective discussion about the teaching-learning process. Teacher trainees have to be received by a mentor teacher, who knows how to support, guide and supervise them while doing their practicum (the much needed scaffolding in the Vygotskyian model). Similarly, NQTs need a friendly knowing hand that will provide them with awareness, support and company. This accompanying figure is the mentor. There are many ways of defining this role: “The role of the mentor is to act as ‘wise counsellor’, guide, and adviser to younger or newer colleagues” (SMITH & WEST-BURNHAM, 1993, p. 8).

Mentoring, then, with its strong emphasis on the reflective individual and on a committed one-to-one relationship between mentor and mentee, emerges as the natural, valid path to developing aware, reflective and critical in-service teachers as well as trainees in the Chilean educational system, in this way helping to bridge the gap between university education (instead of university ‘training’) and school communities. Thus, universities and schools work together, creating partnerships, in order to significantly improve teaching practices in classrooms, with a view to having a positive impact in the language learning outcomes of learners and to developing critical autonomous citizens who will be aware of their role in society.

(e) *Communities of interest and practice*: teachers usually work as isolated, separate individuals. They don’t seem to be aware of the power and richness of group work in terms of learning through sharing and reflective discussion for better planning and preparation. Classroom practice can indeed be a very lonely kind of practice. Therefore, future teachers must learn how working with others will provide them with valuable support to turn the theory learnt at university into effective classroom practice. Additionally, they will learn how working with peers on classroom issues can help them find solutions or other better alternatives that, until then, seemed impossible to deal with. Therefore, teachers reflect together, access to an overview of theoretical perspectives on action research, and, especially, come up with practical collaborative ideas from the teachers’, not the researchers’, point of view, “directing their research efforts towards change, not only at the classroom level, but also at the broader institutional level” (BURNS, 1999, p. 2).

(f) *Teacher and student mobility*: The possibility to share teaching capabilities among participating training programs follows a postmodern tendency to share and distribute resources. A relatively common curriculum enables student mobility as this experience can be part of SCT (*Sistema de Créditos Transferibles*), a project launched by some Chilean universities.

(g) *Network-based learning*: a virtual platform will be implemented and designed to provide opportunities to (i) practice and share ICT applications for language learning and teaching; (ii) work on projects collaboratively among participating universities; (iii) expand the reach of the project to other programs in Latin America and other parts of the world with similar interests; and (iv) serve as a forum for activities exploring the intercultural dimension of language learning.

4. The new profile

The profile underlying this initial teacher training curriculum is articulated around three dimensions and three axes:

Axes	Dimensions
Cognitive (knowledge base)	Linguistics, literature and culture
Procedural (skills)	Pedagogy
Attitudinal (values and attitudes)	Personal and professional identity

Figure 1: Dimensions and axes in initial teacher training curriculum

At the intersection between axes and dimensions are the macro competences the NQT should attain, which are more finely tuned in the descriptions, generic activities, learning outcomes and specific competences in each curricular activity (course) the design contains. The integrated curriculum contains two major encompassing strands:

(a) English language

- (i) Integrated skills: reading, writing, speaking and listening
- (ii) Linguistic components: lexico-grammar, pronunciation
- (iii) Culture and literature
- (iv) Reflective and critical skills

(b) Methodology

- (i) Reflection workshops
- (ii) Field experiences
- (iii) Practicum
- (iv) Action Research
- (v) Methodology. This strand includes:
 - (I) Teaching/learning strategies
 - (II) Classroom management skills
 - (III) ICTs and other resources
 - (IV) Assessment and evaluation

5. Innovative components

As we have mentioned, the innovations include:

- (a) Student and teacher mobility
- (b) Virtual platform
- (c) Networking
- (d) Mentor training
- (e) Integrated curriculum strands
- (f) Communities of practice

6. Steps to implementation

As the literature mentions, the actions to be taken in implementing this new curriculum are crucial. They include what we have called ‘academic retreats’ in which teams of teachers from all participating institutions work collaboratively under the guidance of an expert in formulating and creating the activities and resources for each strand. Another action is the implementation of the virtual platform according the specific requirements of the curriculum: the idea is to have technology serve the principles and purposes of the teacher education processes rather than accommodating to already existing technologies.

A very important action is the training required for future staff which has to be in accordance with the main principles underlying

the curriculum. We venture that interdisciplinary work is the best option in providing new perspectives for language teaching and learning. Finally, an efficient curriculum needs to have progress indicators set at crucial points in the curriculum as a means to evaluate advancement and produce the adjustments required.

7. Final reflections

Preparing generations of teachers to face the future can no longer be an isolated endeavour. Even though traditionally teacher educators may have worked ‘from their university desks’, so to say, the fast pace of changes and the need to democratize the education processes require collaboration among educators to contrast, evaluate, implement and assess the best options for language teacher education. Our experience has been a pioneering effort to bring six universities together with the common objective to improve the quality of English language teaching education in a country that just celebrated its 200 birthday as a nation. By sharing resources and human capabilities these six institutions enforce their missions and visions in the pursuit of quality standards for language teacher education.

8. References

- BARTHOLOMEW, S.; SANDHOLTZ, J. Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, p. 155-165, 2009.
- BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, A.S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- _____. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 2002. p. 131-150.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- _____. *Pedagogy of freedom*. Lanham: Rowman and Littlefield, 1998.

- GIMENEZ, T. Global citizenship and critical awareness of discourse. In: _____; SHEEHAN, S. (Eds.). *Global citizenship in the English language classroom*. London: The British Council, 2008. p. 48-53.
- GIROUX, H. *Ideology, culture and the process of schooling*. Lewes: Falmer Press, 1981.
- GRADDOL, D. *The future of English*. London: The British Council, 1997.
- MALDEREZ, A.; WEDELL, M. *Teaching teachers: processes and practices*. London: Continuum, 2007.
- MCKAY, S. Teaching English as an international language: the Chilean context. *ELT Journal*, v. 57, n. 2, p. 139-148, 2003.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- _____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- PREAL. La reforma latinoamericana entre dos clases de políticas educativas. *Formas & Reformas de la Educacion: Serie Políticas*, n. 23, p. 1-4, Mar. 2006. Available at: <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones/Resumenes Ejecutivos/Serie Políticas/&Archivo=POLITICAS_23.pdf>. Accessed on: 01 Nov. 2008.
- SHOR, I. *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- SMITH, P.; WEST-BURNHAM, J. *Mentoring in the effective school*. Harlow: Pearson Education, 1993.
- SNOW, M.; MET, M.; GENESEE, F. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign instruction. *Tesol Quarterly*, v. 23, n. 2, p. 201-217, June 1989.

PERGUNTAS AINDA SEM RESPOSTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS¹

Maria Antonieta Alba Celani²

1. Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir as possíveis consequências de determinados aspectos ideológico-metodológicos que circulam na formação de professores de línguas, particularmente em programas de educação contínua. Mais do que discutir quais são as tendências mais acentuadas no momento e que tipos de abordagens subjazem aos programas de formação, pretendo apresentar algumas questões, que me inquietam e permanecem em grande parte sem resposta, a partir de um programa de formação contínua que conheço bem³, após dez anos de vivência na coordenação.

No entanto, antes de abordar essas questões diretamente, faz-se necessário traçar um breve histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, de vez que ideias predominantes em relação a políticas de ensino de línguas e a métodos e abordagens⁴ necessariamente irão ter influência no tipo de enfoque dado

1 Este artigo é uma versão modificada de parte da apresentação na mesa redonda Trends, schools and (in)dependence in the discourse of language teacher education in Latin America no II CLAPFL, na PUC-RIO, em 2008.

2 Agradeço o CNPq pela bolsa produtividade, processo 308472-3, que possibilitou a pesquisa da qual este trabalho faz parte.

3 Trata-se do Programa A formação Contínua do Professor de Inglês da Escola Pública; um Contexto para a (Des)construção da Prática, uma parceria entre o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e a Associação Cultura Inglesa São Paulo, que financia o programa de formação.

4 Uso os termos método e abordagem segundo as definições de Anthony (1963).

à formação de professores, tanto em nível de formação pré-serviço quanto em nível de formação contínua.

2. Um breve histórico

Quando e em que circunstâncias históricas, políticas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras apareceram no Brasil já foi amplamente discutido (LEFFA, 1999; CELANI, 2000). O ensino de línguas estrangeiras, embora já existisse no Brasil, na educação em geral, pode ser entendido como instituído formalmente com a Resolução nº 29 – BRAZIL – Resolução de consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de Julho de 1809.

Interessante notar que poderíamos entrever uma razão política na criação de duas cadeiras, “uma de Inglês e uma de Francez”, na mesma Resolução. Teria sido para satisfazer tanto ao inimigo do momento, mas tradicional e afetivamente ligado a Portugal – a França –, quanto ao aliado político da ocasião – a Inglaterra? Seriam essas apenas especulações fantasiosas? Difícil responder.

Podem-se perceber razões culturais humanistas no ensino de línguas estrangeiras no país nos séculos que se seguiram à Resolução No. 29, tanto pelo número de línguas incluídas nos currículos escolares (latim, italiano, alemão⁵, francês, inglês), quanto pela natureza das recomendações metodológicas, preconizando quase sempre que se partisse dos textos dos clássicos da língua a ser ensinada e que se desse forte ênfase no conteúdo gramatical, tomando-se o latim como base (LEFFA, 1999; MOACYR, 1936). A postura implícita nas recomendações era altamente prescritiva e pressupunha um professor detentor do saber.

Durante séculos - na verdade até 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases, tanto as recomendações metodológicas quanto os materiais didáticos foram rigorosamente controlados, não sendo mesmo permitida a adoção de livros didáticos que não tivessem sido previamente aprovados pelo Ministério da Educação. Hoje,

5 Com a reforma Francisco Campos de 1931, o alemão é incluído oficialmente no currículo escolar, além do inglês e do francês (LEFFA, 1999).

poderíamos dizer que a situação era de tutela absoluta. Poderia parecer que as autoridades educacionais estivessem realmente interessadas em um ensino eficiente de línguas estrangeiras.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e com a que a seguiu em 1971, passamos repentinamente de uma situação de controle quase total a um descaso também quase total⁶. As línguas estrangeiras foram eliminadas do núcleo comum do currículo, incluídas na parte diversificada, consideradas atividades, e, portanto, não fazendo parte da avaliação do aluno para efeito de promoção. Além do mais, ficava a critério da escola oferecer ou não uma língua estrangeira. Dava-se também a oportunidade de validação de estudos feitos fora da escola. Com isso eliminava-se a responsabilidade da escola⁷ de ter de se equipar para oferecer com qualidade algo que deveria ser entendido como elemento importante na formação integral do indivíduo⁸. É uma visão bitolada, discriminatória e preconceituosa de educação.

Essa situação veio a se modificar só com a Lei de Diretrizes e Bases de Darcy Ribeiro, de 1996, em vigência até o momento. Temos, agora, a obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira no currículo do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e de preferência de duas no ensino médio, ficando sempre a escolha a critério da escola⁹.

Quanto aos objetivos, nesta LDB 1996 pode-se entrever uma mescla de humanismo cultural e pragmático¹⁰. Refletiria o

6 Esse descaso persiste até hoje, também por parte das autoridades educacionais. O Programa Nacional do Livro Didático até 2010 não inclui a língua estrangeira; as escolas, particularmente as do sistema de educação pública, não prestigiam a língua estrangeira e seus professores. Às vezes, os próprios professores se questionam a respeito da finalidade da disciplina na grade curricular.

7 Resolução nº 58/76, do Conselho Federal de Educação: "... quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-las com eficiência ou quando as condições o indiquem e o permitam".

8 Para uma discussão da eliminação de línguas estrangeiras dos currículos escolares como decorrência das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, veja-se Celani (1995).

9 É interessante notar que o espanhol, que havia sido introduzido como disciplina obrigatória na Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, na chamada Reforma Gustavo Capanema, foi reintroduzido por decreto em 2005, no Ensino Médio, como disciplina obrigatória para a escola e optativa para o aluno.

10 O objetivo de também preparar para o trabalho, já reconhecido no Parecer nº 785/86 do Conselho Federal de Educação, permanece inalterado na LDB96.

reconhecimento do papel que a língua inglesa, como língua de comunicação internacional, assumiria no século XXI?

Do ponto de vista das tendências metodológicas, nas décadas de 40 a 70, pode-se afirmar que o método audio-lingual se impôs, sem o desaparecimento, no entanto, dos velhos procedimentos do chamado método da gramática e tradução. Talvez por influência do estruturalismo na linguística e do behaviorismo na psicologia. O método audio-lingual apareceu e se estabeleceu, em forma disfarçada, nas décadas de 70 e 80, como método funcional, mas tem fiéis seguidores até hoje.

A partir da década de 80, o que se apregoa em muitos anúncios de institutos de idiomas e nos livros didáticos tem sido a abordagem comunicativa. Essa tem sido a palavra mágica, embora frequentemente não se tenha muita clareza a respeito do que caracteriza essa abordagem. Por exemplo, o que a diferencia do método direto do início do século XX? Seria o tipo de interação em sala de aula?

O foco na interação e na mediação, que caracteriza a abordagem sociocultural de base vigotskiana-bakhtiniana é o que atualmente tem sido preconizado em cursos de formação e o que se vem observando em materiais e em orientações curriculares mais recentes¹¹.

Mas, essas questões necessitariam de um estudo específico, que foge aos propósitos deste capítulo. Principalmente, levando-se em conta ideias ligadas à proposta de Kumaravadivelu (2001, 2003), denominada “condição pós-método”.

Parece-me inútil, no entanto, apresentar novas orientações didáticas e novos materiais delas decorrentes sem um trabalho cuidadoso e intensivo de formação de professores de línguas estrangeiras tanto em nível de formação inicial quanto em nível de formação contínua. Será esse o assunto a ser brevemente discutido no próximo item.

11 Veja-se, por exemplo, no estado de São Paulo, a proposta curricular e o material produzido pela Secretaria de Estado da Educação, para uso obrigatório em todas as escolas da rede pública, sob sua jurisdição.

3. A formação dos professores de línguas estrangeiras

No Brasil, a formação inicial de professores cabe às Universidades, nos cursos de Licenciatura, com os componentes específicos denominados prática de ensino e estágio.

Os resultados da formação inicial são decepcionantes por várias razões, dentre elas a possibilidade de obtenção de licenciatura dupla, isto é, de a língua estrangeira estar sempre acoplada a uma licenciatura também em Português. Por razões que não cabe aqui aprofundar, isso faz com que a preparação do(a) futuro(a) professor(a) de língua estrangeira acabe sendo prejudicada, tanto no que diz respeito à formação geral, particularmente em relação ao desenvolvimento de proficiência linguística na língua estrangeira, quanto ao que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e de regência.

Entretanto, os cursos de dupla licenciatura em língua estrangeira continuam a proliferar no país, contribuindo para a manutenção do *status quo*: o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso - o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola”. De fato, não se aprende, com professores despreparados.

Em um panorama como esse a necessidade de programas de educação contínua se torna ainda mais imperiosa. Olhemos, então, para a situação referente à formação contínua.

Sem excluir a participação de entidades várias, que poderiam entender ações de educação contínua como parte de suas obrigações sociais, seria legítimo esperar que a formação contínua estivesse

em grande parte a cargo das autoridades educacionais do país, das quais provêm as orientações curriculares e outros documentos, inclusive materiais didáticos de vários tipos. No entanto, o que se vê é sempre a repetição do mesmo erro: chamam-se especialistas para elaborar os documentos, distribuem-se esses documentos para o país ou o estado e as ações param por aí¹². Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à sua formação precária, ou mesmo de professores mais experientes, mas não familiarizados com determinadas abordagens expressas nas propostas.

Além do mais, parece que se ignora um princípio básico: da discussão e da interação desponta a compreensão e desta a vontade de experimentar, para continuar a discutir e entender mais. E assim prosseguir em um processo sem fim. Não seria isso o que se espera de um professor atuante, como resultado de uma proposta inovadora de uma autoridade educacional? Mas é necessário que se crie espaço para isso e, principalmente, é necessária uma ação coordenada, com o apoio dos vários escalões do sistema educacional, envolvendo, necessariamente, as autoridades, desde a escola até o setor pertinente das secretarias de educação.

Muito pouco acontece, de forma sistêmica e coordenada, no âmbito oficial. O que vem acontecendo no país, em termos de educação contínua, está especialmente vinculado a grupos de pesquisa ligados a programas de pós-graduação. Há várias ações importantes em andamento em várias partes do Brasil, das quais publicações várias já se encontram disponíveis¹³.

12 Foi o que aconteceu com os Parâmetros Curriculares em âmbito nacional, e, mais recentemente, com as propostas curriculares e com os Cadernos para os diferentes níveis de ensino de língua estrangeira moderna (LEM) – Inglês, no estado de São Paulo.

13 O programa do II CLAFPL, realizado na PUC-RIO pode dar uma ideia da diversidade e da quantidade de ações de formação contínua. A preocupação da comunidade científica da área pode ser reconhecida na própria existência de um subgrupo da ANPOLL, parte do Grupo de Linguística Aplicada, que se ocupa especificamente da formação de professores de línguas.

A vivência de mais de uma década vinculada a um desses grupos¹⁴, me permite trazer para discussão, alguns questionamentos que foram surgindo e se modificando com o passar do tempo.

É instigante verificar que só a vivência em um programa de formação contínua pode proporcionar, com o tempo, questionamentos a respeito de aspectos que no início não pareciam problemáticos. Acabamos tendo muitas certezas quando planejamos alguma coisa. Somos, talvez, influenciados por leituras especializadas, por costumes da comunidade à qual pertencemos, forçados por contingências do momento ou do contexto no qual vamos atuar. Pensamos que o importante é ter um projeto bem organizado e bem calçado teoricamente, mas, e o que é mais sério, no caso de programas de educação contínua, vamos lidar com uma situação, um contexto, que talvez não façam parte de nossas experiências prévias ou que já estão ultrapassados.

Desse modo, os questionamentos que, como coordenadora de um programa de educação contínua, trago para discussão no item que se segue, representam minha percepção atual de questões que não ocorreram no momento de planejamento do curso¹⁵. São questões que podem ser válidas para qualquer curso de formação docente, inicial ou contínua.

4. A grande questão

A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas.

14 Trata-se do Programa A Formação Contínua do Professor de Inglês da Escola Pública: um Contexto para a (Des)construção da Prática, vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), totalmente patrocinado pela Associação Cultura Inglesa São Paulo.

15 Uma descrição de como o curso foi planejado em sua origem e como funcionou até o ano 2000 encontra-se em Celani (2002) e uma reavaliação do mesmo em Celani (no prelo).

Não se confunda, no entanto, essa situação com a resistência a qualquer mudança, comum em situação de formação contínua, usando-se como justificativa o fato do formador geralmente não viver a realidade do professor. As questões que constituem o item abaixo foram surgindo com o passar do tempo, com a reflexão e com a vivência de situações concretas.

5. Algumas questões que não querem calar

- *Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes no arcabouço teórico favorecido pelo formador?*

O formador, necessariamente, precisa escolher um referencial teórico no qual situar o processo de formação. O grande desafio é fazer com que esse referencial teórico não seja interpretado pelo professor em formação como “o” modelo inquestionável, mas também não seja entendido pelo formador como o único válido e, portanto, a ser imposto.

- *Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência?*

Essa seria uma área para pesquisas específicas, envolvendo analistas do discurso, formadores e professores em formação, na tentativa de se identificar quais seriam os elementos dos discursos dos formadores que poderiam levar à resistência *a priori* ou à dependência cega. Como é o discurso dos formadores? E, mais importante ainda, como ele é sentido pelos professores?

- *Como distinguir resistência à inovação e à mudança de necessidade de maior profundidade na discussão dos elementos inovadores?*

O que pode parecer resistência à inovação e à mudança pode ser decorrente de necessidade de um amadurecimento propiciado por um aprofundamento da discussão do que está envolvido na inovação. Estamos dando tempo suficiente para esse amadureci-

mento? A impaciência, muitas vezes involuntária, é verdade, com a verificação dos resultados de possíveis mudanças pode levar o formador a interpretar como resistência o que na verdade é apenas falta de amadurecimento. Esse atraso de amadurecimento pode ter causas variadas, desde ritmos pessoais diversos até fatores psicológicos relativos a personalidade. Caberia ao formador, por meios vários, tentar descobrir.

• *Como dar conta de questões de identidade e de afetividade necessariamente envolvidas em propostas de renovação e de mudança?*

Esse é um aspecto muito delicado do trabalho de formação, tanto na formação inicial quanto na formação contínua, mas é particularmente importante na formação contínua, quando lidamos com professores, às vezes com vários anos de experiência. Propostas de mudança sempre podem trazer implícita uma crítica ao *status quo*. Estão envolvidas questões de autoestima, uma vez que facilmente as propostas de mudança podem ser interpretadas pelo professor como crítica negativa ao seu agir. Como fazer isso vai requerer muita sensibilidade por parte do formador.

• *Como desenvolver no professor em formação, inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?*

Talvez aqui esteja a grande questão da relação teoria e prática. É o grande dilema: qual privilegiar? Não estaremos priorizando o conhecimento teórico, que provém dos especialistas e dos grandes centros de desenvolvimento? Até que ponto o formador está disposto a ouvir com respeito e consideração o que o professor tem a dizer, para, a partir daí, construir algo novo? Talvez, em um programa de formação contínua, ouvir seja mais importante do que falar. O formador está preparado para isso? Talvez, o conhecimento de seus contextos de atuação pelos professores, particularmente por aqueles com anos de experiência, possa servir de base para a construção de saberes locais próprios, desenvolvidos com independência,

mas informados pelo conhecimento “acadêmico” que o programa de educação contínua tem a obrigação de lhes proporcionar. Eis o grande desafio, que me leva à pergunta seguinte.

- *Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam ou dificultam o desenvolvimento desses saberes locais?*

Eis aí mais um tema para várias pesquisas. Como poderiam os formadores autorregular os próprios discursos para que atuem a favor da construção de saberes próprios, decorrentes da prática vivenciada?

Como podemos facilmente perceber, há um longo caminho a percorrer. Esse caminho envolve pesquisa de várias naturezas e pertinentes a várias áreas relevantes para a formação tanto inicial quanto contínua de professores de línguas.

Neste breve capítulo concentrei-me nos aspectos mais diretamente ligados à formação contínua, que é a área que conheço melhor e à qual venho me dedicando há mais de uma década. Muito aprendi. Aprendi, principalmente, que há aspectos ainda totalmente desconhecidos por nós que nos preocupamos com a formação, particularmente a formação contínua, de professores de línguas. Talvez, a lição maior, neste momento, seja a de que, salvo em raras exceções, o professor não quer resistir à inovação deliberadamente. Há um número muito grande de razões que o levam a isso. O professor é uma peça apenas de um sistema muito complexo (CLARKE, 2003, 2007) e, talvez, nossa missão de formadores seja a de ajudá-lo a agir da melhor maneira possível dentro do sistema a que pertence.

Referências

- ANTHONY, E. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, v. XVII, n.2, p. 63-67, 1963.
- CELANI, M.A.A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. *Claritas*, n.1, p.9-19, 1995.

- CELANI, M.A.A. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: B. BRAIT E N. BASTOS. *Imagens do Brasil: 500 anos*. EDUC., pp218-24, 2000.
- _____. (Org.) *Professores e Formadores em Mudança. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas. Mercado de Letras, 2002.
- _____. (Org.). *Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês*. Campinas. Mercado de Letras, no prelo.
- CLARKE, M.A.. *A Place to Stand: Essays for educators in troubled times. Surviving Innovation*. v.1. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 2003.
- _____. Common Ground, Contested Territory. Examining the roles of English language teachers in troubled times. *Surviving Innovation*. v.2. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. V. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- _____. *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003.
- LEFFA, V. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*. n. 4, p. 13-24, 1999.
- MOACYR, P. *A Instrução e o Império. Subsidios para a História da Educação no Brasil. 1823-1853*. 1º volume. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

PARTE II

ÉTICA E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: RUMOS PARA UMA SOCIEDADE CRÍTICA E SUSTENTÁVEL¹

Fernanda Coelho Liberali

A Carta da Terra (2010) lança um importante apelo a todos:

“Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos no meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados e juntos podemos forjar soluções inclusivas.”

“Para realizar estas aspirações, devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com a comunidade terrestre como um todo, bem como com nossas comunidades locais. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual as dimensões local e global estão ligadas. Cada um compartilha responsabilidade pelo presente e pelo futuro bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida e com humildade em relação ao lugar que o ser humano ocupa na natureza.”

¹ Agradeço a Maria Cristina Damianovic pelas sempre valiosas contribuições. Agradeço também a todo o Grupo LACE pelo empenho em transformar que me inspira a continuar.

Com base neste espírito, questionamentos se colocam para a formação de educadores: Como essa formação está contribuindo para a realização destas aspirações? De que forma as comunidades locais e globais podem sentir o impacto da desencapsulação escolar tão comentada e desejada? Como posturas críticas, colaborativa, cidadãs podem ser construídas como base para “vivência do mistério da existência” (Carta da Terra, 2010)?

Este capítulo debaterá a formação de professores de línguas, propondo rumos para uma sociedade crítica e sustentável, como sugerida pela Carta da Terra (2010). Para tanto, abordará a contexto sócio-histórico-cultural atual, o papel da educação, a formação de professores, a ação cidadã, e a cadeia criativa. A formação de professores será tratada como uma atividade criativa (VYGOTSKY, 1930 e 1934; LEONTIEV, 1977) de produção intencional e compartilhada de significados para a transformação crítica da sociedade. Como o espaço da escola pode se constituir como o de possibilidades para uma situação melhor do que a vivida atualmente (FREIRE, 1970), os rumos sugeridos considerarão que educadores, alunos e a comunidade possam encontrar maneiras colaborativas e criativas de recuperar a “comunidade da vida e o bem estar da humanidade pela educação” (Carta da Terra, 2006/2010). A discussão abordará a formação, em Cadeias Criativas, de sujeitos formadores de outros sujeitos, comprometidos com a melhoria da vida e com o desenvolvimento de postura de interdependência e *responsabilidade* (BAKHTIN, 1992).

1. Contexto sócio-histórico-cultural atual e o papel da educação

O mundo vive inúmeras tensões com fluxos globalizados, novas economias, tradições culturais competindo com novas identidades e perspectivas de vida dos jovens muitas vezes ceifadas por condições sociais insustentáveis. Como já apontado anteriormente (LIBERALI, 2009b), nesse contexto, desigualdade social, baixos níveis educacionais, condições precárias de moradia, alta mortalidade infantil,

homicídio, educação precária, baixos salários, desemprego, falta de saneamento básico, entre outros, geram violência e sub-cidadania (KOWARICK, 2000 e VALLADARES, 2000) e tendem a desencadear processos de discriminação, segregação e controle social.

No Brasil, com 189 milhões de pessoas, a marca principal é a diferença, em seu sentido negativo. Assim, vastos territórios de exclusão social se constituem a partir de um intenso processo de não compartilhamento dos potenciais econômicos e de vulnerabilidade das condições de vida. Nesse cenário, a violência urbana transforma os indivíduos em consumidores de medo (FEFFERMANN, 2006). Como apontam Pinheiro e Almeida (2003: 9), “de cidadãos em potencial, nos transformamos em consumidores de medo.”

Nesse quadro, crescem a aversão ao risco, a perspectiva de reprodução, a competitividade. Em resposta a isso, as escolas tendem a privilegiar a memorização e a reprodução do conhecimento, a enfatizar o trabalho individual, a trabalhar com ênfase na fragmentação e alienação. Mesmo quando aqueles que nela atuam não concordam com essas atitudes.

É preciso, como sugeriu Freire (1987), entender a escola não apenas como lugar de estudar, mas como local para se encontrar, conversar, discutir, enfim, viver. Como apontava o autor, a escola pode mudar e se tornar um importante meio de transformação social (FREIRE, em ILLICH, 1985).

Nesse rumo, imbuídos do desejo (SPINOZA, 1677) transformador, educadores, alunos e a comunidade, engajados em maneiras colaborativas e criativas de agir podem tornar este um espaço para o desenvolvimento de ferramentas para ação questionadora e desmistificadora. Com isso, a escola passa a criar condições para que seus vários aprendizes interiorizem, incorporem e transformem a cultura, para assim, fazerem parte dela (CLOUGH & HOLDEN, 2002). Como aponta Vygotsky (1924/2001a), não existe a determinação do que o outro constrói, mas a criação de possibilidades para as escolhas que ele fará. O espaço escolar estaria a serviço desta construção coletiva. Nesse sentido, alguns pontos deveriam ser considerados:

- educação é forjada com o indivíduo e não para ele,
- educação problematizadora implica em ato de desvelamento da realidade, percepção de como estão “sendo” no mundo,
- escola é vista como espaço de crescimento mútuo (FREIRE, 1970).

2. Formação libertadora de educadores e alunos

Para que essa escola seja possível, é preciso reconsiderar a educação como um todo e, particularmente, a formação de professores e de alunos. Segundo reportagem do UOL Educação (08/08/2008),

“A formação de professores é a maior carência das prefeituras.” “Formação de professores e dos profissionais de apoio ao serviço escolar está entre os principais pedidos da maioria dos prefeitos de 3.430 municípios. É o que revela os planos de ações articuladas (PAR) enviados ao MEC (Ministério da Educação) até o mês passado.”

Entender que a formação de educadores pressupõe a transformação da totalidade requer um enfoque sobre esse processo como uma atividade revolucionária e responsável pela diminuição das desigualdades e injustiças sociais. Nessa linha, é preciso interrelacionar perspectivas dialética e monista da atividade. A perspectiva dialética pressupõe “o próprio homem produzindo a si mesmo, pela sua própria atividade, pela sua maneira de viver, i.e., pelo modo de produção da vida material” (GADOTTI, 2004). Por sua vez, a perspectiva monista, entende que cada pessoa é uma afecção ou modo que exprime a Natureza/ a totalidade de uma maneira determinada (SPINOZA, 1677), portanto, compõe parte do todo e a ele se integra.

Nesse quadro, a formação de educadores é entendida como atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, buscando a totalidade. Em outras palavras, essa atividade criativa

pressupõe entender que quando cada um dos sujeitos da atividade busca processos de colaboração para o alcance de seus desejos compartilhados, isto é, quando existe uma relação de conveniência e harmonia entre os sujeitos na construção conjunta de significados sobre/na vida, aumenta-se a potência de agir do todo (SPINOZA, 1677).

Essas atividades são vistas, pela perspectiva da Linguística Aplicada, a partir da forma como a linguagem realiza/medeia as ações. Assim, as transformações, por meio da linguagem, das condições de injustiça dentro das quais os sujeitos circulam, se tornam objeto da formação de professores. Entendida como uma atividade criativa de produção intencional e compartilhada de significados, a formação de professores assume nova dimensão como atividade de significar.

Envolve plasticidade humana, ou seja, a capacidade de transformar-se e de conservar as marcas dessa transformação. Essa transformação depende de experiências vividas, relações sociais, experiências dos outros, relatadas, descritas, compartilhadas, que servem de base para a formação de elementos essenciais à atividade criativa de cada um. A riqueza de diversidade das experiências anteriores de cada um, assim como a necessidade de ampliação do universo de suas experiências para tornar possível um maior acúmulo de elementos da realidade e chances de combinações diversas e inovadoras dessas experiências, permite ampliar os significados compartilhados.

Nessas atividades de significar a realidade, a criatividade é mediada pelas emoções que têm papel fundamental na seleção de impressões, ideias, imagens que estão de acordo com os estados de ânimo que os sujeitos vivenciam em determinado momento. É a criatividade que permite trazer algo novo ao significado social por meio dos sentidos (VYGOTSKY, 1932/1987). Essa dialética entre as categorias gerais da cultura e as experiências materiais e emocionais com as quais os indivíduos interagem (parte e todo espinosanos) é que tornam possível a produção de novos significados criativos como produtos compartilhados.

A reconstrução do significado se realiza, portanto, por meio das experiências vividas pelos educadores unida às experiências dos demais, historicamente organizadas como conhecimento científico ou teórico. Nesse enquadre, cada pessoa é um subconjunto de possibilidades humanas e potencialmente realiza a história por meio de suas escolhas e ações. Isto é, cada um só pode apropriar-se de uma fração das possibilidades oferecidas pelo social e criar novas possibilidades. Assim, ensinar-aprender, do ponto de vista da formação de professores, é ter acesso a um universo de possibilidades, que permite o desenvolvimento constante da personalidade criativa e de ações transformadoras.

3. Cadeia Criativa

Segundo Vygotsky (1934/2001), as ações humanas são mediadas por seus pares, em uma rede complexa de vivências intensas interligadas. Essa interligação forma redes de atividades (ENGESTROM, 2009) que intencionalmente interinfluenciáveis podem criar Cadeias Criativas (LIBERALI, 2006). A Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006) implica parceiros em uma atividade produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934) que, em atividades posteriores, se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade.

Na Cadeia Criativa, as constantes atividades de significar geram o que Spinoza (1677) definiu como a troca que causa um aumento recíproco de energia vital (*conatus* ou potência de existir). Nesse sentido, é possível compreender que, em colaboração, os sujeitos passam a fazer mais do que poderiam fazer sozinhos. Essa é a essência do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em que sujeitos vão além de suas possibilidades imediatas. Em Cadeias Criativas, todos os sujeitos se tornam formadores de outros sujeitos, comprometidos com a melhoria da vida e com o

desenvolvimento de postura de interdependência e *responsabilidade*² (BAKHTIN, 1992). Responsabilidade, do russo *otvetstvennost*, integra tanto responsabilidade como responsividade na produção de significados reciprocamente criados. Responsabilidade está ligada ao fato de que o outro cria e é criado nos enunciados produzidos e responsividade se relaciona às respostas oferecidas às necessidades colocadas pelo mundo.

Nesse caso, produzir significados compartilhados implica em responsabilidade na medida em que pressupõe a superação de perspectivas dogmáticas dos sentidos individuais e dos significados cristalizados na produção responsiva de significados compartilhados criativamente (LIBERALI, 2008).

Na perspectiva monista-dialética de formação, as tensões entre sentidos na constituição de significados compartilhados tornam possível a constituição de responsabilidade que permite o processo de transformação crítico-criativa da realidade. A produção de significados envolve o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade sobre questões essenciais da vida cotidiana, a partir do trabalho intenso com a argumentação colaborativa que inclui a articulação de sentidos sobre aspectos educativos e cidadania.

4. Formação e Ação Cidadã

Constituir transformação como uma mudança de totalidades requer considerar a cidadania como condição de vida. Isso envolve um debate importante sobre o sentido de cidadania que se pretende desenvolver no espaço escolar e na vida. Em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, cidadania está atrelada a questões éticas peculiares ao contexto sócio-histórico no qual os praticantes estão envolvidos (LIBERALI, 2008). Conforme aponta Gentili (2001), a concepção de cidadania como a formação de eleitores responsáveis, consumidores inteligentes e trabalhadores comprometidos e competitivos é criticada por Kymlicka e Norman (1997) e precisa ser revista.

2 Termo cunhado no português por Sobral, 2005.

Como condição de vida, a cidadania pode ser entendida como um espectro de possibilidades, a partir do qual cada um faz suas escolhas. Cada sujeito pensa e age de determinada forma e, muitas vezes, há uma contradição entre suas ideias e ações e as de outros sujeitos. Essa contradição, se trabalhada de forma colaborativa, permite a realização argumentativa de novas possibilidades, que se traduzem em um constante processo de aprender e desenvolver (LIBERALI, 2009b).

Nessa perspectiva, cidadania implica na busca ativa por parte de toda a coletividade por direitos que estão além daqueles concedidos pela lei. É uma visão de cidadania como ação social *construída* socialmente na superação constante de contradições para a busca de valores compartilhados. Ou seja, envolve decisões coletivas, que requerem credibilidade, empatia e compreensão recíprocas.

Formação Cidadã, portanto, sugere que educadores e alunos construam “zonas” – o espaço entre quem são e quem estão se tornando – que os permite *tornarem-se*. (HOLZMAN, 2002). Nesse sentido, está ligada à ampliação do horizonte de possibilidades de acesso ao saber e ao contato com o outro - desenvolvimento de poder de ação dos alunos, educadores e da própria comunidade. Esta formação se realiza por uma ação questionadora e desmistificadora que promove a criação de possibilidades de escolhas futuras (VYGOTSKY, 1924/2001).

A cidadania, se vista como na discussão de Brookfield (1987), poderia estar ligada a:

- Uma atividade produtiva e positiva, baseada na visão de si como criando e recriando aspectos pessoais, profissionais e políticos de sua própria vida;
- A ideia de crise como base para o desencadeamento do pensamento crítico que leva aos questionamentos sobre pressuposições desenvolvidas ao longo das histórias de cada um;
- O pensamento crítico como um processo em constante evolução;

- A manifestação do pensamento crítico como circunscrita a contextos específicos;
- A consideração da base emocional e racional do pensamento crítico.

A perspectiva de formação para a cidadania estaria, então, integrada à noção de convocar os participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos. Estaria ligada ao conceito de transformação que busca o resgate da totalidade com base na ação das partes (cf. SPINOZA, 1677). É nesse sentido que se aprofunda a perspectiva freireana de história como possibilidade. Torna-se fundamental considerar que os alunos e educadores possam viver a chamada educação libertadora (FREIRE, 1970), que pressupõe olhar o mundo como uma realidade inacabada e em constante transformação – um sonho possível.

De forma semelhante a esse sonhar freiriano, para Holzman (1997), o desenvolvimento está intimamente ligado ao conceito vygotskiano de brincar:

“brincar, entendido como *performance*, é ser quem você não é. *Performance*, entendida como instrumento de desenvolvimento, é criar quem você é sendo quem você não é. Desenvolvimento, entendido como uma atividade relacional, envolve contínua criação de palcos (ZPDs) nos quais um ‘se performa’ pela incorporação do ‘outro’” (HOLZMAN, 1997: 73).

Como aponta Holzman (1997), na *performance* são criadas novas formas de se relacionar consigo mesmo, com outros, com o mundo a sua volta por meio da experimentação de um constante processo de mudança, desenvolvimento e transformação. Nesse sentido, as atividades de formar professores e de ensino-aprendizagem se transformam em um processo que envolve os indivíduos, como um todo, experimentando com possibilidades de futuro.

Nessa perspectiva, essas atividades assumem um caráter de *perejivanie*, melhor traduzida como experiência ou vivência intensa e singular, segundo Delari Jr e Bobrova Passos (2009). Nessa proposta, a formação de professores precisaria se tornar uma atividade criativa para vivências intensas e singulares, capazes de transformar cada um e o todo em redes constituídas por Cadeia Criativas.

5. Alguns exemplos concretos de formação e ação cidadã como resultado de Atividades em Cadeias Criativas

Os exemplos a seguir fazem parte de projetos de formação de professores em que os componentes do Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades do Contexto Escolar*, liderados por Magalhães e Liberali, têm realizado, com trabalhos com Atividade Social, em escolas públicas e particulares, em São Paulo e Ceará. O ensino por meio de Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objeto (LIBERALI, 2009a). Pressupõe pensar na “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1845-46/ 2006 - 26) e em formas de transformá-la para uma melhor participação e coexistência. São exemplos de atividades sociais trabalhadas nestes grupos: realizar campanha para coleta de lixo seletivo, realizar saraus, ir ao museu, realizar pesquisa, fazer documentário, participar de mesa redonda, participar de congresso, realizar debate sobre questões ambientais, dentre outras.

Essas atividades são pensadas como instrumentos para transformações, i.e., formas de produção criativa de significados. Por meio delas, os alunos têm a oportunidade de assumir responsabilidade e voz para agir em seus contextos. Da mesma forma, os professores assumem o papel de parceiros na construção de novas formas de olhar as atividades da vida por meio de conhecimentos científicos culturalmente definidos como apropriados ao ensino e de conhecimentos cotidianos que compõem a vida das comunidades em que seus alunos estão inseridos.

6. Educação Bilíngue: Oficinas Temáticas

Desenvolvido pela professora de francês, Gabriela Mello Freire, o projeto *Participar de Festival da canção em Paris* foi realizado no Projeto Educação Bilíngue: Oficinas Temáticas, que compõe o Programa de Extensão Ação Cidadã, coordenado por Liberali. Este projeto foi conduzido em uma entidade civil sem fins lucrativos que realiza atividades com crianças e adolescentes de comunidades carentes da zona centro-oeste de São Paulo. O projeto tem como objetivos:

- Brincar, cantar, dramatizar em língua internacional³ como forma de apropriação de culturas múltiplas;
- Trabalhar com conceitos cotidianos e científicos e valores em língua internacional;
- Desenvolver capacidade de lidar com o diferente e de sonhar com possibilidades não imediatas.

Tendo isso em mente, a proposta do projeto específico da professora Gabriela foi construir com os alunos uma Atividade Social em que os alunos viajariam a Paris para conhecer a cidade e participar de um evento musical. Esta atividade social propiciou aos alunos o contato com a língua francesa na vivência das ações em diferentes momentos da viagem. Além disso, ofereceu a possibilidade para que os alunos conhecessem fatos históricos e questões geográficas, culturais e sociais da França.

3 O conceito de Língua Internacional foi cunhado pelo Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue -GEEB (grupo coordenado pela Professora Doutora Fernanda Liberali desde 2008 que tem como objetivo discutir os conceitos relacionados à Educação Bilíngue para melhor compreendê-la e contribuir com reflexões nesta área) para suprir a necessidade de compreensão do valor diferenciado da língua (não materna) trabalhada em contexto de educação bilíngue em que o país não é bilíngue ou em que essa língua não é tida como oficial no país. Procura diferenciar-se dos conceitos de língua estrangeira e de segunda língua.

Finalmente, durante o evento All Stars - Múltiplos Mundos⁴, por meio das músicas cantadas em momentos de *performance*, os alunos puderam mostrar à comunidade as experiências vividas e ter uma vivência intensa (peresijvania) que os marcou profundamente e gerou uma experiência vicária para o público do evento. No contexto em foco, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, em língua francesa, formas criativas e colaborativas de agir.

Segundo um dos alunos, essas experiências podem ser entendidas como:

V: ah:: são boas e são bem dinâmicas... são bem:: eh: como eu posso falar? ham.. divertidas assim a cada.. acaba viciando também as vezes assim.. porque que nem aquela atividade que que você fez com a gente semana passada de mapinha lá.. saber os lugares, a gente acaba vivenciando, a gente acaba fazendo uma viagem para a França sem sair do Brasil assim, eu acho que é isso.

W: nossa eu contei pra minha minha mãe... minha mãe ficou falando... “então W. como eh que foi...?” nossa mãe tinha um monte de gente lá teve show de magia... os outro ficou olhando.. ai quando eu subi lá em cima fiquei normal.. só olhando pra folha... ai quando eu baixei a folha fui olhar... só ficava olhando pro chão eu não consegui olhar pra pessoas ficava com muita vergonha neh mãe? mas “se conseguiu cantar direito?”a:: eu cantei eu decorei a musica em casa... você ficou me ajudando aquela vez eu decorei a música:: ai ela ficou legal... meu pai achou muito legal também.. eh que de lá eu fui pra casa da minha madrinha.. que era o aniversário da minha mãe e do meu padrinho junto.. então tava cheio de parente.. todo mundo ficou perguntando onde ce tava.. onde ce tava? eu tive que ficar falando toda hora.. eu tava lá: no::: SIAC

4 O *All Star/ Múltiplos Mundos Show* é um evento que tem como objetivo reunir participantes de contextos vários para a apresentação artística de performances que expressem, de forma engajada, os valores que estão na base das ações cidadãs.

Segundo os alunos, as tarefas realizadas nas oficinas permitiram, como apontaram Clough & Holden (2002), não só a interiorização de conhecimentos científicos escolarizados mas a vivência e participação na cultura do outro e a valorização de si.

7. Projeto Penso, logo escrevo

Movido pela frase de seu aluno (*“Não sei fazer redação!”*) na entrega de um exame, Wagner Siqueira organizou o Projeto Penso, logo Escrevo⁵, desenvolvido na E.E. Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli, no distrito de Itaquera. O projeto pode ser caracterizado por duas fases bem distintas durante sua realização:

- **1.^a fase:** compreendeu os anos de 2004 e 2005, envolvendo o trabalho realizado pelo professor e seus alunos do período noturno nos 3.^{os} anos do Ensino Médio, na sala 21 da escola.
- **2.^a fase:** correspondeu ao triênio 2006 a 2008, caracterizado pela expansão do projeto para todos os períodos da escola, contando com a participação dos professores de português e de outras disciplinas e com o apoio formal da *Fundação Cees Pot*, ligada ao *Centro de Aperfeiçoamento de Escolas* (Holanda) tanto para a implementação do projeto em toda a escola quanto para a formação do grupo de professores.

Estruturado como uma proposta de formação coletiva da escola, o projeto permitiu a união dos professores para a organização de ações de formação crítica de seus alunos como autores e expositores de seus trabalhos. Com o projeto, os alunos tornaram-se avaliadores dos seus próprios textos e do dos colegas e desenvolveram o sentido de agência e participação social, de *responsabilidade* (BAKHTIN, 1992) na organização dos eventos

5 Este projeto foi objeto da dissertação de mestrado defendida em 2009 por Wagner Siqueira que recebeu prêmio Professor do Brasil – 4.^a edição

de encerramento anual do projeto. Além disso, os resultados no exame do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) mostraram o crescente desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos do projeto.



Retirado de Siqueira, 2009.

Por fim, projeto teve tanto sucesso que, em 2009, foi selecionado como um dos dez trabalhos brasileiros na categoria Ensino Médio, no Prêmio Professores do Brasil - 2009. O projeto recebeu o prêmio de melhor trabalho do Brasil pelo Ministério da Educação.

Para Siqueira (2009), “assegurar que os jovens, ao término do Ensino Médio, consigam ler e escrever com competência é garantir ferramentas poderosíssimas com as quais serão capazes não só de participarem da sociedade, mas também de contribuir para que ela se desenvolva e evolua, transformando esse quadro tão excludente e de injustiças sociais em que vivemos.”

Segundo o autor, foram impactos da atividade do ‘Penso, logo escrevo’:

- *“Os alunos tiveram maior possibilidade de interação à medida que se apropriaram do espaço de sala de aula, de forma a participar mais intensamente das atividades propostas pelo projeto; podendo expor os seus sentidos para os demais colegas e para o professor (principalmente quando eram convidados a ler sua produção em frente da turma e nas discussões a respeito da aula de reescrita);*
- *Os alunos construíram uma prática de produção textual que era vinculada à vida e que não procurava apenas atender aos temas pelos quais tinham mais interesse, além de desmistificar a redação como algo difícil e chato de se produzir;*
- *O projeto alcançou resultados expressivos no SARESP 2008 em redação, pelo fato de ter priorizado e aprimorado o trabalho com a produção textual ao longo dos cinco anos: ter se expandido por toda escola, formado um grupo de professores e ter um “plano de ação”, não imposto, mas construído coletivamente por meio de um longo processo de discussão com os professores participantes do projeto e representantes de alunos e pais.*
- *Outro fator importante em relação aos bons resultados obtidos no SARESP, diz respeito ao trabalho realizado dentro de sala de aula: as tarefas propostas procuram contextualizar o estudo da produção textual e da argumentação e envolver a todos nessa atividade, os alunos puderam compreender melhor como se mobilizam as capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto, assim, puderam produzir textos com maior nível de proficiência. “ (SIQUEIRA, 2009: sem página)*

A criatividade, interesse e desejo de um professor criaram condições para que algo novo surgisse e transformasse a condição de vida de todos os envolvidos (VYGOTSKY, 1932/1987). Para alunos e professores, novas possibilidades foram criadas e permi-

tiram desenvolvimento de poder de ação dos alunos, educadores e da própria comunidade.

8. Projeto Aprender Brincando

Coordenado pela Profa. Dra. Alzira Shimoura, o projeto “Aprender Brincando”, também parte do Programa de Extensão Ação Cidadã, é desenvolvido em Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI) da Cidade de São Paulo. Se realiza por meio de uma parceria, sem financiamento, entre o Grupo de Pesquisa LACE⁶ e a Secretaria Municipal de Educação. O projeto tem como objetivo a formação de Grupos de Apoio⁷, com de dois a quatro educadores, que trabalham a utilização do brincar como palco para o desenvolvimento de conhecimentos e da cidadania, bem como para a inserção da criança no universo cultural de determinado grupo social. O trabalho integra a formação de grupos de educadores como formadores de seus colegas, para a articulação do uso histórias infantis aos eixos temáticos na produção de conhecimentos, ações e atitudes na educação infantil. O foco está no trabalho com a leitura para a inserção cultural da criança nas atividades da vida diária. Alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos neste projeto são apresentados a seguir.

Em uma das EMEI⁸ envolvidas no Projeto “Aprender Brin-

6 O grupo LACE, inscrito no CNPq em 2004, focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali.

7 Os Grupos de Apoio (Daniels e Parrila, 2004) são formados por grupos de educadores que trabalham em conjunto sobre um tema específico que será discutido com o grupo colegiado.

8 Escola Municipal Educação Infantil CEU INÁCIO MONTEIRO, por Márcia Navarro Medina (diretora), Cleusa M^a Marques (coordenadora), Daniela do Amaral Maia e Jaqueline Coimbra Ferreira (professoras).

cando”, foi trabalhado o projeto *Das histórias para a vida: um olhar que entende um mundo diferente* que tinha como objetivo perceber, respeitar e valorizar as diferenças existentes em na sociedade. Segundo a equipe da escola, era seu foco, “por meio da literatura infantil, enfocar o tema diversidade, mostrando e demonstrando que não há apenas um único modo de ser e agir, mas sim muitas maneiras de se locomover, falar, acreditar, expressar, pensar... E se desejamos uma sociedade inclusiva devemos respeitar, valorizar e ajudar quem precisa e esses conceitos devem ser aprendidos desde a primeira infância, para que, então, a criança seja um agente multiplicador de conhecimento, promovendo assim uma transformação social.”

Este projeto foi desenvolvido, durante setembro e outubro, seguindo a seguinte metodologia trabalhada nas oficinas do “Aprender Brincando”: contação de histórias, atividades de registro baseadas nas histórias lidas, roda de conversa e apresentação teatral. Neste projeto, o foco central foi trabalhar com a convivência com as diferenças e o ponto que ficou mais latente foi a descoberta e aprendizado das crianças sobre como lidar com cegos.

Após a leitura do livro *Tudo Bem Ser Diferente*, de Todd Parr (Editora: Panda Books, 2007), os alunos se envolveram com a descoberta do que seja ser cego e vivenciaram várias brincadeiras que permitiram não só descobrir seu próprio corpo como também respeitar e cuidar do outro. No trabalho realizado, as crianças lidaram com músicas, histórias, colagem, desenho, dentre outros. Realizaram peças teatrais que foram apresentadas aos pais para ensiná-los sobre como lidar com a diferença.

Nessas atividades, as crianças tiveram a oportunidade de lidar com situações futuras de forma mais criativa, pois experimentaram, na brincadeira, situações da vida em que poderão vir a participar (VYGOTSKY, 1934 e HOLZMAN, 1997). Além disso, tornaram-se protagonistas de ações de colaboração mútua tanto na forma de agir frente à diferença como na formação de seus próprios pais. Neste sentido, o trabalho com o Grupo de Apoio alcançou não só

as crianças, mas também os pais, portanto, parte da comunidade do entorno da escola.

A Cadeia Criativa produzida no entrelaçamento intencional das atividades de formação e ação com as crianças e pais permitiu que todos os envolvidos vivenciassem um processo de transformação crítico-criativo. Todos puderam, com base no trabalho desenvolvido com a vida, desenvolver possibilidades de escolhas futuras, como propunha Vygotsky (1924/2001).

9. Rumos para uma sociedade crítica e sustentável

As discussões realizadas neste capítulo tiveram como foco pensar a formação de professores e a ação crítica dos alunos como realizadas em uma cadeia de atividades intencionalmente promovida para que a comunidade como um todo possa se transformar. Nesse sentido, foi fundamental considerar a atividade de formação de professores como uma atividade de significar que permite aos educadores em geral produzir significados compartilhados a cada experiência intensamente vivida.

Esses profissionais são chamados a viver concretamente momentos de conexões entre linguagem e vida concreta, em que se ocupam com o mundo além dos muros da escola e tornam-se pesquisadores de suas práticas. Com esse intuito, passam a perceber que tem poder de transformar a realidade e construir possibilidades de transformação em Cadeia Criativa que envolvam a toda comunidade escolar para assumir responsabilidade e responsabilizar seus alunos e comunidade - *perejivanie*.

Nessa Cadeia, os alunos se transformam em agentes críticos no mundo por meio da linguagem e integram conceitos cotidianos e científicos, como forma de ativa participação em suas comunidades. Partem da compreensão, análise, produção e avaliação de informações e conhecimentos presentes na vida que se vive e assumem responsabilidade de transformar realidades em parceria com a comunidade. Esse movimento de parcerias criativas de produção de significados de mundo permite entender a vida na

terra como uma grande comunidade, com potência (*conatus*) para compartilhar responsabilidade pelo presente e pelo futuro de todo o mundo e dos seres vivos, constituindo, assim, uma sociedade sustentável e crítica.

10. Referências

- BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BROOKFIELD, Stephen D. *Developing Critical Thinkers*. 1987.
- CARTA DA TERRA. A Carta da Terra. <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html> acesso em 15/03/2010.
- CLOUGH, N.; HOLDEN, C. *Education for citizenship: ideas into action*. London: RoutledgeFalmer, 2002.
- DELARI JR., Achilles; BOBROVA PASSOS, Iulia Vladimirovna . Alguns sentidos da palavra perejivanie em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Mimeo. Umuarama/Ivanovo. 2009. 40 p.
- ENGESTROM, Y. The Future of Activity Theory: A rough Draft. In: SANNINO, Annalisa; DANIELS, Harry & GUTIÉRREZ, Kris. *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- FEFFERMANN, M. *Vidas arriscadas: O cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1970/1987.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. Ed: Cortez, São Paulo, 2004.
- GENTILI; Pablo. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, August 2002. Disponível em: <http://www.loisholzman.net/vygotskyszone.htm>. Acesso em 22/10/2006.
- HOLZMAN, Lois. *School for growth: radical alternatives to current educational models*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

- KOWARICK, L. *A espoliação urbana*. São Paulo: Paz e Terra, *Escritos urbanos*. São Paulo: Ed. 34, 1993/2000.
- KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. El retorno del ciudadano. *Agora*. Buenos Aires, ano 3, n. 7, p. 5-42, Inverno 1997.
- LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- LIBERALI, F. C. . Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: SCHETINI, R. H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C.. (Org.). *Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross Editora, 2009b, v. 2, p. 233-254.
- _____. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality / A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. São Paulo: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 2, p. 1-25, 2009a
- _____. *Creative Chain in the process of becoming a whole*. Paper presented in the 7th International Vygotsky Memorial Conference, Moscow, 2006.
- _____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008. 112 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46). *A Ideologia Alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach/ Karl Marx e Friedrich, Engels*. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 9ª ed, 2006.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola, 2004.
- PINHEIRO, P.S. & ALMEIDA, G.A. *Violência Urbana*. São Paulo: Publifolha, 2003. Folha Explica.
- SEE-SP. *SARESP 2008. Boletim da escola*. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2008/index.aspx>. Acessado em 20-04-2009
- SIQUEIRA, W. G. *Não sei fazer redação: o desafio da produção textual no projeto*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005
- SPINOZA, B. *Ethics*. [www.mtsuphylosophywebworks](http://www.mtsuphylosophywebworks.com). Hypertext Edition, 1677/1997. Accessed in October 14, 2006.
- VALLADARES, L. P. Prefácio. In: KOWARICK, L. *Escritos urbanos*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- VIGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1934/ 2001.

- _____. *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1930/1999.
- _____. *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 1 (R.W. Rieber & A.S. Carton, eds.). New York: Plenum Press. Thinking and Speech p 39-289 Lecture 3. Thinking and its development in childhood - 311-324; Lecture 4. Emotions and their development in childhood - 325-338; Lecture 5. Imagination and its development in childhood 339-350. 1932/1987.
- _____. A educação no comportamento emocional. In: VIGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. p. 127-147. São Paulo: Martins Fontes, 1924/2001.

FORMAÇÃO CIDADÃ: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO VIA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA

Heliana Mello

1. Preâmbulo

A produção de conhecimento não pode prescindir de princípios éticos, assim como a noção de cidadania também não. A ética será o fino fio condutor desse trabalho, no qual se sustenta o eixo formado na parceria entre a universidade e a escola. Assim, faz-se necessário de antemão, adotar-se uma definição para o que seja ética e para o que representa a ética na educação, nosso foco de atuação profissional. Assim, como pressupostos ao texto que se segue, figuram as noções a seguir, baseadas em Vásquez (1998):

Ética: determina o que é bom, tanto para o indivíduo como para a sociedade como um todo.

Ética na educação: tem como objetivo formar um indivíduo consciente de seus deveres e direitos dentro de uma sociedade.

*Domínio de aplicação da ética: a **sociedade**; os fenômenos naturais não podem ser analisados sob o ponto de vista ético. A ética é uma criação humana, para atender a necessidades ocasionadas pela convivência dos indivíduos; é, portanto, um artefato que deve ser relativizado. A ética constitui-se culturalmente e historicamente, sendo mutável nos eixos do tempo e do espaço. A ética não é normativa, o que a diferencia da moral. Todavia a ética embasa a lei, a qual regula e normatiza as sociedades, e é igualmente mutável no tempo e no espaço.*

2. Introdução

Em princípio, poderíamos afirmar que tanto a universidade quanto a escola têm pelo menos um objetivo óbvio em comum para a sua existência: a educação e, através dela, o desenvolvimento da cidadania. Neste trabalho, discutiremos alguns aspectos da relação universidade-escola, dos conflitos inerentes a esta relação, e das congruências entre essas duas instituições sociais. Na relação universidade-escola, inevitavelmente, há dilemas éticos a serem enfrentados, muitas vezes ocasionados pela assimetria das relações que são estabelecidas entre esses dois domínios.¹ Em muitas circunstâncias nenhum dilema ético se manifesta simplesmente porque nem mesmo se estabelece um canal de comunicação entre a universidade e a escola. As duas entidades podem coexistir em um mesmo espaço social sem que os seus respectivos corpos profissionais se enderecem um ao outro. Neste texto, a título de exemplificação, abordarei questões que qualifico como dilemas éticos, que emergiram, recorrentemente, ao longo de oito anos de minha participação em um projeto de educação continuada para professores de línguas estrangeiras em escolas públicas. Este, por sua natureza, é um exemplar de relação de parceria entre universidade e escola na busca da formação cidadã para todos os segmentos envolvidos. A minha narrativa é a da universidade, *locus* em que me situo e em que a minha identidade profissional é constituída, porém procurarei contemplar o outro lado da história, o da escola pública.

3. Relação Universidade-Escola

A universidade tem a responsabilidade de formar os profissionais que irão atuar nas escolas. Assim, normalmente, as relações estabelecidas entre universidade e escola, mesmo as mais democráticas, têm uma estrutura hierárquica, em que a universidade é a

1 Há um vasto campo de pesquisa voltado para o estudo da ética e o seu lugar nas instituições de ensino. Não é nossa intenção aprofundarmos esse tópico neste trabalho. Para referências, consultar Colnerud (2006).

proponente de projetos e artefatos de produção do saber e a escola é o local de aplicação, testagem e coleta de dados para novas propostas teóricas a serem desenvolvidas no âmbito da academia.

A universidade historicamente é vista como a instituição, por definição, detentora do saber e produtora de conhecimentos, e em condições de elevar o saber institucional da escola (formação de professores, proposição de metodologias de ensino, etc.). O papel de liderança na relação universidade-escola, normalmente, é assegurado à universidade. É a universidade a entidade formadora dos indivíduos que atuarão como professores de escola e deveria, portanto, desenvolver preocupações éticas em relação ao tipo de formação a ser oferecida ao futuro professor, que por sua vez, deverá ter reflexões éticas sobre a formação de cidadãos, seus alunos.

Há diferenças cruciais entre as culturas profissionais da universidade e da escola. No cenário universitário, que se torna cada vez mais competitivo, as atividades mais valorizadas são a pesquisa, as publicações, e a proposição de novos conhecimentos. No cenário escolar as maiores preocupações estão voltadas para questões de cunho prático e resolução de problemas de impacto imediato no alunato. As grandes questões das escolas públicas urbanas do Brasil, hoje, chegam ao ponto da busca pela preservação da integridade física e moral de professores e alunos, dado o nível de violência que aí se encontra. Há problemas ligados tanto à qualidade do ensino oferecido quanto às razões que conduzem a um baixo nível de aquisição de conhecimento e desempenho pelo alunato. A distribuição de tarefas como explicitada acima pode ter consequências tais que levam à interpretação de que a universidade é a única proponente de teorias e a escola o local de exclusivo desenvolvimento da prática.

A cultura da universidade nos leva até as escolas com perguntas que nos conduzem à formulação de teorias sobre as metodologias de ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas dos professores, representações, crenças, dentre muitas outras questões de interesse teórico. A cultura da escola nos traz professores que buscam soluções práticas e imediatas para os seus

problemas. Há aí, claramente, um dilema - um desencontro de propósitos e objetivos, sustentado por perspectivas culturais situadas em domínios distintos. São dois olhares de pontos de vista diferentes e que potencialmente exercitam visões que não convergem.

Como diz um ditado popular: *O que é bom para a leoa, não pode ser bom à gazela. E, o que é bom à gazela, fatalmente não será bom à leoa.* Este é um dilema metafórico típico, porém será ele um dilema ético? A seguir serão discutidas a convergência e a divergência dos interesses da universidade e da escola.

4. Dilema: até que ponto?

A ideia de que a produção de conhecimento se dá de forma uniforme e institucionalmente marcada não é adequada ao mundo contemporâneo, uma vez que fronteiras de estados, classes e identidades se perdem com um toque no teclado do computador. A presença ostensiva da transmissão de informação via *web* mudou o cenário da produção de conhecimento no mundo. A humanidade ainda não teve o tempo necessário para assimilar psicologicamente as mudanças materiais e técnicas propiciadas pela informática. Apesar disso, o uso ostensivo da internet está presente em inúmeros setores da sociedade. Evidentemente, as escolas e seu corpo docente e discente não estão fora dessa nova realidade. O acesso à informação por um público amplo pode potencialmente reduzir as assimetrias entre diferentes instâncias sociais. No cenário da relação universidade-escola, o usufruto dos recursos informáticos tem alargado as possibilidades de professores de escolas e seus alunos acompanharem não apenas publicações teóricas *on-line*, mas também, no caso do estudo de línguas, acesso a jornais, filmes, vídeos, *podcasts*, sítios de instrução de línguas estrangeiras, materiais didáticos, dentre outros. Além disso, o ensino a distância já é uma realidade fortemente presente no Brasil. O ensino de línguas mediado por computador, assim como a formação de professores, tem-se ampliado e

atingido áreas geográficas e grupos sociais que, de outra forma, não teriam acesso a esse tipo de conhecimento.

Impulsionada por mudanças de várias ordens, a sociedade tem sido movida a alterar suas formas de organização. A necessidade de colaboração para a preservação da espécie tem afetado, implacavelmente, a sociedade contemporânea (ex. diminuição do nível de emissão de gases na atmosfera, otimização de uso de recursos energéticos, etc). Múltiplos saberes devem ser reconhecidos e compostos para a busca de soluções aos inúmeros problemas que vivemos. O conhecimento prático tem sido, paulatinamente, mais reconhecido como fonte autêntica de saber (cf. pesquisa farmacêutica). Da mesma forma, diferentes tipos de instituições têm sido movidas a colaborar entre si, visando à resolução de problemas e ao avanço de suas funções.

No cenário da relação universidade-escola, parece-nos que essa colaboração acima mencionada começa a surgir, com o intuito de que ambas as instituições possam usufruir da construção conjunta do conhecimento, num momento histórico em que os meios tradicionais já não mais atendem às necessidades da sociedade. Assim, partimos do princípio de que a ética na educação é buscada por ambas as instituições, uma vez que os seus objetivos comuns centram-se na formação de indivíduos conscientes de seus deveres e direitos no exercício da sua cidadania, realizado frequentemente, nesse contexto, através do exercício profissional de seus agentes. Como afirmado por Seica (2003, p. 37), a educação deve ser concebida de forma a *“levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético autodeterminado (...)”*. Além disso, a educação tem função na *“(...) formação global do indivíduo para a cidadania e, indirectamente, sendo, nessa medida, um verdadeiro instrumento político (...) uma acção política”* (SEIÇA, 2003, p. 37). Assim, na tentativa de comentar sobre o potencial de colaboração entre universidade e escola na construção do saber sem, entretanto, negligenciar os dilemas inerentes a essa relação, passo a seguir a descrever a iniciativa vivida pelo projeto EDUCONLE.

5. O caso do EDUCONLE: buscando colaboração e produção de conhecimento na parceria universidade-escola

O projeto EDUCONLE surgiu em 2002 como uma Iniciativa de professores da Faculdade de Letras e Faculdade de Educação da UFMG. Os seus objetivos têm escopo amplo e visam ao oferecimento de formação continuada para professores de língua inglesa da rede pública de ensino e melhoria na qualidade de ensino oferecido pela escola pública. Através do EDUCONLE há o oferecimento de formação linguística e metodológica gratuita pela universidade, em seu espaço físico, como uma iniciativa de extensão universitária, aliada a interesses de formação inicial de graduandos em Letras e de pesquisa. Previamente à proposição do projeto, percebíamos em nossos contatos e interações com os professores da rede pública que por parte deles havia o desejo de exercer sua docência de forma mais eficiente e de propiciar aos seus alunos uma formação mais alinhada às demandas do mundo contemporâneo. Notávamos, todavia, que frequentemente na verbalização das suas necessidades, os professores buscavam soluções práticas e imediatas para os problemas que enfrentavam em sua docência. Poderíamos dizer que buscavam soluções emergenciais, quase milagres, para a resolução de problemas aparentemente insolvíveis. Isso nos indicou que esses professores possuíam pouca autonomia em suas ações didáticas, sendo que essa só pode ser atingida através de uma base teórica sólida que leve à renovação e inovação da prática. A questão inequivocamente nos remetia ao tipo de educação que esses professores haviam recebido ao longo de suas trajetórias e para onde eles desejavam ir em sua atuação profissional. Nossa colaboração deveria direcionar-se para a sua formação continuada para ativar um processo de desenvolvimento profissional autônomo.

Diante da realidade dos professores de inglês da rede pública de ensino de Minas Gerais, percebeu-se que o projeto EDUCONLE deveria oferecer oportunidades tanto para o desenvolvimento

linguístico, quanto metodológico². Entre 2002 e 2007, oferecemos módulos de língua, metodologia, questões cognitivas e sócio culturais da aprendizagem, pesquisa-ação e etnografia. Nesse período cinco turmas completaram 300 horas de atividades, recebendo um certificado de conclusão de curso da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. Todavia, nossa experiência mostrou que o segundo ano de participação no projeto não era tão produtivo para os professores quanto o primeiro ano, pois alguns participantes não conseguiam mais conciliar suas atividades profissionais com o curso de formação continuada, o que gerava evasão. Além disso, muitos professores-alunos tinham dificuldade em conseguir permissão de suas escolas para frequentarem o curso duas vezes por semana, por dois anos, sendo obrigados a deixar de comparecer a algumas atividades.³ Dessa maneira, a partir de 2008, optamos por um formato ocupando apenas um ano, sendo que 72 horas são destinadas aos módulos de prática e teoria e 120 horas às aulas de língua estrangeira. Nos módulos de prática e teoria, há a ligação entre atividades de aprendizagem de língua e aspectos de ensino relacionados ao letramento digital e crítico, à reflexão crítica e desenvolvimento da autonomia e à integração das habilidades usadas na compreensão e na produção de diversos gêneros textuais. As aulas de língua estrangeira seguem a abordagem comunicativa, sendo que no formato atual, os professores-alunos são bolsistas do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG durante o período de participação no projeto.⁴

O EDUCONLE envolve professores de várias unidades da UFMG: Faculdade de Letras, Faculdade de Educação e Instituto de Ciências Biológicas, que ministram palestras e aulas, orientam monitores, coordenam e desenvolvem pesquisas. O projeto também conta com a participação de alunos do Programa de Pós-Graduação

2 Inspiramo-nos, na época, nos projetos de educação continuada desenvolvidos na PUC-SP (Celani, 2002) e na UEL (Gimenez, 1999).

3 No formato original, os encontros para atividades metodológicas davam-se às sextas-feiras e os de desenvolvimento linguísticos aos sábados.

4 No atual formato, após fazerem o teste de nivelamento para definição do seu patamar linguístico, os professores escolhem, dentro dos horários de aulas oferecidos pelo Centro de Extensão, aquele que melhor lhes convém.

em Estudos Linguísticos e da graduação em inglês. Os alunos da pós-graduação colaboram nos módulos de prática e teoria e desenvolvem pesquisas. Os estudantes da graduação mantêm o *site* do projeto⁵, secretariam os trabalhos e atendem ao público, além de colaborarem na preparação das atividades de cunho linguístico, fazendo a ligação entre estas e as teorias abordadas nos módulos de metodologia. Esses alunos, eventualmente, também participam das pesquisas desenvolvidas no projeto. A contrapartida ao trabalho desenvolvido, obtida pela equipe do projeto, é a oportunidade de conduzir pesquisa envolvendo os processos vividos pelos professores-alunos, sejam eles voltados para o processo de aprendizagem dos mesmos ou de sua prática docente. A maior parte das pesquisas ligadas ao EDUCONLE é de cunho qualitativo, já que visam a uma compreensão aprofundada sobre os participantes e as possíveis interrelações por eles estabelecidas entre a prática pedagógica e as novas oportunidades a eles reveladas pelo projeto. Um número menor das pesquisas, todavia não menos importante, visa ao acompanhamento dos processos de aquisição de língua e, portanto, tem características quantitativas. Podemos, também, classificar as pesquisas desenvolvidas quanto às suas características descritivo-interpretativistas, uma vez que são os seguintes, os seus objetivos: a) traçar um perfil do público atendido, buscando padrões entre vários participantes ou detalhando as opiniões e ações de poucos participantes por meio de estudos de caso), ou b) avaliar a influência do projeto e/ ou da própria pesquisa no professor-participante, procurando constatar mudanças discursivas e/ou da prática pedagógica (MELLO e DUTRA, 2004; JESUS, MELLO e DUTRA, 2007; DUTRA e MELLO 2008, ARRUDA 2008). Houve também pesquisas de caráter intervencionista, com o objetivo de intervir na realidade e avaliar os resultados dessa intervenção (MARQUES, 2007). Essa separação entre pesquisa descritivo-interpretativista ou intervencionista nem sempre é totalmente possível porque há pesquisas que têm ambas as características em fases distintas (NERI, 2006), no caso de pesquisa-ação são, *a priori*, intervencionistas,

5 www.lettras.ufmg.br/educconle

mas buscam, paralelamente, compreender como as mudanças ocorrem, sejam elas discursivas ou da esfera das ações em sala de aula (JESUS, MELLO e DUTRA, 2007). Dentre os grandes temas pesquisados destacam-se:

- a) o papel da reflexão no desenvolvimento profissional;
- b) crenças: sobre o que é um bom aprendiz e sobre o processo de avaliação;
- c) metáforas sobre o ensino de gramática;
- d) relação teoria-prática;
- e) o papel da colaboração no processo de formação de professores (re)conceptualizações conceituais, mudanças discursivas e na prática pedagógica;
- f) aquisição de itens linguísticos;
- g) narrativas na prática reflexiva.

A condução dos trabalhos do EDUCONLE tem seguido o eixo da formação construtivista, através do qual o conhecido prático trazido pelos professores é valorizado e serve de base à prática reflexiva e a processos de pesquisa e auto-descoberta desenvolvidos por eles, além de serem insumo fundamental para a contínua evolução do projeto. Aqui, aponto para o fato de que, estamos superando o dilema teoria versus prática, ou universidade versus escola, através da junção dos nossos esforços e condutas: a ética da universidade nos leva a conduzir pesquisa que nos informe sobre os processos envolvidos na prática docente; a dos professores os leva a fomentar a sua prática através da descoberta de novas ferramentas, teoricamente inspiradas.

A relação universidade-escola tem-nos levado a ver que não é possível conduzir a formação de professores sem um real conhecimento do mundo escolar. As situações que se colocam hodiernamente para os professores são múltiplas, além de muito improváveis de serem previstas por um aparato teórico. A noção de nicho tem emergido nas nossas interações como um conceito fundamental para compreendermos as visões e perspectivas dos

professores de forma situada e sem julgamento. Temos visto que o nosso foco deve ser voltado tanto para a compreensão da cognição quanto da prática contextualizadas do professor.

Nesse processo, encontramos grande resistência dos professores para mergulharem no caminho de auto-exame e auto-descoberta. Novamente, diferentes sistemas éticos entram em choque. Como afirmado por Lortie (1975), os professores têm as suas experiências prévias que foram consolidadas através do processo de aprendizagem pela observação. É difícil abrir mão do que se conhece, mesmo quando se sabe que esse conhecimento não alcança os resultados almejados. Os conflitos entre o que propomos e o que os professores gostariam de ter ficam claros em muitas de nossas interações, em que o processo comunicativo torna-se truncado por linguagens que não conseguem transpor a sua autorreferenciação.

No EDUCONLE o processo de desenvolvimento auto-reflexivo foi inicialmente proposto através da escritura de diários e composição de portfólios. Ao longo dos anos, a essas técnicas, adicionou-se a proposta de inovação pedagógica, através da qual os professores relatavam suas práticas correntes e tentavam fazer uma releitura das mesmas através de orientações teoricamente embasadas. Tais iniciativas foram sendo testadas, mantidas ou substituídas com o passar dos anos de acordo com a sua eficácia. Em 2004 adicionamos a prática da Pesquisa-Ação Colaborativa ao projeto. Através dela, grupos de professores prospectivamente examinavam a sua realidade profissional e escolhiam um problema a ser pesquisado e, tentativamente, solucionado (cf. MELLO, DUTRA & JORGE, 2008). Tal iniciativa rendeu resultados diversos. Longitudinalmente observamos que alguns grupos conseguiram articular suas perguntas de pesquisa e traçar estratégias para solucionar problemas e, posteriormente, revisitá-los a fim de checarem os resultados das ações adotadas. Nestes grupos, os professores conseguiram atingir um nível de reflexão que transpõe apenas a verbalização e atinge as suas práticas cotidianas. Para esses, o dilema do referencial universidade-escola é superado e passa-se a ter uma parceria colaborativa de fato. Entretanto, resultados menos

felizes também devem ser relatados. Para outros grupos, a prática da reflexão e da prospecção da própria docência é um processo penoso, distante e fora dos seus objetivos imediatos. Ao invés de ser percebido como um recurso a mais, na verdade, é sentido como uma peso a mais, que se soma às suas já muitas frustrações.⁶ Um dos fatores de mais peso no insucesso desse tipo de iniciativa é a pouca disponibilidade para a interação entre os membros dos grupos, o que impede a constituição de um grupo colaborativo, inviabilizando o desenvolvimento do trabalho proposto.

As experiências de insucesso foram instrutivas para a equipe do EDUCONLE. Através delas detectamos que eram fatores preponderantes nos grupos resistentes à pesquisa-ação, além da inexperiência com pesquisa e de fatores contextuais profissionais, a falta de integração e organização dos membros dos grupos. A partir daí fizemos uma discussão sobre qual a melhor maneira de engajar os professores em atividades significativas para o avanço da sua reflexão, criticidade e autonomia profissional. Discutiu-se também o papel da equipe do projeto nas interações com os professores, como tornar mais coesa a sua ação, como personalizar menos as interações e conduzi-las em maior equilíbrio com o espírito de equipe. Tais reflexões levaram à proposta da Rede de Aprender (*Learning Weaving*) em 2009⁷.

A metáfora da rede de aprender está calcada no domínio da colaboração: aprende-se em conjunto e cada nó na rede é crucial para que toda a rede se mantenha e se fortaleça. Essa foi a proposta que apresentamos aos professores participantes do EDUCONLE 2009. A nossa experiência prévia nos ensinou que os professores precisam responsabilizar-se por suas atitudes e escolhas, assim como precisam desenvolver a sua capacidade crítica para melhor desenvolverem o seu trabalho. Tais posturas têm que ser também assumidas em relação aos seus parceiros de trabalho. Notamos que um dos maiores impedimentos ao desenvolvimento bem-sucedido da pesquisa-ação configurava-se pela não responsabilização dos

6 Para um relato detalhado de uma experiência mal-sucedida de Pesquisa-Ação Colaborativa, ver Mello e Dutra (no prelo).

7 Ver Mello (2009).

professores em relação ao trabalho do grupo do qual faziam parte. As equipes com papéis mais bem estabelecidos, com liderança e tarefas claramente distribuídas, parecem ter alcançado resultados mais favoráveis, com chances de passarem a integrar a prática cotidiana do fazer profissional daqueles professores envolvidos. Da mesma forma, as equipes pouco organizadas atingiram resultados pouco estimuladores que resultaram em atitudes de transferência de responsabilidade em relação ao cumprimento de suas tarefas. Frequentemente a equipe do projeto era caracterizada como alienada da realidade e teoricamente orientada.

Buscando o aprimoramento da nossa missão, lançamos o desafio de proporcionarmos oportunidades para a formação de grupos de trabalho colaborativos e responsáveis por suas ações. Para tanto, decidimos explorar a noção de grupos operativos, oriunda de Pichon_Rivière (1988). Essa noção calca-se na consciência grupal de que o conjunto é superior à soma da individualidade. Tal consciência só pode ser atingida se os indivíduos percebem que o seu papel é tanto de dar como de receber na resolução de uma tarefa de interesse comum e que essa troca beneficia a todos os componentes do grupo. Vê-se que o sustentáculo dessa proposta é a conduta ética (*a busca do bem comum*). Em nosso projeto de 2009, o conceito e a organização de grupos operativos foi trabalhada com os professores participantes antes de iniciarmos qualquer trabalho de reflexão crítica. A compreensão profunda do que significa trabalhar colaborativamente em grupo passou a ser a nossa primeira prioridade. Findo esse estágio, passamos ao levantamento das questões de sala de aula que os professores gostariam de discutir. Após a eliciação desses pontos, formaram-se grupos não aleatórios de professores: ou seja, formaram um grupo aquelas pessoas que demonstraram verbalmente afinidades de interesses e propósitos para um trabalho de duração de um ano letivo. A seguir iniciamos o trabalho da conceitualização de redes de aprender, onde cada elemento é necessário para a sustentação dos outros. Desenvolvemos atividades com tarefas variadas e demonstrações visuais sobre o funcionamento de uma rede. Fizemos

atividades lúdicas, que requeriam a colaboração de equipes para a sua execução. A partir desse ponto, desenvolvemos o trabalho de reflexão crítica com os professores, que visava à proposição de problemas por eles identificados e de soluções viáveis para os mesmos. Cada grupo estabelecia tarefas claras a cada encontro e as responsabilidades individuais eram reforçadas. Os grupos contaram com o suporte da equipe, composta por professores, pós-graduandos e graduandos em Letras. Não havia a figura de um coordenador de grupo e a cada encontro havia uma permuta entre membros da equipe para a interação com os grupos, de forma a não haver a identificação de um membro da equipe como sendo responsável pela condução de um grupo específico. Esse tipo de conduta descaracterizou a dependência dos grupos de uma figura centralizadora da equipe e permitiu uma maior integração entre os professores participantes.

O estudo das experiências de sucesso e insucesso anteriormente vividas, levou-nos à conclusão de que um dos fatores cruciais para o bom andamento dos trabalhos desenvolvidos foi a coesão de grupo e o comprometimento com o sucesso dos objetivos por ele estabelecidos. Isso nos orientou na decisão de trabalharmos a noção de grupo operacional como pré-condição à implementação de outros objetivos voltados para a formação contínua de professores propriamente dita. Ou seja, havíamos assumido, ao longo dos anos, que o enfoque nas questões de cunho metodológico era o nosso objetivo, sem percebermos que a formação espontânea de grupos está sujeita ao insucesso devido a não compreensão do que a entidade *grupo* significa. Mais uma vez, a noção de ética é crucial. Tornou-se claro para nós que o fortalecimento da ética cidadã e da solidariedade pelo co-específico antecederiam o desenvolvimento da ética profissional. O conhecimento intelectual de metodologias não é suficiente para a boa aplicação das mesmas. O fator humano, de ética interpessoal é superiormente importante: é uma pré-condição ao trabalho metodológico-intelectual. A partir dessa percepção, avançamos em nossa proposta de trabalho reflexivo-crítico-colaborativo ao propormos um modelo que incorpora

uma etapa preparatória, de cunho logístico, previamente ao serem iniciados os trabalhos de cunho acadêmico. Assim foi proposta a Rede de Aprender (*Learning Weaving*).

6. O futuro: o que almejamos...

As experiências aqui narradas ilustram a dialética da relação entre a universidade e a escola. Se de um lado há conflitos claros, trazidos à tona pelos dilemas éticos assumidos por cada um dos membros dessa relação, por outro, os dois lados progressivamente têm percebido que há espaço para a colaboração reciprocamente enriquecedora. O campo discutido neste texto, o da formação continuada de professores de língua estrangeira, é ilustrativo do fato de que a universidade vem assumindo o seu papel de liderança na produção do conhecimento reconhecendo os insumos valiosos oriundos da experiência prática dos professores de escola, buscando, assim, as bases para a co-produção do saber de forma colaborativa. Isso gera um processo de retro-alimentação que fomenta a relação dialógica universidade-escola, possibilitando a reestruturação dos programas de formação de professores, garantindo assim, a possibilidade de oferecimento de formação inicial de professores de melhor qualidade, através da correlação conhecimento linguístico-metodológico-prático.

Reconhecendo a existência de múltiplos saberes, nos vimos também na situação de aprendizes e não simplesmente de pesquisadores, uma vez que somos formadores em processo de formação, isto é, as contribuições dos professores de escola nos movem a procurar inovações, reflexões e aprendizado que caracterizam a continuada formação dos profissionais da universidade. Para além disso, almejamos buscar o desenvolvimento e a consolidação do eixo-bidirecional que deve caracterizar a relação universidade-escola como fator crucial na formação cidadã, objetivo ético comum às duas instituições. O reconhecimento dos paradigmas éticos de cada contexto específico e a aceitação das diferenças propiciam uma convivência cooperativa que leva à valorização de diferentes

formas de conhecimento e à sua produção de forma articulada, sem a desnecessária polarização teoria-prática.

7. Referências

- ARRUDA, C. F. B. O processo de resignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.
- CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras. 2002.
- COLNERUD, G. Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 3, pp. 365-385. 2006.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Self-observation and reconceptualization through narratives and reflective practice. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 49-63.
- _____. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas: Pontes. 2009. pp. 67-81.
- GIMENEZ, T. (Org.) *Os sentidos do projeto NAP*: ensino de línguas e formação continuada do professor. Londrina: Ed. UEL. 1999.
- JESUS, A.; MELLO, H.; DUTRA, D. P. Promoting innovative practices through reflective collaboration. In: MCGARRELL, H. (Org.). *Language Teacher Research*. Alexandria: TESOL, 2007, p. 95-112.
- LORTIE, D. *Schoolteacher*: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press. 1975.
- MARQUES, A. L. S. P. O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação Em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. 2007.
- MELLO, H. Learning Weaving: guidelines. Manuscrito, UFMG. 2009.
- MELLO, H.; DUTRA, D. P. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Especialist*, v. 25, n. especial, p. 59-80, 2004.
- _____. A colaboração crítica na formação contínua de professores. No prelo.

- _____; JORGE, M. Action research as a tool for teacher autonomy. *DELTA.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, nº especial p. 513-528. 2008.
- NÉRI, P. A. De foco nas formaS a foco na forma: relato de experiência de uma professora da escola regular. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SEIÇA, A. *A docência como praxis ética e deontológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB. 2003.
- VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas*, 6, p. 59-77. 20

CONSTRUINDO PARCERIAS UNIVERSIDADE-ESCOLA: CAMINHOS ÉTICOS E QUESTÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS

Inés Kayon de Miller

1. Introdução

Nesta reflexão sobre as parcerias universidade-escola que tenho ajudado a construir e das quais tenho participado, ressalto os aspectos éticos dos princípios da Prática Exploratória (PE), já que estes têm orientado nosso trabalho junto às pessoas em vários contextos pedagógicos.

Alinho-me a Soltis (1990, p. 247), quando postula que “A ética é ubíqua. Ela permeia todos os aspectos de nossas vidas”.¹ Defendo, nesta linha, que a honestidade, a confiança, o respeito, o direito à privacidade, dentre outros aspectos, que atravessam ou coexistem em nossas vidas em sala de aula, como professores e como alunos bem como em nossas parcerias universidade-escola, como formadores de professores, consultores, orientadores e dinamizadores. Assim, nossas parcerias universidade-escola, inspiradas nos princípios éticos e crítico reflexivos que orientam a Prática Exploratória, nos levam a considerar questões de ordem pessoal, profissional e macrosocial não mutuamente excludentes.

Reforço nesse texto, que *Exploratory Teaching* (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991) e seu desenvolvimento na proposta de *Exploratory Practice* (ALLWRIGHT, 2001; MILLER, 2001, 2003; LYRA, BRAGA & BRAGA, 2003; ALLWRIGHT & HANKS, 2009, *inter alia*) ou de Prática Exploratória (MILLER & CUNHA,

1 Tradução livre de: “Ethics is ubiquitous. It permeates all aspects of our lives.”

1997; MORAES BEZERRA, 2003; CUNHA, 2004; MILLER & MORAES BEZERRA, 2005; SETTE, 2006; *inter alia*) surgem no discurso do desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa como resultado da busca pessoal e coletiva por uma *ética da vida em sala de aula* (de línguas), em outros contextos profissionais e da pesquisa neles realizada.

2. Parcerias universidade-escola coconstruídas a partir dos princípios da Prática Exploratória

Fazendo uma reflexão sobre as parcerias crítico reflexivas orientadas pelos princípios da PE, reconheço três grandes grupos, que se diferenciam pelo tipo de trabalho desenvolvido e pelas relações construídas entre os participantes.

O tipo de parceria mais orgânico e difícil de descrever é o estabelecido a partir do trabalho voluntário de educação continuada desenvolvido desde 1994 pelos membros do Grupo da PE do Rio de Janeiro (MILLER, CUNHA & MEMBROS DO GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2009).² Este grupo é integrado por professores ativos e aposentados de escolas municipais, estaduais, particulares, cursos de línguas, cursos pré-vestibulares, universidades, faculdades, projetos de responsabilidade social, etc. Uma forma através da qual esses profissionais têm ajudado a estabelecer parcerias interpessoais ou interinstitucionais é a de convidar membros do grupo a oferecer seminários ou conduzir oficinas nos diversos contextos onde eles trabalham. Outra modalidade, que ajudou a expandir as ideias da PE e a consolidar a identidade do

2 Membros do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro foram os autores do Capítulo 14 do livro *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*, escrito por Allwright and Hanks (2009). No início do capítulo, Allwright and Hanks (2009, p. 216) explicam o motivo do convite e apresentam os seguintes Membros do Grupo da Prática Exploratória como autores do texto: “Inés Kayon de Miller e Maria Isabel Azevedo Cunha (Bebel) [...]; e Adriana Nóbrega Kuschnir, Beatriz dos Santos Machado, Clarisse Guedes de Sena, Denise Medeiros, Doreen Purcell, Isabel Cristina Moraes Bezerra, Isolina Lyra, Josefina Carmen Diaz de Mello, Julia França Lima, Maria Geralda Pereira Lanziotti, Marja Kerttu V. Parno, Solange Fish Costa Braga, Sylvia Regina Martins Glória e Walewska Gomes Braga [...]”

grupo, é a de trazer colegas, amigos, irmãos, filhos, mães, pais, cônjuges, etc. para reuniões ou eventos. Nesta linha inclusiva, aumenta, a cada ano, a presença dos alunos que participam das reuniões e apresentam seus trabalhos nos eventos anuais da Prática Exploratória organizados na PUC-Rio e em outros eventos locais *junto* com seus professores. As relações coconstruídas nestas parcerias se assemelham às estabelecidas em grupos comunitários, nos quais o trabalho tem caráter voluntário e é inspirado em ideais ou princípios compartilhados.

Outro estilo de relação que denomino de parceria ‘por contrato’ surge entre profissionais da universidade e profissionais de escolas, cursos de línguas e outras universidades a partir do momento em que professores de diversos contextos se inscrevem em oficinas, cursos de extensão, cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, ou em disciplinas de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, nos quais eles entram em contato com a Prática Exploratória. Nesses casos, percebemos que instituições e/ou professores procuram esta possibilidade de trabalho reflexivo como uma opção de capacitação profissional ou de formação continuada. Alguns professores se inscrevem nesses cursos por interesse pessoal, outros o fazem porque são ‘incentivados’ a frequentá-los pelas suas instituições. Orientados por modelos tecnicistas de produtividade e eficiência, as instituições e seus professores tendem a trazer um foco pré-determinado para a reflexão. Esperam ‘resultados’, melhorias, efeitos diretos e observáveis, acreditando que estes os levarão à superação dos problemas enfrentados no cotidiano profissional. No entanto, como o trabalho da PE é inspirado em seus princípios e não promove a busca de soluções rápidas, surge a necessidade de se discutir, de forma ética e crítico reflexiva, a relação de parceria por ‘contrato’, de cliente-prestador de serviços, envolvendo trabalho remunerado.

O terceiro tipo de parceria realizada com base nas ideias da PE se desenvolve entre a universidade e as escolas onde os licenciandos do Departamento de Letras da PUC-Rio estagiam. Este trabalho inovador na formação de professores apresenta inúmeras

questões e desafios, que estão sendo discutidos na PUC-Rio e, recentemente, em outros centros de formação de professores nos quais os licenciandos entram em contato com a proposta crítico reflexiva da PE nas disciplinas de Estágio Supervisionado (MORAES BEZERRA, MILLER & CUNHA, 2007; MILLER et al., 2008; GÓES MONTEIRO et al., 2009; MILLER et al., 2009; RIVAS FILIPE, 2009; RODRIGUES, em andamento; VILLELA, em andamento). Na escola, ao apresentar a proposta inovadora de aulas pedagógico-investigativas, o estagiário ‘exploratório’ complexifica ainda mais a sua situação identitária, que já é inerentemente complexa. As aulas com potencial exploratório nem sempre são apreciadas pelos professores regentes ou pelos alunos, podendo ser tanto desvalorizadas como ‘pesquisa que qualquer um pode fazer’ quanto valorizadas como ‘ilustrações’ de que é possível fazer os alunos refletirem e conversarem sobre questões gerais e/ou sobre aspectos instigadores de suas vidas na escola ou na sala de aula. O compromisso ético com uma formação de professores norteada pela PE enriquece, por um lado, a complexidade das relações interpessoais entre os vários agentes da universidade e da escola, mas cria, também, oportunidades para discuti-las sistematicamente. Nessas parcerias, notamos, dentre outras, as fortes relações de poder e de respeito mútuo que constroem as tensões entre professores formadores, professores regentes, licenciandos e alunos das escolas. Emergem, também, as relações de cumplicidade e de empatia entre alunos-mestres e seus alunos, quando estes jovens profissionais *trabalham com* os alunos ‘para entender’.

3. O fazer da Prática Exploratória

Apresento aqui duas definições de Prática Exploratória consolidadas na literatura acadêmica em língua inglesa e língua portuguesa por Allwright e colaboradores (MILLER & CUNHA, 2009, p. 2).

Em contextos pedagógicos

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula.

Em outros contextos profissionais

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que praticantes, dentro de seus contextos de trabalho e enquanto exercem suas práticas profissionais, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida nesses contextos.

A primeira definição se refere à PE desenvolvida em ambiente de sala de aula, contexto no qual alunos e professores exploratórios trabalham juntos para entender suas vidas em salas de aula em escolas das redes pública e privada da cidade do Rio de Janeiro, Brasil e em outros países, tais como Reino Unido, Israel, Estados Unidos, Emirados Árabes, Hong Kong, dentre outros (cf. ALLWRIGHT & HANKS, 2009).

A segunda definição apresenta a recontextualização da PE *fora* de sala de aula, em vários contextos profissionais, nos quais ela vem se expandindo na última década, especialmente no Rio de Janeiro. Os princípios da PE, entendida como pesquisa realizada por praticantes (*practitioner research*, cf. ALLWRIGHT, 2003b), tem atraído profissionais que atuam em contextos pedagógicos e que buscam entender o discurso construído em práticas sociais que acontecem durante este trabalho, mas fora de sala de aula. Como funcionários de instituições de ensino e participantes destas práticas, estes profissionais têm estudado o discurso reflexivo que emerge, por exemplo, no trabalho de consultoria exploratória a professores de língua inglesa (MILLER, 2001), no discurso co-construído na coordenação de um instituto de ensino de línguas (BORGES, 2007), nos grupos de trabalho desenvolvido junto a outros coordenadores no contexto de um movimento humanista (MOURA, 2007) e nas reuniões de consultoria pedagógica desen-

volvidas com participação e colaboração de um grupo de professores em processo de educação continuada (MORAES BEZERRA, 2007). Há alguns outros estudos exploratórios desenvolvidos fora de sala de aula, que se destacam por buscar entender mais profundamente os processos discursivos de elaboração e implementação do planejamento estratégico da instituição (CHAVES, em andamento), por desenvolver um trabalho exploratório nas sessões de acompanhamento de estágio supervisionado (VILLELA, em andamento) e por fazê-lo de forma integrada ao trabalho, buscando envolver, de forma natural, os praticantes envolvidos.

Destaco nessas definições o respeito pelos entendimentos construídos localmente por professores e alunos ou profissionais em seus ambientes de estudo ou de trabalho, a valorização da coparticipação entre estes praticantes e o resgate do potencial dos múltiplos fazeres pedagógicos e/ou profissionais diários como caminhos para aprofundar o entendimento da vida nestes contextos. Em outras palavras, percebo uma profunda preocupação ética com relação ao possível apagamento dos entendimentos coconstruídos localmente pelos próprios participantes, com os aspectos sociais do que acontece em sala de aula ou em contextos profissionais e com a sobrecarga de técnicas de pesquisa que podem ser impostos a professores, alunos e outros profissionais, que já podem estar sofrendo de *'burn-out'*, ou seja, de esgotamento.

4. O *ethos* da Prática Exploratória: os princípios e a experiência vivida

Para o Grupo da PE do Rio,

Um dos entendimentos mais profundos que alcançamos nos últimos quinze anos, e provavelmente o mais difícil de expressar, consiste no fato de nós não termos *seguido* os princípios da PE como guias e que nossas práticas tampouco os *ilustram*. Mas, que os próprios princípios resultam de práticas exploratórias sobre as quais refletimos coletivamente. Em uma relação simbiótica, os princípios e nossas práticas são o que fazemos e aquilo em que

acreditamos. Percebemos que é nessa relação intricada que reside nossa força, nosso prazer e a dificuldade em expressar completamente nossa experiência vivida na Prática Exploratória (MILLER, CUNHA & MEMBROS DO GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2009, p. 218).³

Esta citação expressa anos de reflexão coletiva sobre a necessidade e a função dos princípios dentro do discurso da PE. Eles sofreram e sofrem constantes reformulações motivadas por entendimentos gerados por pessoas diferentes a partir de práticas diversas. Um dos desafios na apresentação destes princípios no discurso da PE tem sido o de eles serem interpretados, por vezes, de forma prescritiva ou normativa – fenômeno que também acompanha a ética.

Nosso entendimento é que nos princípios encontramos o *ethos* da Prática Exploratória. Eles refletem o sentido básico ou descritivo de ética, os costumes e as práticas que a definem (cf. ALLWRIGHT, 1993; MARCONDES, 2007; *inter alia*). Cito aqui, de Miller et al. (2008, p. 147), a versão dos princípios da Prática Exploratória que considero mais abrangente:

Priorizar a *qualidade de vida*.
Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
Envolver *todos* neste trabalho.
Trabalhar para a *união* de todos.
Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.
Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.
Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*.

3 Tradução livre: “One of the deepest understandings that we have gained over the last fifteen or so years, and probably the most difficult one to convey, is that we have not been *following* the EP principles as guidelines. Nor do our practices simply *illustrate* them. Rather the principles themselves are outcomes of collectively reflected upon EP practices. In a symbiotic relationship, the principles and our practices are what we do and what we believe in. It is in this intricate relationship that, we feel, lies our strength, our enjoyment and the difficulty we find in fully expressing our lived EP experience.”

Dentre as dimensões éticas dos princípios da PE, destaco:

(a) A preocupação com a *vida*, com a *qualidade de vida* e não diretamente ou exclusivamente com a *qualidade do trabalho* (GIEVE & MILLER, 2006). A formulação deste princípio veio após uma década de trabalho exploratório com professores e alunos em diversos contextos na cidade do Rio de Janeiro. Notamos que as questões priorizadas eram aquelas mais orientadas para questões de relacionamento interpessoal em sala de aula (e fora dela), de afetos, de negociação de crenças do que para questões de eficiência ou de produtividade no trabalho.

(b) O trabalho para *entender questões* que interessam àqueles que convivem nos contextos pedagógicos ou profissionais e não para *resolver problemas* detectados nestas práticas cotidianas. Esta busca reflexiva por entendimentos situados de questões que instiguem praticantes em contextos específicos se contrapõe à tendência racionalista pela resolução de problemas inspirada em modelos tecnicistas que valorizam a eficiência.

(c) A intenção programática de *integrar todas* as pessoas que desejam entender suas vidas nos seus contextos de aprendizagem ou de trabalho na reflexão sobre o cotidiano pedagógico ou profissional. A preocupação com gerar propostas de trabalho colaborativo e integrador que levem à *união* das pessoas, a partir da crença sócioconstrutivista na potencialidade da *interação* e do *desenvolvimento mútuo*.

(d) O cuidado para evitar o aumento do ‘*burn-out*’ que o trabalho para o entendimento pode gerar e para promover a *sustentabilidade* deste trabalho. Estas recomendações de cunho ético surgem da constatação de que, em diversos contextos, processos de desenvolvimento profissional podem causar esgotamento, por gerarem procedimentos adicionais aos normalmente requeridos no trabalho cotidiano. Isto tende a criar um *ethos* indesejado de

resistência que pode levar à interrupção do trabalho de pesquisa e reflexão, que são os processos geradores de entendimentos mais aprofundados.

5. Práticas éticas em parcerias universidade-escola

Ao adotar um estilo de relacionamento profissional que busca estabelecer parcerias entre os indivíduos das instituições envolvidas (BREEN et al., 1994 [1989]), surgem opções de trabalho que podem se inserir em um *continuum* de posicionamentos éticos. Considero que uma forma de nos aproximarmos do agir ético é, por exemplo, a de valorizar alunos e seus professores como ‘praticantes’ (*practitioners*, cf. ALLWRIGHT, 2006) que, em parceria, buscam entendimentos locais e úteis (*locally helpful understandings*), não novos conhecimentos (*not new knowledge*) aportados pelos consultores. Assim, estendemos para as parcerias entre universidade e escolas, o conceito de ensino-aprendizagem em ambiente escolar como uma forma de vivência, cuja qualidade (GIEVE & MILLER, 2006) é construída localmente por *professores e seus alunos* quando eles *entendem* ou trazem à tona seus *entendimentos* sobre o que acontece em sala de aula.

Com esta proposta fundadora, nos aproximamos de diversos contextos institucionais e procuramos criar oportunidades de trabalhar para entender e de trabalhar em conjunto e de forma integrada, conforme descrevo nas subseções a seguir.

5.1. Trabalho para entender a vida em sala de aula ou em outros contextos profissionais

Nosso objetivo é intensificar o questionamento que faz parte da busca do ser humano por entendimentos cotidianos e que já é alcançado durante as práticas do dia a dia (ALLWRIGHT & MILLER, 1998). Planejamos momentos nos quais os praticantes possam compartilhar as questões (*puzzles*) que os instigam a respeito do seu trabalho nos seus contextos.

A título de ilustração, apresento a seguir algumas questões propostas por alunos e professores em sala de aula e fora dela.

Questões propostas por alunos, em momentos pedagógico-reflexivos, em sala de aula:

- (a) Por que precisamos ter dever de casa?
- (b) Por que ficamos nervosos quando observados?
- (c) Por que nós, brasileiros, temos mania de falar inglês?
- (d) Por que, apesar de tanta informação, as meninas engravidam?

Questões propostas por professores em sessões de reflexão profissional:

- (a) Por que meus alunos se queixam tanto?
- (b) Por que é tão difícil lecionar na escola pública?
- (c) Por que ensino inglês como língua estrangeira na escola pública?
- (d) Por que enlouquecemos sem o livro didático?
- (e) Por que parece tão assustador escrever de caneta/recortar/rasgar/tirar páginas de um livro?

Questões propostas por estagiários reflexivos sobre suas experiências nas disciplinas de prática:

- (a) Por que proibir alunos que chegam tarde de entrar em sala?
- (b) Por que os alunos têm lugares marcados?
- (c) Por que gasto tanto tempo preparando uma única aula? Isso acontece com cada professor?
- (d) Que tipo de conhecimento prévio devo considerar em aula?
- (e) Por que, mesmo depois de ter estudado inglês durante 10 anos, não me sinto confiante no uso da língua?

Questões propostas por consultoras e/ou professoras-formadoras a respeito de seu trabalho:

- (a) Por que alguns professores experientes e alunos-professores costumam perceber que as aulas assistidas nas escolas podem se tornar foco de análise e reflexão? Por que, nesses casos, persiste o foco na avaliação?
- (b) Por que alguns profissionais iniciantes tendem a não valorizar a construção de seu próprio entendimento,

aquele que se dá a partir de suas próprias experiências?

(c) Por que é difícil, porém fundamental, contribuímos para a formação de um professor mais ético, mais refletidamente confiante em seus alunos e seus colegas?

(d) Por que precisamos trabalhar para construir estruturas institucionais mais firmes e colaborativas entre a universidade e a escola – entre alunos, professores regentes, estagiários, professores e/ou consultores universitários?

(e) Por que consideramos produtivo discutir a frustração que invade o professor iniciante, em vez de deixá-lo sair da faculdade com ilusões de encontrar o aluno ideal e com a cobrança de ser o professor ideal?

Ao longo de trabalho exploratório em diversos contextos, observamos que os praticantes *valorizam* as questões que emergem durante suas vidas pessoais profissionais em conjunto e desejam *refletir* sobre a qualidade da vida vivenciada pelos participantes do processo. Ecoando Freire e Faundez (2002, p. 49), estimulamos os praticantes a notar que

nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta [...] O importante é que esta pergunta, ou estas perguntas e respostas, esta cadeia de perguntas e respostas, enfim, esteja amplamente vinculada à realidade, ou seja, que não se rompa a cadeia.

Entendemos que “o fundamental é aprender a perguntar” (FREIRE & FAUNDEZ, 2002, p. 51), sem se preocupar em resolver. Observamos que, nesse processo exploratório, emergem naturalmente *questões e dilemas éticos*, tais como a necessidade de se respeitar e de se discutir a coexistência de opiniões e interpretações diversas e/ou conflitantes, que tendem a levar a momentos de crise e de conscientização profissional dos parceiros sobre suas próprias práticas.

5.2. Trabalho em conjunto - para a união de todos, para o desenvolvimento mútuo – e de forma integrada

Com a finalidade de discutir as questões reflexivas dos participantes de diversos processos exploratórios, buscamos espaços discursivos onde se criam oportunidades para a coconstrução de um metadiscurso sobre o que acontece nas suas vidas em contextos profissionais e não profissionais, se assim o desejarem. Assim, em salas de aula, alunos e professores, alunos e alunos, alunos e estagiários podem interagir sobre suas questões de ensino-aprendizagem, de convivência nesse ambiente e, muitas vezes, das relações com momentos vividos fora da sala de aula. Em cursos de ensino de línguas, coordenadores acadêmicos, gerentes, mentores, professores podem expandir suas ações de gestão acadêmica para incorporar a busca por entendimentos de questões que os intrigam a respeito de seu próprio trabalho, das relações de poder e convivência que se constroem em ambientes profissionais. Da mesma forma, em contextos de consultorias pedagógicas, consultores, diretores, coordenadores, professores e alunos podem usufruir do serviço de consultoria oferecido, na medida em que se dedicarem às questões que verdadeiramente os preocupam. Também em situações extraescolares, já percebemos que mães e filhos, crianças e familiares, jovens e profissionais vizinhos são capazes de se unir e de observar crescente desenvolvimento mútuo em torno da reflexão sobre preocupações locais.

Acredito que esse investimento interacional *conjunto e integrado* às práticas diárias, típico da Prática Exploratória, abre espaços discursivos que promovem a co-construção do que denominamos de ‘conversar exploratório’. De forma discursiva, então, os praticantes se engajam em atividades pedagógicas ou profissionais que se caracterizam por acrescentar o foco no entendimento de suas questões ao foco no trabalho. Surgem, assim, atividades levemente adaptadas – de forma explícita ou implícita – para satisfazer o desejo de entender (ALLWRIGHT, 2003a, 2003b; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006; ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER,

2009; MILLER, CUNHA & EWALD, 2009; MILLER et al., 2009). Reconheço nesse movimento discursivo, uma transformação do gênero atividade ‘exclusivamente’ pedagógica ou profissional – a *atividade pedagógica ou profissional com potencial exploratório* (APPE). Com base no trabalho de Prática Exploratória realizado em contextos pedagógicos e não pedagógicos, assim como na reflexão sistemática sobre o mesmo que vem sendo registrado em dissertações e teses (AZEVEDO, 2005; SENA, 2006; BORGES, 2007; MOURA, 2007; PONCIANO, 2008; RIVAS FILIPE, 2009); as APPE podem acontecer em salas de aula, em contextos profissionais e/ou fora deles, durante a leitura crítica/escrita de textos; discussão de músicas, filmes, vídeos, peças; atividades/exercícios com foco na linguagem; conversas informais; (construção de) questionários; reflexão sobre *quizzes*; reuniões; almoços; conversas informais; entrevistas; narrativas solicitadas e/ou espontâneas; cartas; diários; *testimonials*, relatórios, planos de aula, etc.

6. Aspectos éticos percebidos em parcerias exploratórias

O aspecto inclusivo e discursivo do trabalho exploratório parece ser a maior contribuição para o *ethos* nestes contextos. Agindo como praticantes exploratórios, trabalhamos para entender questões (*puzzles*) de *interesse compartilhado* e para compartilhar o ambiente onde *se valoriza o ‘apaixonar-se’* pelas questões. Tentamos não ‘burocratizar’ as perguntas, reconhecendo a existência como um ato de perguntar (FREIRE & FAUNDEZ, 2002, p. 51). Tornamos *sujeitos agentes*, que construímos, dentro de nossas vidas nos contextos institucionais, espaço e tempo para buscar entendimentos sobre nossas questões, não como sujeitos seguidores de métodos. Nesse caminho, (re)descobrimos a própria curiosidade e o desejo de ouvir o ‘outro’ em processos *investigativos e integrados* ao trabalho situado; nos descobrimos parceiros, unidos em múltiplos processos de *copresença, de coparticipação, de desenvolvimento mútuo*. Reconhecemos, também, *a criatividade* que nos permite perceber espaços passíveis de serem ressignificados como oportu-

nidades para buscar entendimentos mais profundos sobre nossas práticas pedagógicas ou de consultoria. Enfim, valorizamos a coragem de inventar, imaginar, aceitar a possibilidade de viver a vida buscando entendê-la melhor.

Observamos que a coconstrução discursiva costuma trazer à tona questões identitárias, sociais e afetivas, que (re)constróem as relações interpessoais. Percebemos que conversar sobre a própria prática, com nossos copraticantes, costuma promover:

- (a) momentos de reflexão sobre as *crenças, conceitos e valores* que dão fundamento às práticas;
- (b) espaços para tratar dos *afetos* coconstruídos em contextos pessoais profissionais;
- (c) um *ethos de confiança e de respeito* entre todos os seres humanos envolvidos;
- (d) um efeito *terapêutico* que costuma caracterizar o trabalho exploratório.

Na nossa experiência de trabalho com parcerias universidade-escola desenvolvidas dentro da PE, entendemos que este trabalho precisa ser eticamente sensível. Buscamos respeitar e dar tratamento ético às diversas situações profissionais das quais participamos, principalmente as que envolvem a negociação entre as crenças pessoais e profissionais dos participantes envolvidos.

Em diversos contextos institucionais e para diversas pessoas, o trabalho reflexivo pode se orientar ou oscilar entre a busca de resolução de problemas e a busca de entendimentos de questões locais, sócio-historicamente situadas. Alguns professores se sentem ameaçados pela pressão do macrossistema tecnicista – da instituição, que sente a pressão dos pais e da sociedade – e se perguntam ‘De que serve só levantar questões?’, ‘O que fazer só com nossos entendimentos, tão particulares?’, ‘Precisamos de resultados, de soluções!’

Também encontramos profissionais que sentem pressões internas para encontrar caminhos que os levem à eficiência, ao

sucesso. Esses profissionais tendem a resistir à reflexão por ser esse um caminho pouco trilhado na formação pessoal profissional que, ainda hoje, costuma valorizar mais o produto do que o processo. O questionamento crítico reflexivo pode significar uma ameaça perturbadora devido à ausência de respostas únicas ou generalizantes. De forma geral, inseridas em um mundo competitivo, as pessoas e/ou as instituições parceiras consideram ameaçador divulgar dificuldades ou desafios ainda não vencidos no processo da parceria.

Observamos, também, que podem surgir questões éticas relacionadas à natureza dos relacionamentos interpessoais e interinstitucionais quando, em alguns contextos, o trabalho crítico-reflexivo é ‘imposto’ institucionalmente como ‘ferramenta’ para capacitação. Dentro de uma orientação eticamente sensível, os dinamizadores/consultores enfrentam paradoxos éticos que precisam ser negociados, caso a caso, nas relações de afeto entre os indivíduos e entre as instituições. Buscando alcançar o potencial integrador e terapêutico da Prática Exploratória (SETTE, 2006), faz-se necessário respeitar os profissionais que refletem ‘por obrigação’ e, ao mesmo tempo, cuidar do desenvolvimento da agentividade reflexiva desses profissionais.

Em outros cenários institucionais, as relações interpessoais ou as condições ético-profissionais podem se encontrar ameaçadas dentro da escola ou curso livre. Através da Prática Exploratória, professores e alunos que convivem na sala de aula podem tentar (re)criar consciente ou inconscientemente um *ethos* de confiança, respeito, afeto e coleguismo. Podem fazê-lo de forma integrada a questões específicas do conteúdo da disciplina, como por exemplo, à questão de o ‘Inglês não preparar para o mercado de trabalho’, que foi investigada numa escola sob intervenção no Rio de Janeiro, e criou para aquela turma e sua professora condições éticas de trabalho dentro de sala de aula (BRAGA et al., 2008). Da mesma forma, equipes de professores e coordenadores que estejam enfrentando momentos delicados de estremecimento ou tensão profissional podem descobrir possibilidades exploratórias conjuntas que os

levem a buscar oportunidades de trabalhar a ‘qualidade de vida’ no trabalho (GIEVE & MILLER, 2006).

7. Na Prática Exploratória, os dilemas éticos continuam

Considero que a consciência ética que inspirou a proposta da Prática Exploratória desde o início continua presente.

Allwright enfrentou um sério dilema ético pessoal e profissional como coautor de um livro sobre pesquisa em sala de aula (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991), e como consultor externo de um curso de inglês no Rio de Janeiro. No contexto sócio-histórico da época, o dilema profissional apresentou-se assim: ‘Por que ensinar o professor a pesquisar? Ele foi capacitado para ensinar.’; ‘Ele tem uma formação pedagógica! Será que ele precisa aprender técnicas de pesquisa?’.

Perseguindo suas preocupações éticas a respeito dos construtos de professor pesquisador e de pesquisa em sala de aula, Allwright (comunicação pessoal) propõe no epílogo de Allwright e Bailey (1991, p. 194-200) o Ensino Exploratório – *Exploratory Teaching* – como uma nova abordagem de pesquisa profissionalmente promissora. Aproximadamente duas décadas depois, Allwright (2006, p. 15) se posiciona ressignificando a Prática Exploratória como:

uma forma de ensinar e aprender, não como uma forma de fazer pesquisa. Mas é uma forma de ensinar e aprender de maneira que professores e aprendizes desenvolvam simultaneamente seu entendimento do que estão fazendo como aprendizes e professores. E eles provavelmente poderão fazê-lo melhor, [...], focalizando na tentativa de entender os fatores que afetam a qualidade de *vida* na sala de aula de línguas em vez de focalizar diretamente na tentativa de alcançar uma alta qualidade de *trabalho*.⁴

4 Tradução livre de: “a way of getting teaching and learning done, not as a way of getting research done. But it is a way of getting teaching and learning done so that the teachers and the learners simultaneously develop their own understanding of what they are doing as learners and teacher. And they can perhaps best do this, [...], by focussing on trying to understand the factors that affect the quality of *life* in the language classroom, rather by focussing directly on trying to achieve a high quality of *work*.”

Ao recontextualizar a Prática Exploratória fora da sala de aula, em contextos de consultoria reflexiva como as apresentadas nesse texto, encontro-me em sintonia também com Sarangi e Roberts (1999, p. 43), quando defendem a necessidade de novas formas de discursos integrados e reflexivos, se desejamos entender mais profundamente a natureza do trabalho no fim do século XX. Eu acrescentaria: se desejarmos aprofundar nossos entendimentos sobre a ‘*vida no trabalho*’ no século XXI.

Concluo a presente reflexão sobre as parcerias universidade-escola orientadas pela Prática Exploratória, explicitando alguns caminhos éticos e questões crítico- reflexivas que acompanham e desafiam nosso trabalho. Com o foco no trabalho para entender, buscamos manter a *continuidade* da postura reflexiva, que se sustenta em virtude da integração com as práticas pedagógicas ou profissionais e entre as pessoas. Ao refletir sobre o dilema de entendermos os princípios da Prática Exploratória como a *articulação* do ‘fazer’ da Prática Exploratória e não como um conjunto de ideias prescritas *a priori*, coconstruímos o que Marcondes (2007, p. 10) considera o “*sentido reflexivo*” da ética. Assim, buscamos “examinar e discutir a natureza e os fundamentos dos sistemas e das práticas, analisando os conceitos e valores” que fundamentam os princípios da Prática Exploratória.

8. Referências

- ALLWRIGHT, D. Integrating research and pedagogy: appropriate criteria and practical possibilities. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.). *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann, 1993. p. 125-135.
- _____. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Eds.). *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001. p. 115-131.
- _____. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2, n. 1, p. 7-24, 2003a.

- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003b.
- _____. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.
- _____. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Eds.). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 127-144.
- _____; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- _____; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.
- _____; MILLER, I. K. *Exploratory Practice: the underlying rationale*. Lancaster: Lancaster University, 1998. Não publicado.
- AZEVEDO, D. M. “Você vai ser nossa professora no ano que vem?” *Trabalhando para entender a sensação de prazer e sucesso vivenciada por alunos de língua inglesa e sua professora*. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BORGES, E. A. V. B. *Afinal, o que as supervisoras acadêmicas fazem? Explorando o backstage de uma comunidade de prática*. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BRAGA, W. G. et al. Um PPP no caderno e muitas reflexões na cabeça. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Caderno de resumos*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 399.
- BREEN, M. et al. The evolution of a teacher training programme. In: JOHNSON, R. K. (Ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 [1989]. p. 111-135.
- CHAVES, A. L. de E. *Representações do plano pedagógico institucional: cruzamento de vozes em contexto profissional*. Tese em andamento (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro.
- CUNHA, M. I. A. Clínica de aprendizagem de língua inglesa. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 3, n. 1, p. 101-106, 2004.

- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: _____; _____. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-46.
- GÓES MONTEIRO, M. C. et al. Estágio docente e Prática Exploratória: oportunidades geradoras de ações sociais. In: SIMPÓSIO DE AÇÃO SOCIAL, 3., 2009, São Paulo. *Caderno de resumos*. São Paulo: PUC-SP, 2009. p. 22. Mensagem recebida por <inesmiller@hotmail.com> em 13 nov. 2009.
- LYRA, I.; BRAGA, S. F.; BRAGA, W. G. What puzzles teachers in Rio, and what keeps them going? *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 143-162, 2003.
- MARCONDES, D. Textos básicos de ética: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.
- MILLER, I. K. Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach. 2001. 579 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Lancaster, Lancaster.
- _____. Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 201-219, 2003.
- _____. ‘Puzzle-driven’ language teacher development: the contribution of Exploratory Practice. In: YOSHIDA, T. et al. (Orgs.). *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 77-93.
- _____; CUNHA, M. I. A. Exploring our classrooms – and our teacher development sessions. In: TADDEI, E. (Ed.). *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1997. p. 54-72.
- _____; CUNHA, M. I. A. *Pesquisa para (futuros) professores: vida e qualidade de vida*. 2009. Trabalho apresentado ao 1º Ciência em Foco. Rio de Janeiro, 2009. Não publicado.
- _____; CUNHA, M. I. A. ; EWALD, C. Investindo na parceria: formação continuada de professores como fórum de reflexão e transdisciplinaridade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INGLÊS, 2., 2009, São José do Rio Preto. *Caderno de resumos*. São José do Rio Preto: UNESP, 2009. p. 96-97.
- _____; CUNHA, M. I. A. ; MEMBROS DO GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. The web of life the Rio de Janeiro Exploratory Practice group. In: ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing*

- language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. p. 216-234.
- MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Eds.). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 145-165.
- _____. et al. Exploratory Practice in initial teacher education: integration and work for understanding. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE TEACHER EDUCATION, 6., 2009, Washington, DC. *Book of abstracts*. Washington, DC: George Washington University, 2009. p. 57.
- _____. ; MORAES BEZERRA, I. C. R. Discurso da reflexão e da conscientização profissional: a contribuição da Prática Exploratória. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua portuguesa: reflexões sobre a descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2005. p. 147-159.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Estudos Pedagógicos*, v. 2, n. 2, p. 58-72, 2003.
- _____. “Com quantos fios se tece uma reflexão?” *Narrativas e argumentações no tear da interação*. 2007. 298 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. ; MILLER, I. K. Professores de inglês envolvidos na sócioconstrução discursiva de seus entendimentos: o espaço da Prática Exploratória. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 6., 2006, Goiânia. *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, 2006. p. 258-268.
- _____. ; MILLER, I. K. ; CUNHA, M. I. A. Prática de ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. (Org.). *Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2007. p. 191-213.
- MOURA, S. M. L. *Aprendizados na tarefa de orientar: ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no Movimento Humanista*. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PONCIANO, I. *Questionando o uso do livro didático de língua estrangeira em sala de aula*. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- RIVAS FILIPE, F. *“Mas não teria sido mais fácil se você tivesse oferecido um modelo de plano de aula?”: repensando a construção do plano de aula*. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- RODRIGUES, R. L. A. *Alguns entendimentos acerca da formação de professores de língua inglesa: um constante olhar reflexivo*. Tese em andamento (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SARANGI, S.; ROBERTS, C. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: _____. (Eds.). *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. p. 1-57.
- SENA, C. G. *Ensinando e aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula*. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SETTE, M. de L. *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. 2006. 307 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SOLTIS, J. F. The ethics of qualitative research. In: EISNER, E. W.; PESHKIN, A. (Eds.). *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. New York, NY: Teachers College Press, 1990. p. 243-257.
- VILLELA, M. de M. *O planejamento de aulas na fase do estágio: oportunidades de aprendizagem*. Tese em andamento (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PARTE III

EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

ENTRE PRÁTICAS DE ESCRITA, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: O MEMORIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Maria Teresa de Assunção Freitas
Ilka Schapper*

1. A escrita do memorial: expressão de si e recurso de aprendizagem

Refletindo sobre o trabalho que realizamos com alunos em formação inicial ou com professores em sua formação continuada, pensamos na necessidade de encontrar estratégias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. A marca de uma educação tradicional ou tecnicista ainda é muito forte nos meios educacionais. Derrubam-se sobre os alunos informações referentes aos conteúdos das diferentes disciplinas que devem ser memorizadas e, depois, reproduzidas. Esse processo mecânico exclui a reflexão pessoal sobre o material de estudo, as possibilidades de criação pessoal e o uso de uma escrita com autoria. O que se vê é apenas uma identificação e não uma significação em relação ao que lhes é apresentado pelo professor. O que acontece, portanto, é uma compreensão passiva que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1988), exclui qualquer resposta pessoal. Para esse autor, a compreensão deve ser ativa, contendo em si o germe de uma resposta.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 132).

Trazemos aqui as palavras de Galeano (1991, p. 23) que de uma forma literária exprimem o valor do dizer humano:

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Se não se der voz ao aluno, se ele não tiver condições e espaço para dizer, impede-se seu processo de compreensão ativa. Aliás, esta supõe uma interlocução, uma interação verbal na qual há sempre um falante e um ouvinte que se alternam. Essa ideia de uma situação compartilhada que favorece a aprendizagem é defendida também por Vygotsky (1991), quando afirma que o processo de construção do conhecimento acontece, primeiro, no plano interpessoal para, depois, acontecer no plano intrapessoal. Para ele, só há aprendizagem quando a pessoa internaliza o que já foi experienciado externamente, disso se apropria, isto é, torna próprio o que fora apresentado por um outro. Nesse processo, segundo Bakhtin (2003), as palavras alheias tornam-se palavras minhas, perdem as aspas.

Como trabalhar em sala de aula para que isso aconteça? Muitas podem ser as estratégias de um esforço colaborativo, de situações compartilhadas promotoras de aprendizagem. Fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, compreendemos como a escrita, além de sua função social de comunicação e interação com os outros e com o mundo, pode ser um instrumento de expressão de si, de reflexão, portanto, de compreensão ativa e de aprendizagem. Pensamos, então, em incluir em nossas atividades formativas com professores práticas de escrita que pudessem fazer do trabalho escolar um trabalho não alienado que, no dizer de Canário (2005), possibilita uma produção de si e um processo criativo de aprendizagem.

Focalizamos a escrita no desenvolvimento pessoal e profissional de professores em sua formação inicial ou continuada. Orien-

tadas pelo referencial histórico-cultural, trabalhando com autores como Vygotsky, Bakhtin e também Benjamin, consideramos que práticas de leitura e escrita podem se constituir como instrumentos, como uma produção de si. Nesse sentido, a produção escrita, na formação inicial ou na continuada, pode ser uma prioridade estratégica, constituindo-se como um processo criativo de aprendizagem. Nossas pesquisas anteriores¹ nos autorizam a dizer que o uso que se faz da leitura/escrita nos meios educacionais carece ainda de estratégias que permitam o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento.

O desafio que enfrentamos é criar condições para que, no ambiente escolar, professores em formação inicial ou continuada possam escrever sobre a experiência vivida, a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, a própria aprendizagem. Tarefas que não são simples, pois exigem, ao mesmo tempo, tomar essas vivências como objetos de reflexão e documentá-las por escrito.

Compreendemos que a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e de pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o desenvolvimento intelectual e a afirmação profissional.

1 Pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC) da FAGED/UFJF, coordenadas pela professora Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas e contando com o financiamento do CNPq e FAPEMIG: Cultura, Modernidade, Linguagem: leitura e escrita de professoras em suas histórias de vida e formação (vertente da UFJF) / 1995-1997; Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes / 1997-1999; A construção/produção da escrita na internet e na escola: uma abordagem sócio-cultural / 1999-2001; A construção/produção da leitura/escrita na Internet e na escola: uma abordagem sócio-cultural (continuidade e desdobramentos) / 2001-2003; Letramento digital e aprendizagem na era da internet: um desafio para a formação de professores / 2003-2007; Computador/Internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal / 2007-2010. Sobre os achados das pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), da Faculdade de Educação da UFJF indicamos: Freitas (1998, 2001), Freitas & Costa (2002, 2005).

De acordo com Prado & Soligo (2005), é nesse contexto que a valorização da escrita dos educadores vem ganhando lugar. Afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a produção de textos escritos pode ser um instrumento valioso no processo formativo.

Com essa finalidade privilegiamos um gênero discursivo: o memorial de formação. Este se constitui como um espaço de registro e reflexão que entrecruza a experiência atual com a história pessoal/profissional. Dessa forma, as vivências passadas, entrecruzadas com as atuais, podem trazer para o autor do memorial uma ressignificação de sua formação, de seu trabalho, de sua vida. Refletir sobre suas ações em um processo de formação implica um movimento de novas construções geradoras de mudanças.

2. Quando o trabalho docente se converte em objeto de pesquisa

A partir do material obtido durante o processo de escrita do memorial com gestores de educação em um programa de formação continuada a distância² e com alunos de turmas de Psicologia da Educação, em cursos presenciais de Licenciatura da Faculdade de Educação da UFJF, nasceu em nosso grupo de pesquisa mais um objeto de investigação que, constituindo-se como um eixo da atual pesquisa em desenvolvimento,³ foi trabalhado e desenvolvido pelas autoras deste texto.

Nosso objetivo, nesse eixo da pesquisa, foi compreender como a escrita do memorial pode ser um instrumento de aprendizagem e um espaço pessoal de articulação entre teoria e prática, levando a um movimento reflexivo que impulsione a mudança pessoal e profissional. O uso do memorial, como uma estratégia metodológica, no interior de uma pesquisa qualitativa de orientação histó-

2 Trata-se do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares realizado pela Faculdade de Educação da UFJF em 2006 em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

3 Computador/Internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal (2007-2010).

rico-cultural, sinaliza nossa preocupação em fazer desse processo investigativo não apenas uma oportunidade de compreensão, mas constituí-lo em um espaço de formação.

Neste texto, em um recorte da pesquisa realizada, apresentamos o memorial como um gênero narrativo, relatamos o processo de sua construção e construímos uma análise compreensiva dos achados parciais a partir dos discursos presentes nos materiais coletados.

3. O memorial de formação como narrativa

O que é um memorial? Como escrevê-lo? Prado & Soligo (2005, p. 58) definem o memorial de formação como

um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, aos quais geralmente chamamos de ‘textos teóricos’).

Compreendemos que o memorial é um texto narrativo escrito a partir da memória, da reminiscência, da recordação, da lembrança, em especial da experiência vivida. Hoje, em um mundo caracterizado pela pressa, pelas relações impessoais, as pessoas estão habituadas a dizer, informar, falar sobre coisas, repetir palavras de outros, reproduzir. O homem de hoje, da sociedade de consumo, da época capitalista, está perdendo sua capacidade de narrar, “não cultiva o que não pode ser abreviado” (BENJAMIN, 1987, p. 206).

Walter Benjamin (1987, p. 201) nos ensina a importância da narrativa que evita explicações, mas que mergulha na vida do narrador, “que retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”.

A narrativa não está interessada na mera informação ou relatório, mas, antes, “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida

retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

No memorial de formação, pede-se ao aluno que se torne um narrador, que mergulhe em sua própria experiência e vivência e fale dela. Contar sua história a sua história fiada e tecida no interior do curso, da escola em que trabalha, na trama de sua vida. É um exercício na arte de contar, de narrar. Uma escrita pautada não na mera informação ou relatório, mas mergulhada na vida de seu autor. Portanto, uma escrita pessoal, com autoria. “O acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1987, p. 37).

Rememorar é uma oportunidade para o autoconhecimento. A memória busca no fundo de nós o que está lá, ajudando-nos a construir um conhecimento sobre nós mesmos e também sobre o mundo que nos rodeia. Assim, falar de si mesmo, contar a sua história, fazer o relato autobiográfico é penetrar no mundo do eu, no segredo da vida pessoal.

Santo Agostinho, em *Confissões*, recontou sua vida como um meio para sua autocompreensão. Mergulhando em seu passado, traçou uma trajetória para a descoberta de seu eu, um eu articulado com a história. Daí a primazia que ele dá à memória como processo de autocompreensão. “É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo as ações que fiz, o seu tempo, lugar e até o sentimento que me dominava ao praticá-las” (AGOSTINHO, 1975, p. 249). Ao reunir elementos dispersos, ao recontar sua vida recapitulando anos de existência, relacionamentos, encontros, obrigou-se a se situar em relação ao que tinha sido e o que pretendia ser.

Vivemos episódios, mas não estabelecemos as interligações para capturar o seu sentido. É a memória que nos permite integrar os acontecimentos numa perspectiva histórica, contextualizando-os no tempo e no espaço. Não é apenas recontar o passado, mas procurar o seu sentido, como num ato interpretativo ao fim do qual nossa compreensão do eu se alarga. De fato, relatos autobiográficos, como pensamos o memorial, são um processo de

criação em um contexto interpretativo, em que se cria também uma nova relação entre passado e presente para que o texto do eu seja reescrito.

É nesse sentido que o narrador confere ao acontecido um significado que este não possuiu no momento em que ocorrera. Como ele o narra com a percepção do hoje, o sentido, portanto, é atual. É uma leitura do passado à luz do presente.

Bakhtin (1985, p. 393) interpreta dessa forma o papel da memória na transformação e compreensão do passado em seu caráter inconcluso: “não se pode mudar o aspecto filosófico objetivo do passado, porém o aspecto de sentido, o aspecto expressivo e falante pode ser mudado, porque é inconcluso e não coincide consigo mesmo”.⁴

Este também é o pensamento de Benjamin (1987, p. 224) ao dizer que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”.

Compreendemos, pois, o memorial de formação como um texto narrativo escrito que tem como finalidade ser espaço de registro e reflexão, que entrecruze a experiência atual à história pessoal e profissional.

4. O trabalho desenvolvido com o memorial de formação

Para introduzirmos os alunos dos diferentes cursos estudados no trabalho com o memorial, procedemos a uma orientação geral, definindo o que compreendíamos como memorial de formação, sua fundamentação teórica, os objetivos pretendidos e as instruções de como escrevê-lo.

Indicamos, a seguir, a título de exemplo, um pouco das ideias contidas no texto de apresentação do memorial de formação para os alunos do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares⁵:

4 Tradução livre do original em espanhol.

5 Ao trabalharmos com os alunos de Psicologia da Educação, fornecemos essas mesmas orientações, adaptadas à realidade do curso de Licenciatura cujo funcionamento não se estrutura em módulos, mas em unidades do programa da disciplina, sendo realizado de forma presencial, sem o auxílio de tutores e pensando em suas atividades como aluno, estagiário e professor em formação inicial.

Cada módulo do curso se encerra com a produção de um memorial. Durante o módulo você foi vivendo as experiências do curso – encontros presenciais, estudos individuais e coletivos, reuniões com o tutor, com os professores da UFJF, exibição de vídeos, teleconferências, etc. Na escrita do memorial você deve refletir sobre tudo isso. Procure narrar o que foram essas atividades para você: de que atividades participou e o que realizou nelas? Como se situou nesses trabalhos? Que dificuldades foram encontradas? Que discordâncias se apresentaram? O que você focalizou como relevante em relação ao conteúdo trabalhado? Que conhecimentos você construiu a partir desse conteúdo? O que de novo as atividades realizadas trouxeram para você? Que aprendizagens elas possibilitaram? Quais confrontos puderam ser estabelecidos com sua prática de trabalho? Como esse módulo contribuiu para sua formação como gestor? Qual a relação que você estabelece entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de trabalho na escola? A partir das aprendizagens efetuadas nesse módulo, você organizaria de forma diferente o seu trabalho na escola? Que mudanças podem ser sinalizadas nesse sentido? Que transformações apontam como significativas para você e seu trabalho?

Organizamos esse memorial de formação em etapas. A primeira consistiu no relato autobiográfico, no qual convidamos os participantes a escreverem sua autobiografia focalizando, de modo especial, a sua vida escolar. Sentíamos a necessidade não só de que eles se situassem em relação à própria vida, mas também gostaríamos de ter um conhecimento inicial a respeito dos participantes. Saber de onde falavam, compreender suas enunciações a partir da situação pessoal de cada um. Entendemos, a partir de Bakhtin (1976), que o discurso verbal, em qualquer esfera da vida ou da arte, não pode ser compreendido fora da situação social que o engendra.

Na vida o discurso é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além

disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder a sua significação. (BAKHTIN, 1976, p. 5)

Consideramos indispensável, tanto para seu autor como para seus leitores, buscar, a partir dessa autobiografia escrita, elementos presentes na história, na cultura, na vida e no conhecimento compartilhado dos participantes a respeito da situação de onde falam, para a compreensão dos sentidos que emergem de seus enunciados.

Em seguida, após cada módulo do curso a distância e a cada duas unidades desenvolvidas com os alunos do curso presencial de licenciatura, os participantes escreveram um memorial a partir de orientações específicas, tomando como ponto de partida o conteúdo estudado. Tendo como base esse conteúdo, os alunos foram convidados a refletir com o apoio da escrita, realizando uma compreensão ativa do material estudado, integrando-o à sua vida pessoal, entrecruzando-a ao seu passado e a um devir pela memória do futuro.

As orientações para a escrita de cada etapa do memorial de formação foram organizadas tendo como ideia básica que este se constituísse em um movimento reflexivo que levasse a uma compreensão ativa do material estudado e de si mesmo numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Por se tratar de um trabalho feito com professores, em formação inicial ou continuada, pensamos a construção do memorial a partir de um trabalho reflexivo sobre sua prática para criar condições que permitissem transformações em suas ações na sala de aula. De acordo com Szundy (2005), a percepção que o professor tem em relação às suas ações está, em geral, calcada nas crenças e percepções que construiu acerca do processo de ensino-aprendizagem a partir de situações vivenciadas na sala de aula e ao longo de sua trajetória como estudante ou profissional.

No processo de formação, a reflexão ocorre a partir da intervenção do professor que orienta o processo. Pensamos em fazer isso através das orientações escritas para cada etapa do memo-

rial. Orientamos, com questões, uma reflexão que partia da ação prática do professor em formação, do vivido, para ser pensada e analisada, sob o prisma do discurso científico dos temas de estudo ou das teorias estudadas nos módulos e/ou unidades dos cursos em questão. Buscamos criar, dessa maneira, condições para que o autor do memorial conseguisse dialogar com o conhecimento por ele construído a partir do material estudado. De forma geral, muitas vezes, a palavra do professor, ao apresentar para seus alunos o discurso científico, vem carregada da sua autoridade, tratando o tema de estudo como verdade absoluta, como dogma, não criando possibilidades para negociação, contestação ou argumentação. Bakhtin/Volochinov (1988) contrapõe a essa palavra autoritária a palavra interiormente persuasiva, que permite réplicas e comentários sobre o discurso de outrem. Enquanto a palavra autoritária busca calar posições conflitantes, a palavra persuasiva possibilita a discussão e valoriza a contra palavra do outro, princípio básico para a compreensão ativa.

Desenvolvemos as orientações para a escrita dos memoriais em cada etapa, dando oportunidade para a palavra pessoal do seu autor, a quem foi solicitado que realizasse um movimento reflexivo integrando a revisão e compreensão do material estudado, relacionado às suas experiências passadas e às suas perspectivas futuras. Para isso, indicamos nas orientações um caminho que pudesse propiciar um processo reflexivo crítico.

Na educação, em especial nos processos de formação do professor, tem sido muito enfatizada a ideia do professor reflexivo baseada em autores como Habermas (1973), Freire (1987), Schon (1983, 2000), Alarcão (2003), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta & Ghedin (2002), entre outros. Smyth (1992), preocupado com a amplitude de significados que o termo reflexão abrange, propõe que, em situações educacionais, questões relativas à reflexão re-metam-se mais diretamente ao contexto social, político, cultural, em que o processo ensino-aprendizagem ocorre. Assim, esse autor, baseando-se em Freire (1987), propõe a divisão do processo reflexivo em quatro ações: descrever (o que eu faço?); informar (o que

significa isso?); confrontar (como me tornei assim?); reconstruir (como eu posso fazer as coisas de forma diferente?). Embora não explicitássemos esses passos na orientações do memorial, estes estavam presentes de forma implícita nas indicações e questões propostas. Convidamos os participantes a narrarem eventos ocorridos, situações vividas, atividades realizadas (descrever); pedimos para analisarem que teorias poderiam estar embasando práticas vividas ou presenciadas (informar); perguntamos sobre os valores que estariam fundamentando as práticas de salas de aula (confrontar) e sugerimos um movimento em direção ao futuro, buscando novas formas de agir, uma ressignificação da prática (confrontar). A título de exemplo, vamos apresentar abaixo, algumas dessas orientações para a escrita do memorial elaboradas para os alunos da disciplina Psicologia da Educação:

Orientações para a escrita do memorial relativo às Unidades 3 e 4: O processo de ensino-aprendizagem nas teorias psicológicas do Behaviorismo e da Gestalt

O memorial é um instrumento de aprendizagem. Ele é um exercício que leva você a uma compreensão ativa do que estudou, portanto a aprender de fato. Aprender implica muito mais do que memorizar e repetir. É preciso internalizar o que foi estudado apropriando-se dele, isto é, tornando-o próprio, portanto, seu. A escrita do memorial vai ajudar você a realizar um processo reflexivo sobre o material estudado mostrando sua aprendizagem. Lembro, ainda, que o memorial supõe um movimento em três tempos. Inicialmente é preciso retomar todo o material lido e estudado referente a essa unidade, relê-lo e refletir sobre ele buscando a sua compreensão. Nesse primeiro movimento tente separar as ideias principais estudadas, os pontos chaves. Procure fazer pequenos esquemas para organizar bem suas ideias sobre os temas. Em seguida, em um segundo movimento dirija sua reflexão ligando o que foi estudado com sua própria vida. Volte o olhar para as experiências anteriores vividas em sua vida de estudante, nas diferentes disciplinas que estudou ou está estudando e que podem se relacionar com os aspectos teóricos vistos

no Behaviorismo e na Gestalt. Em um terceiro movimento procure entrecruzar o que está aprendendo agora, o que refletiu a partir de suas experiências anteriores com um olhar em direção ao futuro pensando as possibilidades de uma ação ressignificada no seu trabalho como professor(a).

Iniciando esses movimentos proponho o seguinte:

Primeiro movimento:

Durante o trabalho referente às teorias psicológicas: Behaviorismo e Gestalt você foi vivendo as experiências do curso – aulas com exposições da professora, discussões, estudos individuais, leituras de textos, atividades escritas, etc. Retome-as, releia e faça a sua síntese das ideias estudadas em cada uma das teorias.⁶

Não se limite a responder mecanicamente a essas questões. Elas são apenas alguns indicadores para você. O importante é que você se preocupe em focalizar o que considerou como relevante em relação ao conteúdo trabalhado. Que discordâncias se apresentaram? Que conhecimentos você construiu a partir desse conteúdo? O que de novo as atividades realizadas trouxeram para você? Que aprendizagens elas possibilitaram?

Segundo Movimento

Acione sua memória e procure recordar algumas situações já vividas por vocês no contexto escolar ligadas às questões levantadas no item anterior. Qual a relação que você estabelece entre o conhecimento apresentado e a sua realidade particular no contexto de suas experiências escolares?

Terceiro Movimento

Projete-se no futuro e veja o que essas aprendizagens sobre essas duas teorias levam você a incorporar para seu trabalho na sala de aula como professor. Reflita sobre o seu papel de professor a partir do que estudou nessas teorias. Escreva um texto seu, no seu estilo pessoal. É importante

6 Nesse primeiro movimento foram levantadas várias questões relativas ao conteúdo estudado: O processo de ensino aprendizagem a partir do Behaviorismo e Gestalt, objeto do referido memorial, para facilitar a prática reflexiva dos alunos no texto do memorial.

que o texto seja o produto dos três movimentos indicados, mas eles não precisam estar necessariamente separados, desligados. Sua escrita tem que revelar a inter-relação entre eles, portanto eles podem estar interligados.

Cada memorial escrito era lido pelos professores e devolvido aos seus autores com um comentário crítico. Dessa maneira, foi se construindo, ao longo do trabalho, já um movimento inicial de análise do material estudado. Orientadas em Bakhtin, buscamos, nesses textos, uma compreensão dos discursos escritos de cada autor, procurando de que forma em tais textos se fazia presente a expressão pessoal, a produção de si, o movimento reflexivo e a aprendizagem integrada à sua vida.

5. Diálogos com os achados

Neste texto não nos detivemos em uma análise detalhada dos achados desse eixo da pesquisa. Decidimos focalizar apenas alguns aspectos dos dados construídos. Recortamos situações discursivas que mostram os alunos diante da experiência inicial de uma escrita reflexiva e de como se desenvolveram no decorrer desse processo, procurando indicadores de como a escrita do memorial funcionou como um instrumento de aprendizagem e um espaço de formação.

Foi possível compreender, pelo material lido, que a escrita do memorial mostrou-se importante para os alunos pela possibilidade de não se perder o presente, a experiência vivida e de se criar um espaço de rememoração. Nesse sentido, pôde-se perceber que as vivências passadas, entrecruzadas com as atuais, podem trazer uma ressignificação de sua formação, seu trabalho, enfim, de sua vida, indicando que a experiência de refletir sobre suas ações implica um movimento de novas construções geradoras de mudanças.

Encontramos depoimentos que falam do interesse por uma atividade que é nova e, embora desconhecida, apresenta-se como instigante. Alguns demonstraram uma resistência inicial, considerando difícil escrever sobre o que fazem e pensam. A construção

de um memorial, ao propor um exercício que leva do conteúdo estudado a uma visão de sua prática e uma consequente reflexão sobre ela, pode se apresentar para os iniciantes como um trabalho difícil, muitas vezes penoso, cansativo. Alguns alunos tiveram receio de colocar no papel algo que lhes era tão pessoal. Outros manifestaram medo de invasão de privacidade, não querendo divulgar os memoriais para seus colegas, direcionando-os apenas para a professora.

Isso foi possível de ser observado porque fora organizada, com os alunos de Licenciatura, uma lista de discussão na internet através da qual eram divulgados os avisos, o material a ser lido ou estudado, as atividades a serem desenvolvidas durante o curso, além de se constituir como um espaço de discussão de possíveis dúvidas e respostas a perguntas que os alunos formulavam. Foi solicitado aos alunos que enviassem aos professores os memoriais. Observamos que, em vez de utilizarem o recurso da lista para envio desses textos, os alunos optaram por encaminhá-los diretamente para o e-mail pessoal de cada professor.

Outro fato observado foi a insistência de alguns alunos para que lhes fosse apresentado um modelo de memorial pronto. No curso de gestores a distância, no qual também mantínhamos comunicação virtual via site do programa, a insegurança acerca da elaboração desse gênero textual também se fez presente. O número expressivo de perguntas iniciais sobre o memorial levou-nos à organização, no site, de um fórum específico sobre o assunto que acabou sendo muito concorrido. Dele selecionamos algumas interlocuções que demonstram essa insegurança inicial⁷:

Peço mil desculpas às colegas, mas nunca vi nem fiz um memorial. Nem sei direito o que é... Alguém poderia me orientar?

Gostaria muito de ver algum memorial pronto, se fosse possível no dia 31/01/06.

7 Optamos, por questões éticas, omitir os nomes dos gestores que deram os depoimentos no Fórum de discussão do site do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares.

Tenho muitas dúvidas em relação à confecção do memorial. Gostaria do passo a passo. Quem poderia me ajudar???

Gostaria muito de ver algum memorial pronto se fosse possível. Agradeço desde já a atenção.

Eu tenho dúvidas em relação à confecção do memorial, se alguém tivesse um pronto e pudesse disponibilizar seria interessante, abraços,

Fiz meu memorial, mas não tenho certeza se está de acordo e da forma que deve ser feito. Seria interessante que pudessemos ter acesso a um já pronto para que possamos comparar.

Ainda não consegui fazer o memorial, alguém tem pronto para modelo? Agradeço.

Ao responder às questões, reiterávamos a impossibilidade de se apresentar um modelo ou um receituário para a confecção do memorial, pelo fato de se tratar de uma reflexão pessoal. Orientávamos que, por ser um documento autobiográfico e original, o memorial deveria ser feito individualmente, nunca em grupo. Saliávamos o fato de que, nesse gênero, o autor deveria procurar conhecer a si mesmo, contextualizar e compreender a sua trajetória de vida, formação e trabalho. Portanto, tratava-se de uma tarefa individual, centrada na história pessoal e profissional de cada um, a ser desenvolvida ao longo do curso, como um exercício contínuo e gradativo. Assim, o memorial se concretizava em um texto com autoria, produto de uma reflexão realizada a partir dos conceitos trabalhados, confrontados com a experiência pessoal e profissional.

No Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares observamos que, apesar dessa resistência inicial, com o tempo, os gestores-cursistas substituíram a insegurança da autoria, as dificuldades e angústias em estabelecer, num texto escrito, a relação entre vida, formação e trabalho, pelo prazer e satisfação.

Assim se apresentam os depoimentos posteriores que os gestores escreveram no fórum de discussão:

Olá,
senti um pouco de dificuldade no primeiro memorial, pois nunca tinha escrito um. A cada memorial vivencio uma nova prática, pois registro neste as minhas reais experiências, isto me faz repensar a minha prática de forma crítica e construtiva. Enfim, estou gostando da experiência. É a parte que mais gosto.

Olá
Memorial não é fácil, mas também não se deve aqui falar em modelos. Penso que dar forma aos mesmos é um desafio que cabe a nós ultrapassá-los. Nós vencemos todos os desafios numa escola, inclusive o baixo salário e as péssimas condições de trabalho, por que não realizarmos o memorial? Acho que não devemos realizá-los copiando outros modelos, devemos ser autênticos.

Olá, pessoal! Como vão todos?
Quero dizer que estou gostando muito de fazer o Memorial a cada Módulo estudado. Sinto que esta atividade reflexiva nos ajuda a escrever a nossa própria história! E isso é muito bom! Quantas recordações, quantos momentos difíceis, outros até engraçados pude reviver, ao fazer tal exercício. Quero agradecer aos organizadores deste Curso por nos proporcionar essa oportunidade.

No início tive um pouco de dificuldade de fazer este exercício, mas já estou acostumando. Penso que é muito importante ao Educador registrar suas experiências, vivências e interpretações de textos lidos. Ao meu ver o memorial acaba sendo uma micro, mini monografia. Muito proveitoso este tipo de exercício! Um grande abraço a todos vocês da Equipe pela inovação na gestão, pois podemos refletir o nosso fazer como gestor/professor/educador.

Também, entre os alunos da Licenciatura cursando Psicologia da Educação, as incertezas, surpresas, interesse e dificuldades

diante da proposta de escrita de um memorial se fizeram presentes, como pudemos observar em alguns textos:

Primeiramente, quero dizer que este tipo de documento já é, no mínimo uma forma diferente de todas outras formas de avaliação que nós, estudantes já passamos. Será no final das contas uma forma de refletirmos o que queremos como professores de um futuro bem próximo: tradicionalistas ou experimentadores de novas concepções de ensino? (Sérgio)⁸

A primeira vista é difícil se escrever um “memorial”, assim como para um pássaro em liberdade se acostumar com a nova condição. A todo o momento fomos cerceados a apenas fazer provas e mais provas. O conteúdo nos era cobrado sem levar em conta nossa opinião sobre o que nos foi apresentado. Bem, vamos lá. Faz -se presente agora uma oportunidade de “dar voz” aos alunos. Vamos aproveitar a chance. (Solange)

Quando a professora começou a falar sobre o plano de aulas da disciplina me senti bastante empolgada. Essa ideia de escrita memorial que ela nos propôs é muito interessante e me identifiquei muito com esse tipo de didática. Durante todo o meu estudo no ensino médio e universitário, tinha essa ideia na cabeça. Não exatamente o que a professora explicou, mas de certa maneira, sempre achei que refletir sobre o que acabamos de aprender facilitaria muito meu aprendizado. (Lucia)

A ideia de escrever um memorial referente às experiências vividas no decorrer da disciplina Psicologia da Educação V soou-me como algo bastante trabalhoso, principalmente pela dificuldade que sinto em organizar meus pensamentos em um texto. Embora seja natural a reflexão sobre os fatos que ocorrem em meu dia a dia, colocá-la no papel é algo capcioso, que pode acabar retirando a espontaneidade e até mesmo parte do sentido de meus pensamentos. Isso porque escrever não me é tão natural quanto pensar. Quando se

8 Os nomes presentes nos recortes dos memoriais são fictícios, por questões éticas, preservando a privacidade de seus autores.

escreve, fica-se preso a palavras, à gramática, às reflexões de um possível leitor, ao escrever certo e à involuntária vontade de se escrever o que se acha que é certo. Mas talvez sejam esses fatores que validem a produção do memorial. O registro das experiências e das ideias pode, de alguma forma, contribuir para torná-las menos ingênuas e mais críticas e consistentes. (Fernando)

Quando a professora nos falou sobre o memorial eu sinceramente fiquei um pouco desconfiado simplesmente porque nenhuma pessoa antes havia me apresentado essa forma de estudar. Diga-se de passagem, uma forma inovadora! Contudo, pensando a respeito eu achei bem interessante rememorar, na medida do possível, o que foi exposto e o que eu aprendi. Será um desafio que eu me proponho a aceitar! (Bernardo)

Foi ainda interessante perceber como os alunos de Licenciatura articulavam o que era visto na disciplina de Psicologia da Educação com outra disciplina, a Didática, cursada no mesmo período, como podem mostrar alguns recortes de seus memoriais. (Adilson)

Esta disciplina está sendo bem interessante porque estou vivenciando um momento de interdisciplinaridade na prática, já que na disciplina Prática de Ensino com Estágio Supervisionado, posso ver de perto com olhos diferentes do olhar de aluno, como a Psicologia da Educação é utilizada pelo professor, dentro da abordagem escolhida para trabalhar, e como ele é ou não influenciado por ela. (Telma)

É importante fazer alguns ganchos com o que foi dito durante as aulas de Didática uma vez que a ligação entre esta com a Psicologia da Educação é íntima. Sabendo ou ao menos tendo uma ideia sobre o que é pensado tanto pelo professor quanto pelo aluno, e ainda a “capacidade mental” de ambos pode-se propor estratégias que irão facilitar todo o processo de aprendizagem, o qual deve formar seres aptos a pensar e não somente “robóznhos” de manobra. (Fábio)

Aliás, antes de começar, quero fazer um adendo que me possibilita falar um pouco também de outra matéria que estou fazendo nesse período: Didática. E não sem propósito, pois as duas disciplinas, Psicologia e Didática, se complementam! (Laura)

No caso da aula de Psicologia da Educação e Didática... Essas duas matérias me estimulam a refletir, a ser crítico, a expor minhas ideias e não ficar preso somente a sala de aula. Espero sair do curso com uma visão não somente da sala de aula mas também uma visão de mundo como um todo, capaz de argumentar e debater. (Ilza)

Alguns desses alunos de Psicologia da Educação revelaram a sua compreensão ativa do material estudado, compreensão esta que vai além de uma mera reprodução de ideias, mas que mergulha em sua história de vida, rememorando situações vivenciadas no passado e também em sua presente atuação como professor/aluno. Além disso, demonstraram como esse exercício de escrita lhes trouxera uma reflexão sobre o ser professor. Nos recortes de memoriais que apresentamos a seguir seus autores se expressam acerca dessa experiência:

Sinto que muita coisa em mim mudou, pois tenho a consciência de que posso fazer algo para melhorar, de que posso ir além de “encher potes vazios”.

O conhecimento precisa fazer parte de nós para que ganhe um verdadeiro sentido em nossas vidas...

Hoje, ao final desse primeiro módulo, me sinto muito mais crítica a respeito da minha função, do meu papel social quanto profissional. Percebi que posso sim fazer a diferença, assim como alguns professores têm feito para mim... Meu rendimento quanto ao que foi ensinado foi bom, mas tenho certeza de que será melhor. Acredito que eu tenha criado um bloqueio a toda forma de exposição de conteúdo, ao famoso método “cuspir giz”, só agora, algo dentro de mim vem mudando, pois consigo vislumbrar a relação intrínseca entre o ensinar e o aprender.

Ao final desse memorial, uma coisa ficou certa pra mim.

Pouco ainda guardei. Mas isso foi só o começo, pois esse pouco abriu as portas para o muito que ainda virá... (Solange)

O que, realmente, eu posso dizer desta primeira experiência que tive de estar expondo e refletindo mais sobre os conteúdos que me foram passados, é que achei muito produtiva e extremamente importante para minha formação profissional..... Não quero apenas ser um mero transmissor de conteúdos, quero fazer a diferença. Bem, o que tinha a dizer neste primeiro memorial é, basicamente, isto: contar uma pouco das ótimas experiências e enriquecimentos que tive como profissional e ser humano na exploração destes dois primeiros conteúdos trabalhados. A cada aula uma nova reflexão e, conseqüentemente, uma nova formação de ideias!!! (Ana)

Ao final de toda essa primeira etapa da disciplina, avaliando todos os frutos colhidos dessa caminhada, pude ver o quanto foi proveitoso essas discussões e quanto foi adicionado as minhas ideias e percepções. Vejo que aos poucos minha visão vai sendo lapidada e o aperfeiçoamento da capacidade de entender mais esse mundo da docência vai se aprimorando. (Sérgio)

Desfecho meu memorial nesse momento destacando a enorme importância do professor. Se um dia eu for cumprir essa missão, pretendo me esforçar ao máximo para não ser um mero professor de sala de aula, que passa despercebido em nossas vidas. Meu objetivo é ser uma educadora, uma propagadora de conhecimentos consciente que terei sempre que estudar, me atualizar e que, infelizmente, não terei domínio sobre tudo. Gostaria de ser uma pessoa aberta, que abra espaço para o aluno opinar. Enfim, difícil, porém muito recompensadora a missão de ser professor. (Clélia)

Depois de trazermos para o leitor as vozes dos participantes da pesquisa, expressas em alguns enunciados escritos no fórum de discussões do curso a distância e nos memoriais dos alunos de

Psicologia, podemos concordar com Bruner (2001, p. 140) que assim se expressa:

Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isto sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é *tomar consciência* do que fazemos facilmente de forma automática.

É este o sentido que atribuímos à construção do memorial: que ele se constituísse em um espaço de formação pessoal e profissional em que cada autor pudesse converter as coisas das quais fala, pensa, sente, vive, em uma narrativa, em histórias escritas que, falando de sua vida pessoal e de sua prática profissional pudessem ajudá-lo a *tomar consciência do que faz*, chegando a uma autocompreensão e a ressignificação de seu trabalho.

Convidamos os participantes a mergulharem na sua vida, na sua atuação enquanto professor/aluno, retirando delas o conteúdo para construir o texto do seu memorial. Esse conteúdo, as histórias narradas constituem-se como um registro de sua tomada de consciência sobre sua vida e seu trabalho. O memorial teve como objetivo levá-los, a partir do material estudado, a um confronto com a sua realidade de trabalho, procurando desenvolver um processo reflexivo que gerasse um movimento transformador em sua prática.

Ao trabalharmos com o memorial de formação, enfrentamos um grande desafio: levar os alunos a escreverem sobre a experiência vivida, a se defrontarem com a escrita como forma de expressão pessoal, de reflexão e de aprendizagem. Essa escrita nem sempre é fácil e prazerosa, principalmente quando se inicia nesse processo, mas é necessária para a formação de professores. Acreditamos que a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós e sobre a nossa atuação como educadores,

uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e de pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o uso da escrita em favor do desenvolvimento intelectual e da afirmação profissional. Pode-se, pois, converter as conversas cotidianas das pessoas em formação sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação.

Finalizando, podemos pensar que, no trabalho com o ensino, o memorial de formação é uma significativa estratégia para o processo ensino-aprendizagem. Se, de um lado, ele auxilia na organização e sistematização do pensamento do sujeito, de outro, possibilita ao professor compreender não só as internalizações que os alunos estão fazendo, mas também as reflexões que estão tecendo. É exatamente aí que reside a importância do gênero memorial no processo de ensino e pesquisa: formar sujeitos mais críticos, mais conscientes de suas intervenções no mundo.

Referências

- AGOSTINHO, S. *Confissões*. Porto: Apostolado da Imprensa, 1975.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M. Discourse in life and discourse in art. In: _____. *Freudianism: a marxist critique*. Tradução de Cristóvão Tezza para uso didático. New York: Academic Press, 1976 (edição original 1926).
- _____. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, 1985 (edição original 1979).
- _____. / VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 (edição original 1929).
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (edição original 1979).
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANÁRIO, R. Prefácio. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Gráfica-FE, 2005. p. 11-15.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. (Org.). *Narrativas de professoras*. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 1998.
- _____. (Org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora / São Paulo: EDUFJF / MUSA, 2001.
- _____.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo / Juiz de Fora: EDUFJ / Musa, COMPED/ INEP, 2002.
- _____.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura/escrita de adolescentes na Internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. London: Heinemann, 1973.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____.; _____. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Gráfica-FE, 2005. p. 17-19.
- SCHON, D. A. *The reflective practioner*. London: Temple Smith, 1983.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, n. 2, p. 267-300, 1992.
- SZUNDY, P. T. C. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. 2005. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN ¿NUEVAS FORMAS DE MEDIACIÓN?

Beatriz Gabbiani

1. Introducción

Si bien no soy especialista en tecnologías de la comunicación la posibilidad de participar en la Mesa Redonda ‘Tecnologías de la comunicación, formación de profesores e inclusión social’ me permite hacer un tipo de reflexión que no es la habitual en mí, precisamente por la relación con las TICS, al tiempo que retomo un tema que me preocupa como el de la exclusión. Al interés del tema se suma el hecho de que en Uruguay se está llevando adelante desde el año 2007 un proyecto a nivel nacional que tiene por objetivo llevar una computadora (*laptop*) para cada alumno y para cada profesor en la escuela pública (primer a sexto año de educación primaria obligatoria).

En esta presentación me gustaría discutir cómo incluir a los profesores en un plan que tiene como objetivo la inclusión de todos los niños al mundo tecnológico. El gran desafío, creo yo, es que la incorporación de las laptops a todas las clases de todas las escuelas públicas, y, en consecuencia (porque son portátiles) a todos los hogares de todos los niños, no excluya de este proceso a los profesores, pertenecientes a distintas generaciones con mayor, menor o ningún contacto con la tecnología, profesores que quizás nunca habían trabajado con una computadora hasta que comenzó este proyecto. Cómo incorporar, entonces, a los profesores en actividad y cómo formar a los futuros profesores para que acompañen el proceso sin quedar excluidos, es mi preocupación en esta ponencia.

El concepto de inclusión en educación nos remite de inmediato a la importancia del respeto hacia las diferencias individuales, y a la oferta de condiciones equitativas de participación en la sociedad, independientemente de las características individuales en relación a sexo, raza, religión, origen, capacidades, etc. El término hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Si lo normal es que seamos diferentes, y la existencia de diferencias pasa a ser vista como una riqueza o beneficio, más que un problema, es hora de que esa misma mirada focalice a los docentes y no solamente a los alumnos y sus familias. Creo que ese es todavía un paso a dar, estamos aprendiendo, poco a poco, a reconocer, aceptar e incluir las diferencias de los niños y sus comunidades de origen, pero seguimos viendo a los profesores como un conjunto bastante homogéneo de profesionales de quienes esperamos que cumplan con determinados requisitos y asuman determinados roles. La preocupación se centra en asegurarse que ningún niño quede fuera del proceso educativo, y se da por sentado, se toma como un hecho, que los profesores pueden cambiar sus perfiles, sus identidades, planificar clases para nuevos grupos y nuevas tecnologías como si lo supieran todo y lo pudieran todo. Este ha sido tradicionalmente, desde mi punto de vista, un punto débil reiterado en la historia de la educación de mi país (Uruguay): se cambian los planes de estudios, se introducen innovaciones de un año para otro sin preparar adecuadamente a los docentes. En estos momentos hay en Uruguay varios planes extremadamente interesantes y con los que podemos estar en principio de acuerdo, pero ya se han puesto a andar, como otras veces en el pasado, sin preparar a los profesores. Entre estos planes se puede citar la propuesta de educación bilingüe en escuelas primarias públicas en áreas de contexto crítico, programa que comenzó en el año 2003 y está acompañado de capacitación para los profesores en actividad pero para el cual todavía no hay programas de formación docente específicos. Otro de estos programas es el Proyecto o Plan CEIBAL, también conocido

como OLPC (*one laptop per child*), que comenzó el año pasado y en el 2009 habrá cubierto a todos los niños en edad escolar (6 a 12 años) del país.

Como sostiene Fainholc (2006),

Uno de los mayores desafíos para la formación del profesorado actual es rediseñar su currículo formativo incorporando a las TICs de modo transversal a fin de inscribirlas dentro de una perspectiva sustantiva y crítica (y no instrumental) de la tecnología y usarlas de modo articulado y pertinente en términos socioculturales.

Debo decir, antes de continuar, que me asusta el fetichismo tecnológico y la concepción mágica de que colocando computadoras en cada escuela cambiamos el mundo. Cambiamos mucho, y creo que es bueno, con la presencia masiva de las computadoras, pero no sé si es el cambio que estamos buscando, o si es un cambio que puede ser demasiado perturbador para algunos de los directamente involucrados. Creo que resulta central pensar en la inserción pertinente de las tecnologías en los ámbitos educativos, y el análisis de los roles de los docentes y los alumnos en los nuevos ambientes de aprendizaje. Las tecnologías nos permiten superar muchos obstáculos (la distancia, la falta de tiempo para asistir a clase, etc.) y nos enfrentan a nuevas formas de mediación. Un pasaje automático de las prácticas tradicionales a la computadora (cambiar el pizarrón por la pantalla) o la mera presencia de la computadora en las aulas y hogares no resultan suficiente para avanzar en la inclusión.

Como señala Seymour Papert (2005), proyectos bien intencionados – impulsados para proveer “acceso” y “cerrar la brecha digital” – pueden ser criticados porque, en sus palabras,

es como querer vaciar un océano a cucharadas. A nivel micro estos proyectos pueden ser buenos para un grupo de individuos que le toman el gusto al uso de internet o photoshop, pero hacen mucho daño a nivel macro, al crear la ilusión de que se está atacando un problema grave.

La propuesta de Papert (2005), en lo que él llama Escuela Nueva (y educación progresiva), parte de una idea de la educación como algo bien diferente del sistema tradicional, y este sistema diferente busca la tecnología que necesita para implementarla. Para Papert (2005), la pregunta no es “¿cómo podemos usar tecnología para mejorar la educación?” sino “¿cómo podemos repensar la educación en el contexto de las nuevas y poderosas tecnologías?”. Según el matemático, sostener que las computadoras brindan una infraestructura tecnológica para la educación progresiva es retórica vacía si no tiene una calificación cuantitativa. ¿Cuánto es necesario?

2. Las computadoras en la clase¹



Figura 3: Llegaron las compus (PLAN CEIBAL, 2008, p. 22)

En la primera imagen venos a los niños entusiasmados por la llegada de computadoras y a la maestra en shock, por la misma

1 Las ilustraciones que aparecen en este trabajo son de Sanopi (Ricardo Pisano), quien en 2008 ilustró el libro *CEIBAL en la sociedad del siglo XXI: referencias para padres y educadores*, publicado por UNESCO.

razón. Esta imagen representa el primer contacto con las computadoras en el marco del plan CEIBAL al que hice referencia antes. Ceibal significa ‘Conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea’ y es un proyecto iniciado en el año 2007 por resolución presidencial.

En Uruguay tenemos una población total de 3 200 000 habitantes. En estos momentos hay en la escuela primaria (1° a 6° año, niños de 6 a 12 años) 340 000 niños y 20 000 maestros, y se han entregado 169 000 computadoras. En 2009 tendrán una computadora cada niño y cada maestro del país.

El Plan Ceibal se propone introducir las tecnologías en el aula y en los hogares y promover la democratización del acceso a la información y la igualdad de oportunidades para todos los niños del país. Los objetivos consisten en

(a) promover los aprendizajes intergeneracionales que pueden darse entre niños y adultos,

(b) favorecer la relación de la escuela con la familia, y

(c) facilitar el desarrollo de las capacidades necesarias para la sociedad del siglo XXI, en un intento por abatir la brecha digital existente

Se pueden identificar en el Plan tres componentes diferentes: el tecnológico, el social y el pedagógico. En relación al componente tecnológico, se puede decir que las máquinas entregadas a los niños son laptops de bajo costo, que están diseñadas especialmente para niños. Son pequeñas, livianas y hechas de un plástico que soporta golpes, además de estar protegidas contra el polvo y el agua. Tienen cámara fotográfica y de video incorporada y una red inalámbrica capaz de recepcionar el ‘router’ por sí misma a un kilómetro de distancia y que permite, además, que las máquinas se relacionen entre sí (red mesh, o sea, red tipo malla). El acceso a Internet es gratuito. Por otra parte, tienen dos características fundamentales para el mantenimiento de las máquinas: un call center a disposición y trazabilidad, de manera que si una máquina se pierde o es robada, se da de baja y resulta inútil para quien desee usarla.

En relación al componente social, como resulta claro a partir de los objetivos, se busca el involucramiento del núcleo familiar, la promoción de aprendizajes intergeneracionales y el fomento de la acción socializadora de la familia. Se busca recuperar la relación entre la escuela y la familia, comprometiendo a todos en el proceso educativo de los niños. También en relación al cuidado de las máquinas existen responsabilidades compartidas, y en cuanto al tiempo con la computadora, navegación y el cuidado de que los niños se involucren en chats adecuados para ellos.

En una visita realizada a una escuela pocos días antes de este encuentro, tuve la oportunidad de participar de una reunión con padres en la que contaron historias acerca de la experiencia (de un mes, nada más, desde la recepción de las máquinas). Según estas historias, los niños enseñan a sus padres, ya que la mayoría de éstos carece de experiencia con computadoras. Las máquinas son usadas por los padres para buscar trabajo, pero también para escribir. Una madre contó que siempre le gustó escribir historias, y que ahora, cuando los niños dormían, ella usaba la computadora para escribir. Pero también son usadas para castigar. En la medida en que son tan apreciadas por los niños, algunos padres les prohíben usarlas como castigo por algo que no deberían haber hecho, o, incluso, los golpean con la máquina. La realidad de las familias no cambia automáticamente para bien por el hecho de que se incorpore una computadora al hogar.

Por último, en relación al componente pedagógico, podemos decir que el uso de las máquinas permite:

- (a) interactuar activamente en la construcción del conocimiento, satisfaciendo áreas de interés personal;
- (b) organizar diferentes formatos de clase (como ya fue señalado, tienen Internet y red mesh);
- (c) que los niños aprendan haciendo, sin limitaciones de tiempo ni espacio;
- (d) desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño, niño-maestro, maestro-maestro y niño-familia-escuela.

3. ¿Cuál fue la reacción de los maestros frente a este proyecto?



Figura 4: Inicio de trámite jubilatorio (PLAN CEIBAL, 2008, p. 37)

La viñeta está inspirada en una historia real (en <http://www.youtube.com/watch?v=-QUAaxHtv4> se puede ver a la maestra contando su historia). En un principio, las computadoras llegaron a las clases sin preparación para los maestros. Los más jóvenes, en su mayoría, son usuarios más o menos limitados, más o menos avanzados, pero es necesario señalar que estas máquinas están equipadas con programas de acceso gratuito, diferentes a los programas a los que estamos acostumbrados los usuarios comunes. Muchos maestros, por otra parte, nunca habían usado computadoras: no usaban correo electrónico, no usaban un procesador de texto, tampoco navegaban por Internet. A las pocas horas de recibir las máquinas, los niños estaban descubriendo cosas, sin miedos ni inhibiciones. Algunos hablan de ‘intuición tecnológica’ o incluso de que los niños son ‘nativos digitales’.

Los adultos no son nada de esto, y los maestros pasaron de ser el centro de la actividad, la referencia por definición, la fuente de conocimientos y el administrador de tiempos y gradaciones de adquisición, para ser un par de los niños, con menos capacidad o menos flexibilidad que ellos para aprender a manejar los ‘secretos’ de las máquinas.

Este nuevo paisaje que se presenta al docente, implica necesariamente un cambio de rol. Como señalamos en la presentación del componente pedagógico, los niños pasan a ser mucho más activos y a tener iniciativa propia, además de controlar sus tiempos y sus búsquedas personales, de una manera sin antecedentes en nuestras salas de clase. Los niños interactúan entre sí, se consultan, comparten lo que han descubierto instalándose en lo que Vygotski (1978) llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en una asimetría que cambia constantemente y que les permite avanzar en el desarrollo real. A su vez, transmiten los descubrimientos a los maestros, quienes planifican tratando de incorporar las posibilidades técnicas aun sin conocerlas en su totalidad. Por primera vez, también, buscan apoyo y colaboran con sus colegas. Tradicionalmente, el trabajo del maestro de primaria (en Uruguay hay un solo maestro por grupo en cada grado) ha sido muy solitario, pero en estos momentos los maestros buscan la planificación colectiva como una manera de compartir dudas, aprendizajes, y también, por qué no, angustias. La incorporación de las máquinas comenzó a realizarse cuando no había contenidos especialmente diseñados para nuestro currículo, por lo que fue necesario que equipos interdisciplinarios comenzaran a trabajar también en esta área.

¿Se fueron las maestras de las escuelas? No.

La coordinadora pedagógica del Plan Ceibal, Prof. Shirley Siri, evalúa los avances realizados por maestros, niños y la comunidad en su conjunto. En relación a los docentes, han avanzado con respecto a:

- (a) la alfabetización digital, uso de correo electrónico y del chat;
- (b) el tratamiento de las disciplinas mediante propuestas innovadoras;

- (c) una mayor atención a las diferentes capacidades de los alumnos;
- (d) los intercambios entre docentes y la producción de contenidos educativos.

En cuanto a los avances a nivel de alumnos, la profesora reconoce:

- (a) la disminución de la competitividad entre los niños;
- (b) el fortalecimiento de la solidaridad y del trabajo colaborativo;
- (c) el desarrollo de la capacidad creadora mediante el aprendizaje por descubrimiento;
- (d) la canalización de los problemas de conducta;
- (e) el aumento de la autoestima;
- (f) la disminución del ausentismo.

Por último, también la comunidad ha realizado avances en relación a:

- (a) la participación de las familias en actividades escolares;
- (b) la alfabetización digital;
- (c) la documentación infantil;
- (e) el convenio con la Universidad de la República para el seguimiento y apoyo del Plan.

4. Ideas finales

Es por lo expuesto que me parece que la teoría de la acción o de la actividad nos permite analizar este proceso de mejor manera. Esta teoría, de marco vygostkiano (VYGOTSKY, 1978), nos permite analizar la interacción del sujeto con el contexto en el que está inserto, y muestra la importancia que tiene el estar conciente del objetivo de una actividad determinada. El conocer el objetivo de su actividad hace que el niño necesite menos incentivo de parte del maestro. Si ambos comparten el objetivo, el alumno buscará al profesor para que lo apoye. En nuestro caso, por momentos la

situación se revierte, el sujeto aprendiente es el maestro y el niño es quien lo guía, estableciéndose en la ZDP de su maestro o de su padre. Esto eleva la autoestima del niño y permite que aquel niño que tenía problemas de conducta sea ahora buscado como ayuda y apoyo. Pero exige de los adultos, maestros y padres, que se ubiquen en un rol que puede hacerlos sentir incómodos. El desafío de la formación docente es generar espacios para el desarrollo de la flexibilidad, una nueva identidad docente que permite asumir múltiples roles según las circunstancias, y que no se descansa en ‘aprender computación’ sino que aprenda el uso creativo y crítico de la computadora como una herramienta más, con enorme potencial, pero herramienta y no fin en sí misma.

5. Referências

- FAINHOLC, B. *El desafío de una formación del profesorado incorporando las TICs*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006. Disponible en: <<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/el-desafio-de-una-formacion-del-profesorado-incorporando-las-tics.php>>. Acceso en: 9 jul. 2008.
- PAPERT, S. *Una llamada al diálogo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2005. Disponible en: <<http://www.Colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/article-72623.html>>. Acceso en: 29 jun. 2008
- PLAN CEIBAL. *CEIBAL en la sociedad del siglo XXI: referencias para padres y educadores*. Montevideo: UNESCO, 2008.
- VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, 1978.

DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS: INTERSECCIÓN ENTRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN FORMATIVA

*Álvaro Quintero Polo
Helena Guerrero*

1. Introducción

Los autores de este artículo somos, ambos, miembros de la comunidad TESOL. A medida que hemos crecido como profesionales de la educación del lenguaje, nuestras ideas, creencias, y prácticas han cambiado. Empezamos, como muchos profesores de inglés, pensando que enseñar inglés era una actividad inocente que consistía simplemente en enseñar estructuras, pronunciación, hacer ejercicios de repetición para practicar dichas estructuras, y de vez en cuando presentar algún elemento cultural interesante (generalmente estereotípico), para sentir que estábamos enseñando ‘cultura’. Nuestras ideas y prácticas iniciales fueron el resultado de la forma en la que fuimos educados como docentes desde el pregrado y más tarde, por los cursos de capacitación, seminarios y congresos a los que asistimos (cf. GONZÁLEZ, 2003).

En nuestro papel como supervisores de práctica docente estábamos cayendo en el modelo de “entrenamiento” (WOODWARD, 1991, p. 147) en donde el énfasis se hace en la parte instruccional, el “*know how*” (GIROUX, 1988, p. 123) de la enseñanza; entrenar a nuestros estudiantes en aspectos tales como el manejo de la disciplina, el manejo de grupo, las técnicas de motivación, técnicas para trabajar las cuatro habilidades, manejo del tiempo, uso apropiado

y proficiente del inglés, y otros aspectos de la misma naturaleza *técnica*. En nuestra búsqueda por otras formas de educar a los futuros maestros, encontramos que aunque el otro modelo propuesto por Woodward (1991, p. 148), que ella denomina “educativo”, tiene un enfoque más holístico y centrado en la reflexión de los maestros, creemos que al igual que el modelo de *entrenamiento*, se centra en formar un instructor eficiente pero deja de lado aspectos críticos de la enseñanza como saber quiénes son sus estudiantes, en qué contexto se desenvuelven, y cuáles son sus necesidades, entre otros.

La misma situación encontramos en el modelo reflexivo de Richards y Lockhart (1994), que aunque es valioso en tanto que es el/la mismo/a maestro/a y su reflexión en donde se origina el cambio, y no como los modelos de entrenamiento anteriores en donde otros son los que deciden lo que los maestros deben hacer y saber (GONZÁLEZ, MONTOYA & SIERRA, 2002) igual consideramos que una vez más es un modelo que pone todo el énfasis en lo instruccional, en ser lo que se ha llamado *un/a buen/a profesor/a*, desde el punto de vista técnico.

Nuestro inconformismo con estos modelos de formación de docentes nos llevó a estudiar la pedagogía crítica y en ella encontramos que esa alternativa que estábamos buscando para ir más allá de la instrucción y de la reflexión en nuestra función como formadores de docentes de inglés, y brindar a nuestros estudiantes un espacio en donde ellos pudieran explorar el contexto del salón de clase desde un punto de vista holístico que dé importancia a los aspectos instruccionales sin olvidar que los docentes y sus alumnos son ante todo seres humanos.

2. La pedagogía crítica en TESOL

Podríamos decir que las voces que claman la necesidad de adoptar una perspectiva crítica en el campo de Adquisición de la Segunda Lengua (SLA, por sus siglas en inglés) y particularmente en TESOL, no son nuevas. En 1990 Alastair Pennycook escribió

un artículo en el cual cuestionaba el papel de los profesores de inglés y los intereses que éstos servían. En el mismo sentido, Phillipson (1992) cuestionaba nuestro papel en la distribución de la ideología y valores del mundo Anglo-Americano a través de la enseñanza del inglés. Después de esta primera llamada, otras voces se han unido para invitar a los profesores de inglés alrededor del mundo a adoptar una perspectiva crítica en su quehacer docente.

Una de las características importantes de las disciplinas críticas (que se desprenden de la teoría crítica de la educación), tales como lingüística aplicada crítica, análisis crítico del discurso, lectoescritura crítica, evaluación crítica, pedagogía crítica, etc., es develar la supuesta ‘neutralidad’ de los diferentes campos de la educación. Particularmente en TESOL, dicha neutralidad se ha venido construyendo en tres áreas que están íntimamente relacionadas: el inglés como lengua extranjera EFL (por sus siglas en inglés), adquisición de la segunda lengua SLA (por sus siglas en inglés), y enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas TESOL (por sus siglas en inglés).

Para efectos del presente artículo, únicamente vamos a discutir la tercera área y las otras dos se tocarán tangencialmente. En TESOL, el paradigma instrumentalista ha predominado; la enseñanza del inglés se ha concebido como un proceso técnico, una transmisión inocente de reglas lingüísticas donde el papel de los profesores es implementar lo que los expertos dictan (CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 1990). Por tal motivo, este campo ha estado obsesionado con la producción de métodos instruccionales (CANAGARAJAH, 1999) cuyo objetivo principal es encontrar la mejor y más eficiente forma de enseñar inglés (RAMANATHAN, 2002). Los maestros de inglés no se incentivan a cuestionar aspectos sociopolíticos (KINCHELOE, 2004; RAMANATHAN, 2002) y mucho menos a problematizar el valor asimétrico asignado a los diferentes componentes del currículo, o a las prácticas discriminatorias en la escuela y cómo todos estos elementos se relacionan con el contexto externo en el que ésta se inscribe.

Para Pennycook (1998) esta visión apolítica de la enseñanza del inglés es el resultado de una fuerte conexión entre este campo y el colonialismo, la cual se hace evidente en la forma como las agencias occidentales dedicadas a la difusión del inglés alrededor del mundo, transmiten su forma de ver el mundo por medio de los libros de texto, programas de entrenamiento de profesores, exámenes estandarizados, certificados internacionales, talleres y conferencias (CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 1994).

Sumado a lo que hacen las agencias internacionales, los programas de formación de docentes también tienen responsabilidad en la distribución de esta ideología de pretendida neutralidad del inglés y contribuyen a mantener a los futuros docentes desvinculados del análisis crítico de sus prácticas, de varias formas. Para mencionar solo algunas:

(a) Los programas de formación de maestros se organizan independientemente de otras disciplinas académicas (PENNYCOOK, 2004) lo que ocasiona que los futuros maestros no tengan otras perspectivas que informen sus prácticas.

(b) Estos programas tienen un fuerte enfoque en el currículo, en la selección y secuenciación de los temas (PENNYCOOK, 1990) pero no en la forma como éstos se interrelacionan, o por qué unos contenidos se incluyen y otros se excluyen, qué intereses se sirven y qué intereses se ignoran.

(c) Se espera que los docentes en formación manejen las metodologías y sean capaces de implementarlas en el salón de clase (GIROUX, 1988).

(d) Tener una pronunciación de hablante nativo del inglés es una habilidad sumamente valorada (FRANCIS & RYAN, 1998).

Estos cuatro elementos, y muchos más que no se han mencionado aquí, que se imponen desde afuera influyen en la forma como

los futuros maestros adoptarán y ejercerán su práctica pedagógica; algunos serán agentes pasivos que contribuyen a la perpetuación de la ideología de la neutralidad de la profesión y otros actuarán en la resistencia (CANAGARAJAH, 1999) con la idea de que la enseñanza no es neutral y mucho menos la enseñanza del inglés (APPLE, 2006). Nuestro papel como formadores de futuros docentes es, entonces, mostrar a nuestros estudiantes una forma alternativa de desarrollar su práctica docente pero sin darles las recetas infalibles (típicas del modelo tradicional – WHITMORE & GOODMAN, 1996). Contrario a esto, consideramos que el concepto de educación de docentes debe transformarse y adoptar un enfoque reflexivo-crítico, en donde el docente en formación asuma una posición activa, participativa y crítica (KINCHELOE, 2004). En este sentido, los formadores de futuros docentes debemos fijarnos como meta principal facilitarles espacios para evaluar sus creencias acerca de la enseñanza, del aprendizaje y del lenguaje. Así mismo, es crucial dentro de este proceso, promover en ellos/as la investigación como fuente generadora de conocimiento para que de esta manera contribuyan al fortalecimiento de la educación de sus comunidades escolares y de su propia fundamentación teórica y práctica (KINCHELOE, 2004).

Por esta razón decidimos desarrollar un proyecto de enseñanza colaborativa en nuestras dos asignaturas: Proyecto pedagógico (profesora Guerrero) y seminario de investigación (profesor Quintero) para trabajar desde la primera la parte teórica sobre pedagogía crítica y desde la segunda la implementación práctica de dicha teoría a través de la propuesta y desarrollo de proyectos pedagógicos innovativos.

3. Nuestra experiencia colaborativa

La intervención pedagógica que hace parte de este proyecto estuvo delineada por la práctica de enseñanza colaborativa. La enseñanza colaborativa tiene que ver con profesores trabajando y reflexionando juntos con el fin de lograr un objetivo común

(PINEDA, 2002). Teniendo en cuenta esta definición, nosotros como formadores de maestros de idiomas usamos este enfoque de enseñanza para intercambiar ideas y reflexionar acerca de experiencias de enseñanza y aprendizaje a través del diálogo y la negociación. Nuestra intervención se caracterizó por la implementación de actividades tales como, planear, enseñar, evaluar y continuamente reconfigurar contenidos y actividades para estar de acuerdo con las necesidades de nuestras participantes.

Pasemos ahora a describir brevemente los espacios académicos en donde nuestra propuesta tuvo lugar. Los espacios académicos de seminario interdisciplinario y proyecto pedagógico pertenecen al ciclo de profundización del plan de estudios de nuestro programa de formación de profesores de inglés. El seminario interdisciplinario pertenece al campo investigativo y la asignatura de proyecto pedagógico pertenece al campo pedagógico.

El seminario interdisciplinario se diseñó con el fin de discutir diferentes perspectivas de un mismo fenómeno y la fundamentación práctica y teórica para la articulación de propuestas de investigación de las futuras docentes de inglés. Este diseño giró alrededor de áreas de indagación en educación con énfasis en las prácticas de enseñanza del inglés en el contexto del Distrito Capital de Bogotá.

La asignatura de proyecto pedagógico buscaba ayudar a las futuras docentes de inglés a mirar conscientemente las implicaciones de ser un docente investigador en formación. Las futuras docentes de inglés se involucraron en la elaboración de una propuesta investigativa, pedagógica e innovativa. Ellas llevaron a cabo observaciones de diversos aspectos en las comunidades escolares y basadas en ellos, se estructuró una propuesta investigativa y pedagógica innovativa.

Este espacio académico incluyó reportes de observaciones y reflexiones escritas en unos diarios. En los diarios, se consignaban también las descripciones e interpretaciones de las observaciones, además de las elaboraciones que las futuras docentes hacían de las lecturas hechas en clase, que eran basadas en la pedagogía crítica.

Nosotros como formadores de maestros leíamos y respondíamos las reflexiones en los diarios semanalmente.

Los dos espacios académicos contribuyeron a la estructuración, implementación y culminación de productos que el caso de nuestras participantes tomaron la forma de trabajos monográficos.

4. Análisis de resultados

Hemos notado una participación de las futuras docentes de inglés en un trasegar entre la utopía y la realidad. En lo pedagógico, miramos aspectos fundamentales las negociaciones consigo mismas, con su formación académica y con sus estudiantes. En lo investigativo, los aspectos fundamentales son la ampliación del paradigma cualitativo, proyectos orientados a conocer a sus estudiantes y proyectos con padres de familia.

El continuo ir y venir entre las dimensiones dialéctica y dialógica de la enseñanza (KINCHELOE, 2004). El ir y venir entre las dos dimensiones de la enseñanza al momento de la práctica, se ve reflejado en las negociaciones tanto internas como externas de nuestras participantes. Inicialmente, las negociaciones internas son entendidas como el cuestionamiento de sus propias creencias confrontándolas con la teoría y la práctica. Las negociaciones externas se relacionan con la toma de decisiones y las innovaciones dentro del salón de clase. Negociaciones entre el conocimiento derivado de experiencias y el conocimiento recibido durante la formación académica. Veamos como los siguientes extractos ilustran este aspecto:

Pedagogía. Esta es la primera cosa que nosotros deberíamos tener claro. La mayoría de veces siento que pedagogía solo se refiere a la reflexión acerca de la enseñanza. Sin embargo, esta está totalmente conectada con el aprendizaje y con aprendices... de modo que siempre que decimos pedagogía, decimos relación entre enseñanza y aprendizaje y todo lo que esto implica. (C. P., diario)

Mmmm... pues lo que ha cambiado yo creo que ha sido lo que ha ido de la teoría a la práctica. Ahora es más práctico

que teórico empezó siendo muy teórico y partiendo de la teoría de P. C. (Pedagogía Crítica), fue que yo empecé a formar como conceptos que aplicaba en el salón. Entonces ya...como que ya la concepción teórica de la P. C. no es tan teórica porque ya la tengo muy vinculada a la práctica. (L. O., entrevista)

... Entonces, fue primero por la experiencia pedagógica en el aula / ?/ estaban los dos componentes, la parte de la práctica y la parte teórica, y la parte teórica pues influye mucho la guía que nos proveía la profesora XXXXX ... ella siempre fue una persona muy sensible que nos hacía interpretar la Pedagogía Crítica como algo humanístico y no solamente como un concepto de que esto es negociación y esto es diálogo, sino que todo es un proceso que se da dentro del salón que no son cosas aisladas... Entonces cuando hablábamos de negociación con ella nos remitía a muchos espacios, no solamente académica sino la parte social, la comunidad que la escuela debía estar interconectada con todos los estamentos, entonces que ahí se debía desarrollar una negociación que obviamente nosotros no veíamos viable, pues que en el contexto en que estábamos haciendo la práctica no aparecía pero si... (J. M., entrevista)

En estos extractos notamos que se intenta relacionar una idea sobre conocimiento pedagógico a situaciones reales y contextualizadas. En este sentido, el aprendizaje es visto como experiencial y el conocimiento es visto como algo real y tangible. Esto hace que el aprendizaje se sitúe en el contexto inmediato de los involucrados, se construya socialmente, sea complejo y multidireccional (SHOR & FREIRE , 1987).

Es así como la aproximación hacia la teoría sobre la pedagogía crítica llevó a nuestras participantes a identificar los aspectos controversiales de las prácticas educacionales dentro y fuera del salón de clase. Ellas reportaron sobre un dinamismo contrastado con una educación estática. Las participantes relacionaron además esta situación con la pedagogía crítica asumiendo las prácticas pedagógicas como una tarea que implicaba asignar nombres a fenómenos educativos,

reflexionar sobre ellos críticamente y actuar sobre esos fenómenos (WINK, 2005). Sobre esto J. M. dice “Yo sé que el aprendizaje no es estático y que podemos aprender de cualquiera pero no estoy consciente de quien, sin embargo lo sé” (J. M., diario).

Centrándonos en lo relacionado con la dimensión dialéctica, las participantes muestran tensiones, retos, dilemas, entendimiento e implementación de cambios relacionados con el que hacer del docente. Además, el intento por buscar un puente que una la teoría y la práctica condujo a nuestras participantes a mirar la pedagogía como una actividad contextualizada. Esto es, actividades que establezcan conexiones con problemáticas reales para ellas y para sus alumnos. C. P. y J. M. manifiestan

Pues posibilidades hay muchas y de todas maneras uno siempre va a tener como ciertas limitaciones donde trabaje porque tiene que cumplir con cosas, con cosas que demanda la institución, ya sea un colegio, un instituto, una universidad ; pero creo que uno como que aprende a establecer un balance entre lo que, entre lo que tiene que hacer, lo que tiene que hacer como parte instruccional y lo que puede hacer mas allá con los estudiantes... (C. P., Entrevista)

tengo cuarenta estudiantes en el salón , voy dos veces a la semana, tengo que estudiar, tengo mis propias cosas, ¡yo no puedo hacer eso!, pero no es esa concepción de que ser amigo no es andar todo el día de arriba pa’ abajo sino que era estar en los momentos claves y proveer herramientas claves con las que ellos se dieran a conocer; entonces si fue primero un rechazo pero luego si se dio la oportunidad de negociarlo pero mas porque eso se vuelve un estilo de vida, y uno se vuelve, empieza a volverse crítico en todos los aspectos, entonces ya no es solamente en la pedagogía, es como actúas, como piensas, ya trasciende todo lo que es un estilo de vida.(J. M., Entrevista)

Notamos que la aparición de tensiones se media con la negociación. La negociación se convierte en un cambio en el estilo de vida de nuestras participantes.

Eh...al principio es súper difícil porque uno como que no entendía bien que era que era lo que significaba en si la P. C. o las lecturas que estábamos haciendo. Y entonces digamos en las primeras clases uno leía y decía si esto es importante, pero igual llegaba a la clase y hacía un rol total totalmente de instructora. O sea esa fue una de las grandes diferencias porque o sea cuando fui profesora pero como instructora no como profesora en si. No sé yo me paraba frente a los estudiantes como que ha llenarlos con lo poco o mucho que sabía y que creía que les podía servir. Pero entonces era lo que yo creía que a ellos les podía servir. Cuando ya uno se da cuenta que su rol como maestra no es solamente eso sino darse cuenta que es lo que los estudiantes necesitan y que les puedo dar yo, en que les puedo aportar yo para que esas necesidades que ellos tienen se suplan, es una cosa muy distinta. (H. C., entrevista)

En este aparte H. C. nos muestra una dimensión dialéctica entre los papeles de instructora y de educadora. Ella hace énfasis en la necesidad de crear programas a partir de la realidad de los estudiantes. La visión dialéctica de la pedagogía tiene que ver con el hecho de que lo que se enseña no corresponde necesariamente a lo que los estudiantes necesitan ni a lo que los mismos estudiantes terminan aprendiendo de acuerdo a sus propias necesidades e intereses. H. C. además dice

... ahorita donde estoy trabajando se requiere que el estudiante tenga un conocimiento gramatical alto para que desarrolle...para que desarrolle pues la fase del aprendizaje del speaking. Entonces de todas maneras es complicado estar. Saber que tiene uno que llegar a enseñar o sea lo que uno quiere hacer que es llegar a las estructuras o hacer no se que pero igual si es el requerimiento del colegio y ese como ese choque que uno tiene que no quiere hacer tal cosa pero sabe que lo tiene que hacer porque no...eso es lo que está requiriendo la institución. Pero igual si...si..dentro de esa lucha que uno tiene adentro si y esa forma que uno tiene de bueno como puede integrar tal cosa surgen ideas, entonces es llegar a la clase, tratar de hacer lo que, lo que toque hacer. Ver los temas que haya que ver pero tratar de

tener en cuenta más a los estudiantes que en sí a la estructura o a lo que se está viendo. (H. C., entrevista)

H. C. nos deja ver en este pasaje que existe una brecha entre el currículo oficial y un currículo de la vida real. Esto deja ver además una pugna entre lo que ella tiene que hacer y lo que ella desea hacer con el lenguaje. El lenguaje entonces pasa de ser un propósito a ser un medio para explorar la dimensión humanística de la gente. Es así como podemos ahora analizar la dimensión dialógica de las percepciones acerca de la pedagogía crítica de nuestras participantes.

La dimensión dialógica tiene que ver con la actitud de los docentes de conocer a los estudiantes, establecer un diálogo mediante estrategias e instrumentos que faciliten una interacción directa entre las personas involucradas en actos educacionales. Esto es lo que en la pedagogía crítica se conoce como “aceptar a los estudiantes como interlocutores válidos” (FREIRE, 2002, p. 78). Esto constituye una innovación para nuestras participantes en el sentido de que sus concepciones acerca del lenguaje sufren una transición desde verlo como un sistema de formas y habilidades lingüísticas a verlo como revelador, constructor y transformador de relaciones entre personas al tiempo que transforma el conocimiento pedagógico (PENNYCOOK, 2001). Veamos como las manifestaciones de nuestras participantes ilustran esta situación.

...uno de los aspectos críticos que se empezó a integrar fue ése el de voz precisamente, que las estudiantes fueran las que pues, que hablaban en el salón y no fuera la maestra la que estuviera dándole cátedra las tres horas de clase, eso por un lado y no solamente y también el hecho de que nosotros teníamos una relación completamente diferente con las niñas, era una relación mucho mas cercana, cálida, entonces las niñas se sentían muy bien, pues no se si las niñas me veían directamente como la profesora o algo así porque ellas tenían ese concepto de practicante pero por lo menos si había una relación de respeto y de confianza y no se, como que era... (C. P., entrevista)

Miramos aquí que la concepción de empatía se traduce en una actitud positiva hacia la inclusión y el establecimiento de una relación cordial entre las estudiantes y C. P.

Uno de los principios de la pedagogía crítica tiene que ver con el descubrimiento mutuo de conocimiento (NIETO, 2002). Es así como en el siguiente extracto de entrevista, H. C. asume una actitud dialógica en frente a su que hacer como educadora. Ella acepta dar crédito a las voces de los estudiantes con el fin de dar curso a las actividades académicas. Aquí, no solo la enseñanza sino también el aprendizaje es dialógico y social.

Pues yo creo que una de las cosas fundamentales fue darse cuenta de lo importante de la negociación con los estudiantes. Que como maestros pues al tener la concepción de que tenemos el poder sobre ellos y que lo que digamos tiene que hacerse. Entonces desde ese comienzo es como uno se da cuenta que es importante escuchar sus voces, entenderlos y saber que lo que ellos puedan opinar también es importante para la clase ... que tuvieran la oportunidad de escoger, de debatir, de negociar los proyectos a realizarse en clase. Yo creo que fue uno de los comienzos donde los estudiantes pudieran hacerse partícipes y hacerse escuchar para el desarrollo de la clase. (H. C., entrevista)

Hemos aprendido entonces que la aceptación por parte de nuestras participantes de diferentes principios de la pedagogía crítica constituye inicialmente un dogma el cual requiere de una complementación en la práctica. Esta transición del dogma hacia una identificación de innovaciones prácticas tiene que ver con la implementación de alternativas de cambio lo cual aunque crea tensiones, conlleva a una transformación del conocimiento pedagógico.

Los educadores son vistos como agentes de cambio. Una manera de lograrlo es tener una agenda investigativa para darle sentido al papel del profesor como “agente transformador, generador de cambios” (FULLAN, 2001, p. 213).

La problematización del cambio requiere de la investigación como puente entre teoría y práctica. Desde la perspectiva de nues-

tras participantes, hay una transición entre dos situaciones relacionadas con el ser docente investigador novato, una con la imposición externa de cambios en el ejercicio docente y otra situación en la cual hay una implementación voluntaria de cambios. En la segunda situación, se percibe una intención que nace del mismo docente para hacer investigación. Esto se traduce en la necesidad de pasar de ser instructores a ser educadores integrales. Esto implica cambios de papeles y una nueva actitud ante el quehacer de la enseñanza. Las participantes perciben al docente de inglés como una persona que reflexiona críticamente como parte del ejercicio docente, que investiga, que es sensible a la realidad de los estudiantes y que ve en la enseñanza una profesión y no un oficio temporal. Un ejemplo de esto es la intención de J. M y L. O. de asumir el papel de maestras como aprendices de sus alumnos.

... Si quieres ser un elemento activo sobre Pedagogía Crítica es necesario estar en los dos lados, sentir lo que tus estudiantes sienten. Ser parte de su mundo y abrir tu mente a distintas perspectivas... saber que tu punto de vista no es el único ni tampoco el más apropiado... (J. M., diario)

... La verdad es que profesores y alumnos son sujetos colaborativos en constante búsqueda de una mejor educación. (L. O., diario)

Nuestras participantes nos mostraron indicios de sí mismas como agentes transformadoras. Para esto tomaron como punto de partida sus propuestas investigativas e innovadoras en sus trabajos monográficos. Su misión fue más allá de lo instruccional al hacer evidente las dimensiones dialéctica y dialógica y mostrar un componente político. Nuestras participantes nos hacen ver que la enseñanza como profesión requiere de una posición crítica a partir de la experiencia docente acerca de las relaciones de poder y su concretización en el uso del lenguaje. C. P. y J. M. dicen:

Nosotros, profesoras de inglés principiantes, necesitamos ir más allá de la concepción de lenguaje como un propó-

sito. Necesitamos saber acerca de nuestros estudiantes y su vida escolar también.

Este proyecto tuvo como fin implementar una innovación en la práctica pedagógica e investigativa para producir cambios no solo en nuestras vidas como docentes en formación, sino también en las vidas de los estudiantes a quienes guiamos durante una experiencia académica de un año. (C. P. & J. M., monografía, p. 13)

La posición de C. P. y J. M. implica una visión alternativa del lenguaje, es decir, el lenguaje visto como una práctica social concretizada en las relaciones docente-estudiantes. En consecuencia, el lenguaje actúa no sólo como un medio para revelar sino también para construir relaciones y además puede interpretarse como una práctica social contextualizada (PENNYCOOK, 2001).

Recordemos que el desarrollo de estos trabajos son el punto de partida para una transformación que se inicia en el aula de clase y se hace extensiva a la comunidad develando una práctica que trasciende el entorno educativo. La transformación se inicia a partir de una innovación basada en el conocimiento de los estudiantes y su contexto. Miremos el siguiente aparte de un reporte de monografía:

Necesitamos ser sensibles a los diferentes contextos en donde viven los estudiantes y a ellos mismos... En consecuencia, para ser consistentes con la responsabilidad que tenemos con la sociedad, podemos abrir espacios y formas de enseñar y aprender. Nosotros estamos especialmente interesados en prácticas de lectura y escritura como los medios a través de los cuales podemos abrir dichos espacios. (C. P. & J. M., monografía, p. 8)

Una transformación adicional que se puede apreciar en el desarrollo de las innovaciones es el cambio en las relaciones de poder en las que el maestro se convierte en aprendiz tal como L. O. manifiesta.

Además, desarrollamos un proceso continuo en el cual los niños y nosotros fuimos aprendices y profesores, ambos nos involucramos en una búsqueda de cambio proactivo... (L. O., monografía, p. 13)

Este proceso transformador también incluye un cambio de papeles evidenciado en el empoderamiento de los estudiantes como agentes activos en la producción de conocimiento. Esto se puede observar en la narración de L. O. sobre como los estudiantes llevaron a cabo labores de monitoreo de su propio trabajo.

Adicionalmente, consideramos que es importante hacer énfasis en trabajo por grupos como una forma de promover el desarrollo individual y autónomo en el proceso de trabajo por proyectos... Encontramos en la aplicación de trabajo por proyectos que los estudiantes fueron responsables por aprender y monitorear su propio trabajo. (L. O., monografía, p. 31)

En algunos casos la puesta en práctica de la teoría sobre la Pedagogía Crítica llevó a las participantes a identificar los aspectos positivos y negativos de la práctica docente tradicional. La labor docente va más allá de la instrucción incorporando la investigación, C. P. y J. M. expresan

Desde nuestra experiencia como docentes investigadores principiantes, hemos llegado a saber que nuestro papel como profesores de inglés va mucho más allá de actividades instruccionales. (C. P. & J. M., monografía, p. 13)

Un aspecto revelador acerca del cambio en las relaciones de poder se puede ver también en uno de los instrumentos utilizados por las participantes en su papel de investigadoras. El uso de diarios como portavoz de experiencias reales y contextualizadas de los estudiantes mediante el cual el estudiante usa el lenguaje como algo más significativo que la simple producción de frases y diálogos vacíos. El deseo de conocer las opiniones de los estudiantes, sus experiencias y sentimientos, es una manera de acercarse a ellos

e indagar en su realidad lo cual hace parte del aspecto dialógico implícito en la práctica pedagógica e investigativa de nuestras participantes. La dimensión dialógica presente en las innovaciones, que se manifestó en el acercamiento de las docentes en formación a sus alumnos con el fin de conocerlos mejor, también se desarrolló en los estudiantes ya que ellos cambiaron de actitud y empezaron a escucharse entre ellos mismos con una actitud de respeto y deseo de saber acerca de sus compañeros a la vez que desarrollaban habilidades lingüísticas con un carácter verdaderamente comunicativo. En los trabajos de H. C. y C. P. y J. M. encontramos lo siguiente:

...Los diarios pueden ser útiles para explorar los factores personales de los niños, sus creencias, sus experiencias sociales y culturales, sus interacciones familiares... (H. C., monografía, p. 40)

El grupo tuvo una transformación en la cual ellos empezaron a escucharse los unos a los otros... porque ellos estaban interesados en lo que le otro tenía para decir... luego una conversación tuvo lugar en realidad. (C. P. & J. M., monografía, p. 100-101)

Finalmente, las propuestas investigativas e innovadoras llevadas a cabo por las participantes en esta investigación dan cuenta de su implementación de una enseñanza basada en una visión holística del maestro como instructor y formador, sensible a la realidad de sus estudiantes, capaz de asumir el lenguaje como un elemento activador no solo de nuevas estructuras mentales sino un elemento socializador y proveedor de espacios de comunicación auténtica y contextualizada. Esto implica además desempeñar el papel de investigador como agente transformador cuya práctica trascienda el salón de clase y se convierta en una verdadera función social.

Pedagogía crítica se menciona a lo largo de esta presentación haciendo énfasis en el sentido que educadores le damos al qué y cómo aprenden nuestros estudiantes y qué y cómo enseñamos con una sensibilidad a lo social. Las participantes en el estudio

tomaron en cuenta esta perspectiva para formular sus propuestas. Las siguientes son algunas de ellas:

(a) *Parents and children learning together* (Padres e hijos aprendiendo juntos): Este proyecto exploró las alternativas que estaban dentro del alcance de los padres e hijos para compartir experiencias de aprendizaje de inglés. Aquí el lenguaje fue un vehículo a través del cual relaciones dialógicas tuvieron lugar.

(b) *More than words* (Más que palabras): Este proyecto explora la interacción entre padres e hijos a través de clubes de lectura y escritura. El lenguaje en este proyecto no solo reveló sino que también produjo relaciones entre los interlocutores (PENNYCOOK, 2001).

(c) *Exploring fifth graders' life experiences through literature circles* (Explorando las experiencias de estudiantes de quinto grado a través de círculos de literatura): Aquí las futuras docentes de inglés en formación les dieron a sus pupilos oportunidades para que sus voces sean escuchadas acerca de sus historias de vida. Hubo una interacción dialógica empoderadora entre educadoras y aprendices (McLAREN, 2003; SHOR & FREIRE, 1987).

(d) *Bogotá inside the school* (Bogotá en la escuela): Este proyecto es acerca de las oportunidades que las docentes de inglés en formación crearon para que sus pupilos lean el ambiente urbano. El aprendizaje fue situado, construido socialmente, complejo y bidireccional en el proceso de construcción de conocimiento.

5. Conclusiones

Las apreciaciones de las docentes en formación tuvieron un matiz teórico en primera instancia y luego un complemento práctico. Nos dimos cuenta de que los principios de la pedagogía crítica presentes en los contenidos de las asignaturas fueron tomados por

hecho inicialmente ya que no existía una implementación práctica de esos principios por parte de las futuras docentes de inglés. Esto las condujo a concebir la educación desde una perspectiva social y crítica, pero todavía desde la teoría. Más tarde al planear e implementar innovaciones pedagógicas, las participantes pudieron confrontar sus concepciones con experiencias prácticas que les produjeron acuerdos por un lado pero tensiones y conflictos intelectuales por otro. De este modo pudimos dar sentido a dos dimensiones, la dialógica y dialéctica, que caracterizan las concepciones de ellas sobre la pedagogía crítica.

La investigación de tipo formativo se presentó aquí como una actividad que conectó algunos principios de la pedagogía crítica y unas innovaciones pedagógicas en las propuestas monográficas de las participantes. Dentro de estos principios se puede mencionar la actitud para implementar alternativas de cambio en la práctica docente relacionadas con asumir el papel de aprendiz siendo docente, el entendimiento de la enseñanza y el aprendizaje como actividades dinámicas y sociales.

Encontramos que hay una problematización del cambio. Las futuras docentes de inglés se debaten entre lo que ellas llaman “lo tradicional” y el cambio que ellas como futuras docentes quieren traer a la institución. Ese debate ideológico que les dice por un lado que las cosas como están funcionan bien, pero que por otro lado les dice que se pueden buscar otros caminos en donde el aprendiz tenga un lugar más valorado, las lleva a pensar críticamente su futuro como profesionales de la educación ¿Cuánta libertad tendrán para implementar cambios? ¿Hasta donde podrán realizar el sueño de cambiar? ¿Qué resistencia habrá entre sus colegas y pupilos para emprender una nueva ruta? Y una pregunta final, ¿Valdrá la pena? Estos interrogantes encierran la problematización del cambio, cambiar no es fácil y lleva tiempo pero a través de la información que recogimos entre nuestras participantes, podemos concluir que todas están dispuestas a correr el riesgo de hacer algo nuevo, de cambiar “lo tradicional” y contribuir con la modernización de la educación.

Referências

- APPLE, M. Educación, política y transformación social. *Opciones pedagógicas*, n. 32, p. 54-80, 2006.
- CANAGARAJAH, S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- FRANCIS, N.; RYAN, P. English as an international language of prestige: conflicting cultural perspectives and shifting ethnolinguistic loyalties. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 1, n. 29, p. 25-43, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum, 2002.
- FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teacher College Press, 2001.
- GIROUX, H. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers Inc., 1988.
- GONZÁLEZ, A. Who is educating EFL teachers: a qualitative study of in-service in Colômbia. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 7, n. 13, p. 29-50, 2003.
- _____; MONTOYA, C.; SIERRA, N. What do EFL teachers seek in professional development programs? Voices from teachers. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 8, n. 14, p. 153-172, 2002.
- KINCHELOE, J. *Critical pedagogy*. Nueva York: Peter Lang Publishing Inc., 2004.
- McLAREN, P. *Life in schools: an introduction of critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- NIETO, S. *Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, v. 8, n. 3, p. 303-314, 1990.
- _____. *The cultural politics of English as an international language*. Lóndres / Nueva York: Longman, 1994.
- _____. *English and the discourses of colonialism*. Lóndres / Nueva York: Routledge, 1998.
- _____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- _____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PINEDA, C. Knowledge base for ESL/EFL educators: what does it mean? *PROFILE*, n. 3, p. 9-14, 2002.

- RAMANATHAN, V. *The politics of TESOL education: writing, knowledge, critical pedagogy*. Lóndres / Nueva York: Routledge Falmer, 2002.
- RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SHOR, I.; FREIRE, P. *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Westport: Bergin & Garvey, 1987.
- WHITMORE, K.; GOODMAN, Y. (Eds.). *Whole language voices in teacher education*. Maine: Stenhouse Publishers, 1996.
- WINK, J. *Critical pedagogy: notes from the real world*. 3. ed. Nueva York: Addison Wesley Longman Inc., 2005.
- WOODWARD, T. *Models and metaphors in language teacher training: loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

A ESTRANHA-FAMILIAR LÍNGUA DA ESCOLA¹

Angela Derlise Stube Netto

1. Introdução

Pensar a formação de professores de língua implica uma ética e uma responsabilidade frente à relação desses profissionais com o seu objeto de saber. Entendemos que as práticas discursivas e não discursivas dos enunciadorese se constroem a partir de um arquivo, sempre-já histórico e social, do que seja o papel do professor, do que seja ensinar e aprender e quais discursos podem ou não circular em sala de aula. Variados estudos apontam que, nesses arquivos, prepondera uma visão calcada no imaginário de língua portuguesa como língua materna de quem nasce no Brasil, com uma concepção logocêntrica de sujeito (NETTO, 2008, 2007; CORACINI, 2007; PAYER, 1999).

Neste texto analisamos narrativas de professores de língua portuguesa (LP) a respeito de sua relação com a(s) língua(s) na escola para, com isso, pensar implicações no processo de formação. Participaram de nossa pesquisa catorze professores da educação básica, da rede pública de ensino, da região de Concórdia/SC, cuja história sócio cultural é marcada pela imigração européia, com a presença marcante das línguas alemã, italiana e polonesa. A construção metodológica orientou-se por relatos escritos sobre a história de formação linguística e profissional do professor, seguida de uma entrevista pautada em elementos desse relato.

O pressuposto que sustenta nossa investigação é de que, no imaginário, circula a ideia de que a LP é a língua materna

1 Este texto integra minha tese de doutoramento, defendida em Julho/2008, no Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP, sob orientação da profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, e contou com o apoio financeiro da FAPESP.

(LM) de quem nasce no Brasil. Entretanto, muitos professores, como podemos verificar no *corpus*, não possuem exclusivamente a LP como língua de inscrição na linguagem. Formulamos, então, a hipótese de que tal situação gera um conflito, uma constante tensão para o professor que, certamente, repercute na sua prática e no seu processo de formação. Essa história de vida caracterizada por uma constituição linguística, marcadamente plural, traz incidências para a formação de professores de LP e para o modo de conceber e de se relacionar com seu objeto de saber: a língua.

Teoricamente, situamo-nos na interface de teorias que trabalham com a noção de sujeito da linguagem, compreendido na sua contradição inerente, sustentado pelo desejo e pelo inconsciente. A partir das análises, concebemos a noção de língua atravessada pela heterogeneidade, que constitui o *entre-línguas*.

Neste texto, questionamos como os professores narram a gestão da língua na escola. Tal reflexão poderá fornecer elementos importantes para pensarmos a identidade de professores em contextos plurilíngues, conseqüentemente, com incidências para a formação deles.

2. Entre o mesmo e o diferente

Foucault, ao longo de sua obra, efetua uma arqueologia da subjetividade e uma genealogia do sujeito, nas quais busca, nos arquivos, os modos de constituição do sujeito e os processos de subjetivação, desenhando uma subjetividade em movimento e continuamente produzida. A produção dessas formas de subjetivação se dá pela constituição de mesmas ou de outras discursividades que se instauram pelos e sobre os enunciadores (FOUCAULT, 1988). Há uma função normalizadora dos lugares e dos modos em que esses discursos podem circular. Instauram-se, assim, regimes de verdade; o modo de gestão desses discursos produz verdades para/do enunciador, arquivos que se inscrevem no enunciador.

Foucault (1995, p. 12) justifica:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nos jogos de verdade, em um exame de si mesmo, a relação do enunciatador com as práticas discursivas confere a ele a possibilidade de uma ‘identidade’ (sempre ilusória e ficcional). É uma possibilidade de se dizer em um grupo e em uma época. Para o citado autor, a questão é ver como, historicamente, efeitos de verdade são produzidos no interior de discursos e não o que eles podem ou não carregar (como algo intrínseco) de científico e/ou verdadeiro.

Para Foucault (1996, p. 8-9), “em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos.” Neste trabalho, analisamos a multiplicidade de modos de gestão dos indivíduos que podem ser percebidos nas políticas linguísticas implementadas na/pela instituição escolar. Como funcionam os procedimentos em relação à gestão da língua? Quais são eles? Para discutir isso, vamos partir de alguns recortes discursivos:

(RD16²) a primeira língua que aprendi foi o alemão e considero minha LM (...) / então por causa da minha entrada na escola / eu tive que deixar de lado o alemão // que foi muito difícil eu tirar à força / (...) tanto que o alemão eu tive que esquecer /// ficou uma marca muito forte / essa perda né // foi como uma cicatriz / (...) as frases que me marcaram no ensino da LP foi ‘o barquinho é amarelo’ ‘a banana é

2 A sigla RD indica “recorte discursivo”, seguida do número correspondente ao recorte na composição total do *corpus*.

amarela’ ‘a laranja é amarela’ isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso tanto que me marcou // era trabalhado assim né / (...) / então por essa dificuldade de eu me adaptar com a LP por causa da minha LM / eu acho que ficou impregnado um // um // uma certa / como eu posso dizer // uma marca /// negativa né / isso em relação à LP né / (...) // então pra mim foi um desafio muito grande também estar cursando / estar fazendo um curso de letras / eu fiquei com receio / eu / pra mim na época / em que comecei a cursar o curso de graduação em português / eu acho que o português era um dragão / mas eu queria ter forças para enfrentar esse dragão (...) meu objetivo maior é trabalhar segunda língua, não a LP/// eu ainda tenho assim um certo receio (E2; p083)⁴

No funcionamento discursivo do RD16, de E2, percebemos a repetição de uma série de nexos que indiciam relações causais, conclusivas ou consecutivas: ‘então por causa’, ‘tanto que’, ‘então por essa dificuldade’, ‘por causa da minha LM’, ‘então pra mim’, que conferem uma ilusória linearidade ao dizer e uma tentativa de coerência para a narrativa, que lhe permitiriam uma textualidade. Esses nexos podem gerar uma falsa impressão de um passado cujas tensões e conflitos foram resolvidos. Todavia, são marcas de rupturas e não uma linearidade, pois, ao tentar apagar algo, marca-se. Ao tentar aparentar o um, escamotear a heterogeneidade, instaura-se a alteridade do/no discurso.

Tal funcionamento tem como preço (tentar) apagar uma historicidade e subsumir uma série de acontecimentos, lançados ao esquecimento, em função de uma resistência inconsciente, pois gera sofrimento “deixar de lado”, ou “tirar à força”, a língua que o professor considera a sua língua materna, no caso, a língua alemã, como ele afirma no início do recorte.

3 A primeira letra indica se o recorte foi extraído do texto escrito (T) ou da entrevista (E), seguida do número que identifica o professor. Após o ponto-e-vírgula, referenciamos o número da página em que encontramos o recorte na compilação dos textos e da transcrição das entrevistas.

4 Esse mesmo RD, sob outros aspectos, foi analisado no artigo publicado em Netto (2007).

Percebemos, nesse recorte, uma ruptura pela presença de duas posições-sujeito nessa enunciação: uma posição ligada à língua alemã; outra ligada à língua portuguesa, e esta não deixa aquela falar. No mesmo enunciador, duas posições ‘falam’. A posição de ‘alemão’ está triste por ter sua voz interdita – o pai o interdita, a mãe (LM) foi tirada à força. Entretanto, o ‘alemão’ ainda quer ‘falar’. Tanto que esse professor, inúmeras vezes, chegava à aula falando em alemão⁵. Apesar de “ter sido tirado à força”, o alemão está lá ainda. E busca um espaço para (se) dizer; espaço para dizer (d)essa interdição. Já a outra posição, ligada à língua portuguesa, procura interditar o que não pode ou não deve ser dito. Institucionalmente, indicia a gestão das línguas e a normalização dos enunciadores. Nesse jogo *entre* essas posições escapa a clivagem do sujeito e do discurso.

Resta questionar: e as hesitações, as pausas, as vacilações que funcionam nesse RD? quais efeitos de sentido podem ter? Para compreender um pouco mais sobre o processo de hesitação no dizer, apoiamo-nos na tese de Paulillo (2004), que discute a enunciação vacilante, como modos de funcionamento da heterogeneidade no discurso de si. Para a autora, “na enunciação vacilante, tão logo um segmento de valor representacional é enunciado, seu poder de nominação é suspenso pelo atravessamento de modalizações cujo efeito é fazer tombar os sentidos que o dizer inscreve na dimensão da provisoriedade, da incompletude” (PAULILLO, 2004, p. 3). Essas hesitações marcam, no fio discursivo, a heterogeneidade constitutiva de todo processo de subjetivação. A produção de discursos não é controlável, a ordem do discurso esburaca-se, é heterogênea e marcada pela falta, porque o sujeito é constitutivamente clivado e barrado pela linguagem. Envolve sempre-já “poderes e perigos” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Percebemos, ao longo de todo o recorte, pausas curtas (/), pausas longas (//), retomadas e vacilações do/no dizer (um // um

5 Vale esclarecer que os professores entrevistados foram todos meus alunos na UNC – Universidade do Contestado, Campus Concórdia, durante o Curso de Graduação em Letras, o que me possibilita a referência a esse professor falar em alemão com os colegas e comigo em diversos momentos da aula, mas especialmente na chegada à sala de aula.

// uma certa / como eu posso dizer //). Um dos possíveis sentidos para esse funcionamento é o da hesitação. Hesita porque, de algum modo, toca o sujeito – “foi muito *difícil* eu tirar à força /// tanto que o alemão eu tive que *esquecer*”; “como eu posso dizer // uma *marca* /// negativa né” (grifos nossos) – que deixa escapar, na materialidade linguística, representações de si, traços de identificação, tais como, a filiação em uma pertença fortemente marcada pela manutenção de traços da língua alemã; a resistência à língua portuguesa, que o inscreve em outra filiação, a da brasilidade. Ele está e não está inscrito na pertença “sou alemão”; está e não está inscrito na pertença “sou brasileiro”. As (não) fronteiras se esboçam: “ora, jamais esta língua, a única que estou votado a falar, enquanto falar me for possível, e em vida e na morte, jamais esta língua única, estás a ver, virá a ser minha. Nunca na verdade o foi” (DERRIDA, 2001, p. 14).

Destaca-se, no recorte, também a interdição da língua em função de sua inscrição em uma ordem dada pela escola – “por causa da minha entrada na escola tive que *deixar de lado* o alemão”. Todavia, continua ao “lado”, marca sua presença-ausência: o alemão é, ao mesmo tempo, o estranho à norma gestora da escola e o familiar ao enunciador.

Novamente, notamos que o enunciador está sujeito a uma dupla injunção, que gera efeitos nos processos identificatórios: da história familiar, de ascendência alemã, e da institucional-escolar, que, na gestão de línguas, pressupõe a LP como ideal.

No gesto de interdição da/na língua, apresentado no recorte (RD16), não é o arquivo do passado que está sendo interdito, mas é uma identificação que está sendo sufocada. Não é o passado que o professor está presentificando, ele não está resgatando algo, é pois um movimento *a posteriori*, um ‘passado’ que é sempre invenção, construído pelo olhar do presente, cria uma narrativa ficcional que busca, inconscientemente, dar uma explicação ou possível coerência à sua história. A narrativa está o tempo todo constituindo o enunciador, compondo as suas identificações.

Os traços da história e da cultura ficam impregnados, como diz o professor: “o alemão eu tive que esquecer [...] eu acho que ficou impregnado um // um // uma certa / como eu posso dizer // uma marca /// negativa né / isso em relação à LP né”. Quanto mais fala que tem de esquecer, mais marca a presença/ausência. Chama-nos a atenção que, no intradiscorso, essa língua é introduzida pelo artigo definido masculino singular *o*, *o alemão* (não a língua alemã): aquela língua tanto do aconchego, na qual ele pode se contar, quanto da figura da lei, do interdito paterno.

Dito isso, questionamos: qual é a língua da escola? Ao narrar seu ingresso na escola, alguns significantes se inscreveram e fizeram memória, sendo ressignificados e enunciados na entrevista: “As frases que me marcaram no ensino da LP foi ‘o barquinho é amarelo’ ‘a banana é amarela’ ‘a laranja é amarela’ isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso tanto que me marcou // Era trabalhado assim né /”.

Observamos a repetição de uma estrutura do livro didático (LD) – frases curtas, repetidas, cujo objetivo é o ensino da regra gramatical em detrimento da constituição do sentido. Em outra ocasião, questionado sobre esses enunciados, o professor afirmou que “lembro-me das frases escritas no quadro negro, inclusive o coral das vozes que fazíamos quando tínhamos que repetir as frases. Acredito que era uma espécie de cartilha.”⁶

São recordações fragmentadas, que permanecem na memória do professor, pois os eventos ligados a essas recordações têm importância psíquica na experiência do enunciador. Tais eventos causaram profunda *impressão*⁷ e inscreveram traços na memória. Todavia, não são eventos ‘recuperáveis’, mas impressões, pensamentos inconscientes, sendo (re)significado *a posteriori*, cujo conteúdo pode estar ligado por elos simbólicos às lembranças encobridoras (FREUD, 1899).

6 Consulta realizada após a entrevista.

7 O vocábulo ‘impressão’, que destacamos em nosso texto, provém, em sua raiz latina, de *impressionis*, ação de calcar, marcar por pressão, o que indicia sentidos como ato ou efeito de imprimir (se), marca ou vestígio deixado por esse ato (HOUAISS, 2007, p. 1585).

Da análise do RD16, podemos depreender que a língua da escola *imprimiu-se* no professor, deixando traços indelévels em sua identidade. Essa língua se apresenta como repetição e como desvinculada da realidade do então aluno. Na escola, há a tentativa de gerir a língua na busca do um, da unicidade e do escamoteamento da heterogeneidade, para sustentar a ilusão de monolinguismo.

3. Entre a pluralidade e a normatização

Na escola ‘passeiam’ várias línguas, convivem variadas culturas, arquivos, representações do que seja ensinar aprender línguas. Pela análise até aqui empreendida, podemos perceber que a língua da escola é fragmentária, mas pretende a ilusão do todo, de unicidade. Contudo, a heterogeneidade, a clivagem, o *ser-estar-entre-línguas* escapa e instaura ‘a língua híbrida do enunciador’, o que gera conflitos nesse processo de gestão da língua e dos enunciadores, tal como é possível notar também no funcionamento no RD a seguir:

(RD19) A professora colocava / na primeira série / uma cadeira de madeira que tinha / ela cortou as pernas da cadeira e colocou no canto da sala e era como se fosse o palco e a gente subia na cadeira pra ler / ler as historinhas / o barquinho amarela / lá aquelas coisas lá do quadro que ela escrevia / mas a gente subia no palco // é uma pena que no meu caso eu hoje tenho receio / embora tenha perdido nos últimos tempos / em função da // da função, mas ãh // eu gostava de subir naquele banquinho / eu gostava / adorava // mas eu perdi muito / tive muitos traumas no decorrer da / 6^a, 7^a, 8^a série / (E6, p.03)

Intrigou-nos que, ao falar do trabalho com Língua Portuguesa na sala de aula, durante sua experiência de escolarização, tanto no RD16 (de E2⁸) quanto no RD19 (de E6), os professores repetem:

8 Vale lembrar que o E2 autodenomina-se descendente de alemães e afirma que a língua alemã é a sua LM. Já E6 autodenomina-se descendentes de italianos e afirma que a sua LM é a LP com traços da língua italiana.

“ler as historinhas, o barquinho amarela / lá aquelas coisas lá do quadro que ela [professora] escrevia” (RD19), “As frases que me marcaram no ensino da LP foi ‘o barquinho é amarelo’ ‘a banana é amarela’ ‘a laranja é amarela’ isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso tanto que me marcou” (RD16). É possível perceber que há uma ordem instituída que prima pela reprodução e homogeneidade, ainda mais quando lembramos que esses recortes são enunciados por dois professores que possuem, mais ou menos, dez anos de diferença de idade e, ainda assim, remetem à mesma cena do “barquinho amarelo”. Ambos se referem às imagens do ‘barquinho amarelo’, associadas à escrita – “ela escrevia” (RD19) e “lendo isso” (RD16), o que corrobora a interpretação de serem repetições da estrutura do LD.

Em vista desse funcionamento, questionamos: que língua é essa trabalhada pela instituição escolar?

A instituição escolar institui traços como determinantes do enunciator e de sua língua. Por exemplo, pelo contato com diferentes línguas, a criança apresenta, na *sua* língua, marcas sonoras, morfológicas, lexicais desse contato, o que nem sempre é aceito pela escola, por fugir ao ‘padrão’, ao ‘normal’. Muitas vezes, a criança é tida como inapta para a ‘língua da escola’: “então por causa da minha entrada na escola / eu tive que deixar de lado o alemão / (...) / então por essa dificuldade de eu me adaptar com a LP por causa da minha LM” (RD16). Esses traços que não eram aceitos na escola, precisavam passar por um processo de normalização. O enunciator teve embate com a língua da escola e precisou normalizar-se.

Segundo Hacking (2002, p. 542), as instituições têm a função de estabilizar definições e, nesse processo, a escola adquire um papel importante, já que os professores também exercem papel de normalizadores. A construção da ideia de ‘normal’ é grandemente suscitada por dicotomias: normal/anormal, sadio/doente, racional/irracional, responsável/irresponsável, estável/instável. Se pensarmos na instituição escolar, a maior parte de sua construção de saberes também é calcada em dicotomias – certo/errado, bom/

mal, científico/não-científico, língua padrão/língua não-padrão. Cada um desses pares é a expressão de um grupo de normas que têm a função de “regularizar, vigiar, enumerar, controlar, reformar, verificar, gerir, confinar, internar – em uma palavra, normalizar” (HACKING, 2002, p. 541).

Na escola, essa normalização da língua se dá, frequentemente, pela repetição, como foi assinalado nas narrativas dos professores. São constrangidos e instados a ‘normalizar-se’ e inscrever-se na ordem do discurso sobre qual a língua apropriada na (para a) escola: uma língua que tende a apagar as marcas fonéticas, morfológicas e sintáticas da relação entre as línguas que constituem o enunciador.

Os professores narram uma prática frequente nas instituições escolares da região, ou seja, a repetição para ‘normalizar’ traços de prosódia, marcas das línguas alóctones, tal como a presença de “r” na fala de alunos. O então aluno era levado a ‘abrir mão’ dos traços de sua língua, da língua do aconchego da família. Não podemos esquecer que, “aquilo de que se abre mão junto com a língua vai fazer falta, porque faz falta no sujeito” (PAYER, 1999, p. 13). Por meio desses RDs, percebemos que a política da língua na escola é de silenciar o diferente em prol de uma imagem do que seja a língua ideal, sustentada pela gramática normativa. Sob o efeito desse freio e para se inserir na sociedade e por ela ser aceito, o enunciador submete-se às contingências da normalização.

Para Foucault (1996, p. 43-44), a instituição escolar desempenha papel importante na circulação social dos discursos:

Em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Uma imagem recorrente no *corpus*, intimamente correlacionada à representação de que, na língua do aluno, ‘algo falta’ e que esta falta deve ser subsumida pela língua dita padrão, é a de que o professor de Português tem ‘mania’ de correção gramatical, o que lhe confere um traço caracterizador de sua profissão. A escola, por meio de um processo de agenciamentos, estabelece uma hierarquização dos personagens da instituição escolar. Há secundarização do professor e do aluno em prol de um conhecimento instituído. Esse processo gera identificações e tentativas de estabilização de ‘identidades’, como observa Foucault (1996, p. 44): “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam”. Essa ritualização ‘estabelece’ identificações aos enunciadores, fixa papéis e relações com a língua.

Contudo, não podemos esquecer que, “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217); portanto, ela é constituída pelo equívoco, é múltipla.

Tendo em vista os recortes acima analisados, podemos afirmar que está em jogo, na narrativa dos professores, um funcionamento que se situa *entre* a normatização, a busca ilusória de uma língua ideal e uma narrativa de si/sobre si e sobre *sua* língua, não levando em conta as fronteiras instituídas das línguas. Por isso, a partir dos recortes, não podemos falar em ‘as línguas’, como grupos passíveis de reunião, sem contradição. Abordamos, sim, a língua singular do enunciator, a língua que funciona no evento discursivo, marcado pela ruptura de fronteiras criadas pela cientificidade da linguística. A língua que se esfumaça, implode, se rompe e se (des)estrutura no dizer do professor sobre *sua* língua materna. Sua, mas também do outro, eu e o outro na mesma língua.

Os conflitos emergem no dizer e (des)velam diferentes posições do professor e permitem os gestos de resistência a um aparato normalizador; permitem ao enunciator ‘pequenas revoltas cotidianas’ e ‘microrreconfiguração das relações de poder-saber’ (FOUCAULT, 1995), possibilitam ao professor afirmar que “a

gente subia no palco” (E6). Para ilustrar essa cena, apresentamos um recorte para destacar a pluralidade linguística da sala de aula, na região em estudo:

(RD1) trabalho com crianças de primeira à quarta / em escolas multisseriadas / como eu trabalho idioma / tem um aluno que diz assim / oba hoje veio a profe espanhola e a profe brasileira / né / e ele é de origem italiana / né / então ele fala / profe / bah... como é parecido o espanhol com o italiano // (...) aí tem um aluno alemão lá e diz / em alemão é assim / sabe // porque a gente pega várias origens ali / né / na região (...) inclusive às vezes / falo com os alunos em alemão / nos intervalos / porque o espanhol pra eles é novo /// já o alemão não /// eles escutam em casa (...) eles adoram sabe /// então por saber que eu também sei o alemão / daí eles se sentem mais em casa / posso falar porque a profe me entende /// se têm os italianos na mesma escola / eles buscam uma palavrinha para também dizer que é parecido com o espanhol // eu acho que vou acabar aprendendo o italiano com eles (...) às vezes eu tenho até vontade de parar minha aula de espanhol pra ensinar até pros que sabem italiano um pouquinho de alemão e pra mim estar aprendendo o italiano (E1, p.4)

Por meio da narrativa acima, já que não acreditamos na interpelação perfeita, no ritual sem falhas, podemos considerar que os processos de normalização das línguas na escola ‘falham’, os sentidos não são jamais detidos – e *ser-estar-entre-línguas* não o é também. É interessante notar que o enunciador estabelece gestos de resistência às técnicas de governo, burla as regras e permite a emergência de uma singularidade, permite-se “subir no palco” (RD19), às vezes falar com os alunos em alemão, italiano... Com isso, “eles se sentem mais em casa” (RD1).

O RD1 indicia a heterogeneidade constitutiva da língua(gem) da escola, apesar do escamoteamento e da ilusão de monolíngua instituídos. O hibridismo, o *ser-estar-entre-línguas*, emerge na enunciação dos professores, instaurando processos de identificação fluidos, em movimento e sem fronteiras linguísticas delimitadas.

Pensar as maneiras plurais, híbridas dos modos de relação inter-subjetiva, leva à compreensão de que situações tidas como desvios, falhas, contradições são constitutivas.

4. Considerações finais

Como percebemos nas análises até aqui empreendidas, não podemos falar em *uma* língua materna fundante, o que nos leva a afirmar que o acontecimento que liga o enunciador à(s) língua(s), a sua língua híbrida, é um fato de subjetividade, sujeito a resistências. Com isso, como consequência para a formação de professores, as dissonâncias deixam de ser vistas como problemas e se apresentam como constitutivas e produtivas, no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Este é um grande desafio que se põe à Linguística Aplicada: “aprender a lidar com o inefável, com o instável, com as contradições” (CORACINI, 1997, p. 60), como inerentes e produtivas de todo e qualquer processo social, em particular a relação com as línguas, com a estranha-familiar língua da escola. Os RDs nos fazem perceber que “é possível ser brasileiro em muitas línguas” (OLIVEIRA, 2005).

Consideramos que uma das orientações para a formação de professores seja a pertinência em resgatar o que foi ‘deixado de lado’ (expressão do RD16), em buscar discutir e analisar o funcionamento da cultura e das línguas de sua região, em dar relevo para a diferença. Um dos modos de eles tocarem os fios do que foi deixado, mas que permanece como desejo, está no gesto de narrar a sua história.

Pelas análises, percebemos uma dupla injunção à qual o professor está submetido: ensinar a LP como língua padrão e também ensinar a LP no lugar da dita LM (alemão, italiano). Isso produz efeitos na sua identidade, tal como o apagamento de uma possível história marcada pelo contato entre línguas que convivem e instauram a língua híbrida do enunciador.

O discurso pedagógico (DP) tende a trabalhar com o apagamento da enunciação, das diferenças e das multiplicidades; tenta ilusoriamente

te controlar, camuflar e negar o equívoco, apagando “a possibilidade de comparecimento do inconsciente, do sujeito” (RIOLFI, 1999, p. 40). No imaginário, isso deve ocorrer para não causar conflito que, então, tende a ser minimizado, apagado ou silenciado.

Contudo, os RDs que analisamos ao longo deste texto, trazem rastros do hibridismo, da pluralidade da língua na história da constituição linguística dos professores, consequentemente, da história deles. Os enunciadores ocupam diferentes posições discursivas que estão sempre em movimento. Movimento este muito produtivo no processo de formação dos professores, porque lhes permite a experiência com o diferente, com o múltiplo.

Um dos possíveis deslocamentos para a formação é a pertinência de o professor resistir à homogeneização provocada pelo discurso pedagógico, em prol do desejo da língua híbrida. Isso pressupõe ressignificar a noção de língua materna, o que carrega em si um desafio e uma responsabilidade, pois implica dar voz e vez às narrativas de memórias dos professores e dos alunos, às suas experiências de formação linguística e aos conflitos, tensões e equívocos daí decorrentes.

Referências

- CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *Revista Letras: alteridade e heterogeneidade*, n. 14, p. 39-63, jan.-jun. 1997.
- _____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras, 2001.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREUD, S. *Lembranças encobridoras*. CD-ROM com a edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Imago, 1899.

- HACKING, I. *Façonner les gens*. [S.I.: s.n.], 2002. Disponível em: <www.college-de-france.fr/media/phi_his/ups1957_hackingrol02>. Acesso em: 7 set. 2005.
- HOUAISS, A. (Org.). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- NETTO, A. D. S. Sujeito e linguagem: (des)construindo identidade. *Revista da Abralin*, v. 6, n. 1, p. 129-146, 2007.
- _____. *S. Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- OLIVEIRA, G. M. *Línguas como patrimônio imaterial*. Palestra proferida na IV Conferência Nacional de Educação na Câmara dos Deputados. Brasília, 27 de fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>>. Acesso em: 07 fev. 2007.
- PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. 1999. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PAULILLO, R. *A enunciação vacilante: formas do heterogêneo no discurso do si*. 2004. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-232.
- RIOLFI, C. *O discurso que sustenta a prática pedagógica*. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ENSINO DE E/LE: TORNANDO VISÍVEL E RECONSTRUINDO UMA AMÉRICA LATINA INVISÍVEL

Giane da Silva Mariano Lessa

1. Introdução

Antes de abordar a questão da invisibilidade da América Latina no contexto brasileiro, é importante contextualizar o momento em que vivemos e ressaltar a dimensão que os discursos têm na construção da vida social e política em que estamos inseridos.

De acordo com Milton Santos (2001), em seu livro *Por uma outra globalização* é possível distinguir três globalizações. A primeira é aquela que alguns meios de comunicação e alguns teóricos nos querem fazer ver um sistema econômico flexível, democrático, que incide positivamente sobre as relações sociais, produzindo hibridismos culturais, por meio da ruptura de fronteiras e da mobilização de indivíduos. Associado a esse quadro está o suposto enfraquecimento dos Estados Nacionais. A segunda é a globalização como é de fato: um sistema em que poucos Estados Nacionais têm força e os demais são enfraquecidos pelas políticas daqueles. Nesse quadro, a flexibilidade e a mobilidade são, na verdade, hierarquizados pelos poderes econômicos, produzindo exclusão e dívidas sociais, e a pobreza é naturalizada como fator imprescindível para o estabelecimento da Nova ordem. Trata-se, portanto, de um sistema econômico que afeta outros níveis das sociedades, gerando superprodução, e os mercados internacionais só podem expandir-se através da destruição das bases produtivas.

vas dos países em desenvolvimento. A terceira globalização, concebida por Santos (2001), é um sistema mais justo, em que as relações de cooperação se sobrepõem sobre as relações de exploração. O autor argumenta que a história do homem sobre a Terra dispõe de condições objetivas para superar o endeusamento do capital e dos objetos técnicos e enfrentar o começo de uma nova trajetória – uma outra globalização, que adviria da mutação tecnológica e filosófica.

Ao voltar ao contexto da segunda globalização, percebe-se que os latino-americanos nos globalizamos como produtores culturais, migrantes e devedores (CANCLINI, 2001). Alguns discursos que emergem no atual contexto global reforçam as ideias colonialistas de inadequação, atraso e falta de recursos tecnológicos. A técnica é banalizada, sem que, no entanto, seja compreendida e dominada, resultando como fator de alienação social (SANTOS, 2001). Mas é aqui também que o geógrafo vê a possibilidade da mutação assinalada no parágrafo anterior. Ele diz: “A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano” (SANTOS, 2001, p. 174).

Feitas essas considerações, o presente estudo, após constatar a imagem negativa da América Latina que alunos, livros didáticos e alguns meios de comunicação têm apresentado, alterando identidades culturais e apagando memórias, analisa a transcrição de algumas aulas de E/LE, do terceiro período de Letras de uma faculdade particular do Rio de Janeiro e pretende refletir sobre o papel do professor de E/LE, no sentido de reconstruir identidades culturais e memórias mais positivas, dando visibilidade àquela América Latina invisibilizada por aqueles meios.

2. Constatação

Ao longo de mais de dez anos dando aulas de E/LE, pude observar que a maioria dos alunos trazia uma imagem muito negativa e homogeneizante sobre a América Latina. Ao conversar

com eles, mencionavam intertextos como a mídia televisiva e o cinema produzido nos Estados Unidos como referência de conformação de seus imaginários. Os estudantes também se mostravam distantes, apresentando um sentimento de não pertencimento à realidade latino-americana, como se o Brasil não constituísse social, política e historicamente essa realidade. Esses fatores culminavam no desinteresse pelas culturas e povos latino-americanos. Por outro lado, os livros didáticos de E/LE adotados, sobretudo em cursos de idiomas, abordam temas sobre a América Latina de maneira periférica, quando não os invisibilizam quase completamente ou depreciam, como mostro a seguir o fragmento de uma unidade didática do livro *Vem* n. 3, em que os alunos deveriam aprender funções comunicativas com o objetivo de fazer reclamações, reivindicar direitos etc. Nessa unidade um grupo de turistas espanhóis reclama dos supostos mal serviços de hotéis em Cuzco, cidade de importância histórica, berço de massacres sem precedentes promovidos pelos conquistadores espanhóis. Se tomamos em conta um dos pressupostos que utilizaremos neste trabalho, que é a linguagem como prática social, em que estão em jogo assimetrias e ideologias dos participantes que interagem numa situação de comunicação, observamos que o livro didático é uma autoridade que tem potencial de formar consciência e influenciar leitores. No caso do livro *Vem*, a unidade em questão pode contribuir para a formação e/ou para o reforço de uma imagem negativa sobre o Peru. A pergunta que fica é: será que a única coisa que se pode dizer sobre a cidade considerada a capital cultural da América Latina, centro do Império Inca, é que os serviços prestados aos turistas são de má qualidade? Como um professor pode atuar nesse caso?

UNIDAD **7**

A

Turistas en Perú

Gabriel: Buenas tardes y bienvenidos a Cuzco en nombre de Inca Tours. Me llamo Gabriel y seré su guía en las visitas a las ruinas incas del Machu Pichu. Eehh... ¿me oyen bien al fondo?

Turistas: ¡Sí!!!

Gabriel: Estupendo, muchas gracias. Bien, dentro de unos momentos llegaremos a Cuzco, capital del departamento del mismo nombre. Nos hospedaremos en el hotel Libertador, que está muy cerca de la Plaza de Armas, en el mismo centro de la ciudad. Espero que disfruten de su visita a la ciudad. Muchas gracias.

Turista 1: Oiga, Gabriel, ¿puede darnos un plano de la ciudad?

Gabriel: ¡Como no!, cuando lleguemos al hotel les daré a todos un plano y les diré dónde pueden ir a cenar o comprar artesanía y todo eso.

Turista 1: Ah, muy bien, gracias.

Gabriel: No hay de qué.

Turista 1: Espero que este hotel sea bueno de verdad, no como el de anoche. Cuando fui a ducharme me quedé con el grifo en la mano.

Turista 2: Uy, eso no es nada. Yo cuando fui a acostarme me di cuenta de que no había sábanas en la cama. Eso sí, cuando llamé a recepción y les dije lo que pasaba, subieron inmediatamente y me pusieron las sábanas.

Turista 3: Cuando volvamos a Barcelona tenemos que enseñar las diapositivas a nuestros amigos.

Turista 4: Pues yo, cuando invite a cenar a alguien la próxima vez, voy a preparar la "carapulcra limeña". Cuando cenamos en aquel restaurante tan bueno en Lima le pregunté al camarero cómo se hacía, y resulta que es muy fácil.



Espero que disfruten.
« « este hotel sea bueno.

Cuando lleguemos... les daré.
Cuando fui... me quedé.

Figura 5: Fragmento de uma unidade didática do livro Ven n. 3, publicado pela Editora Edelsa

Um exemplo de invisibilidade da América Latina é o que apresento a seguir: as capas de dois vídeos, um argentino e o outro cubano, parte do acervo de uma locadora do centro do Rio de Janeiro, que os classificou como ‘europeu’, como é possível ler nas respectivas etiquetas:



Figura 6: Capas de vídeos encontrados numa locadora localizada no centro do Rio de Janeiro

Por que não se optou por outro tipo de classificação? É difícil responder a essa pergunta, mas o fato é que, ao se etiquetar filmes de procedência latino-americana como europeus, está-se apagando um dado importante sobre a produção desses filmes e está-se dando os créditos a supostos produtores ou cineastas europeus.

É possível encontrar nos jornais uma quantidade significativa de artigos sobre países como Venezuela, Bolívia, Paraguai, Equador etc., cujos conteúdos reduzem suas culturas a um bloco homogêneo de violência, pobreza e narcotráfico. As escolhas feitas por esses meios mostram apenas um aspecto da vida desses países e apagam um sem número de informações relevantes sobre os mesmos. As notícias são escritas por agentes situados sócio-historicamente e que seguem as orientações ideológicas dos editoriais dos meios para os quais trabalham. Passo a seguir para os pressupostos teóricos sobre a visão de linguagem e identidades culturais usadas para a análise dos dados.

3. Linguagem, discurso e verdade

A linguagem é considerada aqui como principal instrumento de comunicação humana, de natureza social e dialógica. O diálogo é produto da interação humana e não significa necessariamente o consenso, mas o embate e a negociação discursivos (BAKHTIN, 1929/1986). Nesse sentido, cada enunciação discursiva contém ecos de enunciações anteriores e se dirige a um interlocutor, provocando uma atitude responsiva, daí sua natureza dialógica. Nesse sentido, os discursos correspondem ao uso social da língua e por essa razão são formas de agir socialmente (FAIRCLOUGH, 2001).

Configurando-se como práticas e ações sociais, os discursos se dão em meio às relações de poder, produzindo conhecimento e verdades dentro do corpo social (FOUCAULT, 2000b). A construção de verdades acontece na dinâmica das relações sociais e das relações de poder e podem durar mais ou menos, podem se *naturalizar* e se reproduzir. Daí o conceito de “regimes de verdade” de Foucault (2000b, p. 14), que os define como o corpus de regras e construções sociais que legitimam práticas e valores dentro de determinado segmento social, conformando atitudes, crenças e saberes aceitos sem questionamento, naturalizados e normalizados na sociedade.

Como fenômeno ideológico, a interação discursiva, caracterizada pelas assimetrias das identidades de seus participantes, produz em sua dinâmica, novas identidades (FAIRCLOUGH, 2001) e verdades sobre os participantes. Essas verdades serão mais ou menos fixas de acordo com o poder daqueles que as constroem.

4. As identidades culturais e a memória social

As identidades culturais se definem como fontes de significados comuns estabelecidos por características culturais que sobressaem diante de outras formas de significado (CASTELLS, 2001; HALL, 1997) são dinâmicas, fluidas, contingentes e contraditórias (SARUP, 1996); são construções sociais, estão em processo de

constante transformação e podem implicar projetos para o futuro (CASTELLS, 2001).

A memória é um repertório discursivo, simbólico e ideológico e se relaciona com as identidades, pois é fator importante na construção do imaginário (ANDERSON, 1991) de comunidades ou grupos que compartilham a mesma noção de pertencimento: “a rememoração dá forma aos nossos elos de ligação com o passado, e os modo de rememorar nos define no presente” (HUYSSSEN, 2000, p. 67). Como as identidades, a memória é também uma construção dinâmica, constantemente atualizada nas nossas práticas discursivas, compondo-se de lembrança e esquecimento (DEALTRY, 2002). Desse modo, a memória é seletiva, é um conjunto de escolhas do que lembrar e esquecer, que também pode ser tomada como verdade de um grupo social, como por exemplo, a memória oficial, a memória de livros didáticos, a memória construída por professores e alunos em sala de aula.

A memória é duração: o passado está no presente, que, por sua vez, se projeta para o futuro (BERGSON, 2006). Como campo de forças, de disputas e conflitos (FOUCAULT, 2000a), a memória é também impulso de vida e criação (BERGSON, 2006).

Por último, mas não menos importante, o nosso sentido de passado [nossa memória, portanto] se encontra alterado pelos meios de comunicação (THOMPSON, 2004). Devemos lembrar que seis empresas internacionais controlam a distribuição da informação no mundo, constituindo uma política desigual de distribuição de informação e de produtos audiovisuais.

5. A dialogia colonial

Um dos recursos argumentativos usados pelos conquistadores para justificar a dominação e colonização foi a criação do conceito de raça (QUIJANO, 2000). Esse conceito hierarquizou povos supostamente superiores e desenvolvidos dos povos supostamente inferiores e subdesenvolvidos, que se tornariam melhores quanto mais se aproximassem do modelo europeu. A alteridade colonial

nasce na dialogia entre colonizador e colonizado. A colonização distorce e apaga o passado dos povos colonizados, gerando um sentimento de fracasso, inadequação e carência (HALL, 1997). A alteridade colonial se converte em naturalmente negativa e suas vozes são naturalmente silenciadas. O colonizado, muitas vezes, assume o discurso colonizador como próprio, depreciando e negando a si mesmo, desejando ser e acreditando que é idêntico ao colonizador.

Se considerarmos que parte das identidades culturais latino-americanas foram forjadas no processo de colonização e continuam sendo reproduzidas até hoje, naturalizadas na linguagem e reforçadas pelos discursos da globalização, poderemos perceber como certos regimes de verdade acabam por fixar-se e naturalizar-se nos discursos que circulam ao longo do tempo. Se pensarmos no contexto escolar, e mais especificamente nas interações discursivas entre professores e alunos, podemos inferir que se trata de um contexto privilegiado com relação às construções de identidades e memórias.

A relação professor-aluno é assimétrica: o poder de influência do professor é relevante e este precisa estar consciente de sua posição na sociedade e pensar nos seus procedimentos e escolhas éticas, no sentido de continuar reproduzindo e legitimando certos discursos – o da história oficial, por exemplo – ou questionando-os e contribuindo para a produção de contradiscursos.

Cabe ressaltar que se desejamos formar cidadãos conscientes e agentes de sua própria história, devemos levar em conta que a cidadania requer responsabilidade e consciência história, no sentido de atualizar a tradição e o passado com atitude crítica. Essa atitude implica uma postura ativa e o comprometimento para com a sociedade. A consciência crítica não existe sem a noção de tempo (passado), mas se reporta ao futuro com a pergunta ‘o que queremos ser?’.

6. A sala de aula de E/LE: perguntas e paradigma de pesquisa

Se consideramos o ensino de E/LE como uma prática que vai além do ensino do sistema da língua e a sala de aula como um

lugar em que estão em jogo o desenvolvimento da leitura crítica e a construção de identidades e memória, podemos formular a seguinte pergunta: Como professora e alunos brasileiros constroem suas identidades culturais e suas memórias históricas ao posicionarem-se discursivamente quanto às demais culturas e povos latino-americanos? E como perguntas secundárias: Como os meios de comunicação e a memória social operam quanto aos posicionamentos discursivos desses agentes? Como alunos e professora constroem seus imaginários sobre a identidade nacional brasileira? Essas foram as perguntas usadas para a análise dos dados aqui apresentados, coletados na minha sala de aula de Espanhol Instrumental.

Dentro do paradigma de pesquisa interpretativista de cunho etnográfico, estabeleci os seguintes objetivos: intervir no processo de reconstrução das identidades culturais e da memória histórica por meio do ensino/aprendizagem de E/LE, tornando visível, na sala de aula de E/LE, a América Latina e os povos latino-americanos e suas culturas; discutir o processo histórico brasileiro no contexto latino-americano, dentro da globalização; discutir a construção de identidades culturais e memória social na escola e através dos meios de comunicação; discutir o papel da linguagem nesses processos.

7. Dados

Sequência 1c – Pobreza, miséria e um monte de coisas

41: P – Algum país latino-americano?

42: F – Chile [].

43: B – Não.

44: P – Chile não?

45: B – É a imagem que eu tenho, ruim [()].

46: N – Não é má vontade não, eu acho, ééé, que tem uma imagem ruim.

47: P – É a imagem ruim que você tem? Como?

48: B – Não sei explicar, é a imagem que eu tenho, assim é Chile, uma imagem pesada sobre o país, entendeu?

49: P – Em relação a que?

50: B – É pobreza, éé é miséria, drogas é um monte de coisas.

51: P – Mas o Chile se desenvolveu muito economicamente nos últimos tempos [risos].

52: T – A pobreza do Chile é diferente da nossa.

53: V – O Chile ééé, nós não conhecemos.

54: P – E além do Chile, alguém gostaria de conhecer outro país?

55: L – Itália [risos].

56: S – América Latina [()].

57: P – A B falou que tem uma imagem negativa sobre o Chile, né, alguém tem também essa imagem sobre algum outro país?

Sequência 2a – Lá na América Latina...

1: T - ...mas teve uma outra expressão, a Indo-América que foi criada, né, [()]

2: P – E qual o problema da expressão Indo-América?

3: T – O problema, no caso, é porque lá não tem só indígenas, lá também tem os africanos também e..

4: P – Lá aonde?

5: T – Lá na América Latina.. não, na Hissspano-América..

6: P – Mas é lá?

7: T – Não, é aqui [risos], é aqui..

8: C – É o nosso continente..

9: T – É, é o nosso continente.

10: P – Isso é interessante, parece que é lá.

11: M – [()]excluir o Brasil [()].

12: H – [()] a nossa língua ser o português e não o espanhol, fica até engraçado que não seja, né..

13: T – Não, não é nem engraçado, é mais questão de colonização mesmo, né.

14: P – É interessante ver isso, que de alguma forma os brasileiros se sentem um pouco fora, né, quase como nós não somos eles porque têm uma língua diferente, né..

Nos dados acima podemos observar que a América Latina se apresenta como lugar do atraso. Há um distanciamento dos alunos, que não se identificam com os povos latino-americanos. Parece haver invisibilidade da América Latina nos contextos sociais a que pertencem esses alunos. A memória é marcada pelo esquecimento,

pois não mencionam o passado histórico comum entre Brasil e América Latina. Os alunos também não reconhecem traços culturais em comum e reproduzem discursos colonialistas.

Fragmentos de redações feitas pelos mesmos alunos no final do semestre:

A – Nunca pensei que uma aula de espanhol instrumental fosse mudar tanta coisa em mim, meu modo de ver as coisas, a forma de obter informações, a forma de pensar a realidade em que vivo, a maneira de pensar o Brasil apenas como Brasil e nunca como América, aliás fiquei surpreso no dia em que a professora perguntou sobre a América Latina e alguns colegas disseram; “lá na América Latina...” certamente eu também teria falado assim e se não falei foi porque não deu tempo, aí eu comecei a me perguntar se seria possível esta concepção de Brasil, que concepção era essa.

D – (...) levando-nos a refletir particularmente sobre a América Latina. As aulas foram também enriquecidas com textos poéticos e músicas com letras tão expressivas e que eu nunca tinha tido a oportunidade de ouvir. O contato com uma língua com vocabulário semelhante ao nosso e falado em países com problemas sociais também semelhantes, dá-nos uma sensação de proximidade e sentimos o quanto temos em comum, mas que nem sempre pensamos o quanto estamos inseridos na mesma realidade.

Nesses fragmentos os alunos atualizam suas memórias. Daí resulta uma oscilação quanto ao sentido de pertencimento. O imaginário do grupo parece ampliar-se dando início a um processo de identificação e reconhecimento dos povos latino-americanos. A ideia negativa vai sendo substituída por uma imagem mais positiva da América Latina. Os alunos começam a identificar traços históricos e culturais comuns e, por outro lado, se distanciam de uma visão homogênea, que dá lugar à diversidade dos povos latino-americanos.

8. Considerações finais

Dar visibilidade aos povos latino-americanos e suas culturas, à diversidade cultural, às narrativas e discursos não hegemônicos corresponde a uma postura ética e política do professor – contra a ideia do pensamento único de uma globalização excludente. A visibilidade da América Latina na sala de aula de E/LE pode contribuir para o desenvolvimento da consciência sócio-histórica dos alunos, a descolonização de saberes e o conhecimento de outras versões da história, a sensibilização e a construção de uma ética voltados para a justiça social, o reconhecimento da diversidade cultural e o respeito às diferenças, um projeto de integração latino-americana.

A sala de aula de E/LE pode ser entendida como um lugar de reconstrução de identidades culturais e atualização de memória e da tradição, como um lugar de formação da consciência crítica, um dos caminhos possíveis para a construção de uma outra globalização.

Referências

- ANDERSON, B. *Imagined communities*. London: Verso, 1991.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1929/1986.
- BERGSON, H. *Memória e vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- DEALTRY, G. F. Memória e esquecimento como formas de construção do imaginário da nação. In: MOITA LOPES L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 189-217.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, R. (Org.). *Michel Foucault: a microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p. 15-37.

- FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: MACHADO, R. (Org.). *Michel Foucault: a microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000b. p. 1-14.
- HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: WOODWARD, K. (Ed.). *Identity and difference*. London: Sage, 1997. p. 51-64.
- HUYSEN, A. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLASO, 2000. p. 201-246.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SARUP, M. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburg: Edinburg University Press, 1996.
- THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIODATA DE AUTORES E ORGANIZADORAS¹

Alvaro Quintero Polo es magister en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad Distrital, Bogotá, Colômbia. También ha estudiado enseñanza de la pronunciación y gramática inglesas en la Universidad de Manchester, Inglaterra, y cursos a nivel de doctorado sobre bilingüismo y biculturismo y pedagogía crítica en la Universidad de Arizona, Tucson, Estados Unidos. Él ha sido par académico del Ministerio de Educación Nacional de Colômbia y autor de artículos en revistas como *Profile* y *How*. Actualmente es profesor de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Sus áreas de intereses son análisis crítico del discurso, pedagogía crítica, evaluación crítica y formación de docentes.

Ângela Derlise Stube Netto possui graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (1997), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2000) e doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2008). Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, discurso pedagógico, ensino-aprendizagem de língua materna, políticas linguísticas. Atualmente, é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC. É membro do GT Práticas Identitárias em Linguística Aplicada, na ANPOLL.

Beatriz Gabbiani

Dra. en Letras, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina (1997). Licenciada en Letras con Especialización en Lingüística, Universidad de la República, Uruguay (1986) Profa. Agregada de Psico- y Sociolingüística Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Autora de *Escuela, lenguaje y poder* (2000), *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios* (2006, con I. Madfes y V. Orlando), *Lenguaje, pensamiento y educación. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüísticas* (1993, con L. Peluso) y de la serie

1 Optamos por deixar as biodatas nas línguas em que foram originalmente produzidas.

de tres libros para la enseñanza de español a brasileños adultos *Todas las voces* (2007, con E. Susevich).

Carmen Helena Guerrero Nieto es Doctora en enseñanza y adquisición de la segunda lengua y Magister en Enseñanza y adquisición de la segunda lengua de la Universidad de Arizona, Tucson, Estados Unidos. Es también Magister en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad Distrital, Bogotá, Colômbia. Actualmente es profesora asociada de la Universidad Distrital adscrita a la Facultad de Ciencias y Educación, particularmente al programa Maestría en Comunicación Educación. Es profesora invitada de varias universidades Colômbianas en programas de maestría. Ha publicado varios artículos en revistas indexadas Colômbianas. Sus intereses investigativos están en el área de Análisis crítico del discurso, pedagogía crítica, formación de maestros y políticas educativas. Es par evaluador del *Journal of Educational Administration and Policy Studies*.

Fernanda Coelho Liberali é doutora e mestre em Linguística Aplicada pela PUC/SP e atua como professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no Departamento de Inglês dessa mesma instituição. Atualmente, é a representante brasileira da *International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR). É coordenadora geral do Programa de Extensão Ação Cidadã (PAC) e diretora do Instituto Ação cidadã. Em programas de extensão, ministra e coordena cursos sobre formação de educadores, teorias de ensino-aprendizagem, atividades sociais e questões de cidadania. Presta consultoria para instituições públicas e privadas. Sua pesquisa aborda questões sobre a formação contínua de educadores com foco na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, educação bilíngue e argumentação. Currículo LATTES disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4791915T8>

Giane Lessa possui graduação em Português-Alemão pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduação em Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado em Interdisciplinar Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialização em tradução. Atualmente é professor assistente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Memória Social (UNIRIO). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em LÍNGUA ESPANHOLA, atuando principalmente nos seguintes temas: língua aplicada, espanhol le, tradução, discurso como prática social, memória social, oralidade/escrita.

Heliana Mello doutorou-se em linguística pela City University of New York em 1997. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais onde atua na graduação em língua inglesa e em linguística e na pós-graduação em estudos linguísticos. Seus projetos de pesquisa envolvem estudos da interlíngua, formação de professores e estudos da fala espontânea. É co-coordenadora do projeto Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) e diretora do Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL). Desde 2000 coordena o grupo de pesquisa Interfaces Linguagem, Cognição e Cultura (InCognito).

Ilka Schapper é graduada em Pedagogia (1994) e Letras (2002) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). Em 2010 concluirá o doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali. É professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos estudos que relacionam linguagem e educação, formação de professores e educação infantil.

Inés Kayon de Miller é Doutora em Linguística pela Universidade de Lancaster, Inglaterra (2001) e Mestre em Teaching English as a Second Language pela Universidade da Califórnia, Estados Unidos (1979). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio na linha de pesquisa *Discurso, práticas cotidianas e profissionais*, ministrando os cursos Linguagem e Ensino, Linguística Aplicada e Reflexão e Discurso Profissional. Seus interesses de pesquisa incluem o estudo do discurso reflexivo gerado por professores, alunos e outros profissionais. Tem longo envolvimento com programas de educação continuada para professores de línguas estrangeiras da rede pública e privada, dedicando-se principalmente ao desenvolvimento da Prática Exploratória (Exploratory Practice), um trabalho de investigação de professores e alunos que se desenvolve a partir de seus questionamentos. Dentre suas publicações nacionais e internacionais, destaca-se o livro *Understanding the Language Classroom*, organizado em parceria com Simon Gieve (Leicester University), publicado na Inglaterra pela editora Palgrave MacMillan. Endereço eletrônico: inesmiller@hotmail.com

Maria Antonieta Alba Celani possui Licenciatura em Letras Anglo Germânicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1946),

doutorado em Letras Anglo Germânicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1960) e Especialização na Universidade de Londres e na Universidade de Michigan. Atualmente é Professora Titular Emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faz parte do corpo editorial dos periódicos *the ESpecialist*, *DELTA*, *Trabalhos em Linguística Aplicada* e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de docentes, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês, escola pública, desenvolvimento de professores e formação reflexiva, relação teoria e prática. Foi fundadora do primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada do país, em 1970. Coordenou o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (1980-1989) e atualmente coordena o Programa Formação Contínua do Professor de Inglês, uma parceria entre a Associação Cultura Inglesa São Paulo, a PUC-SP e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Maria Cristina de Góes Monteiro possui graduação em Letras (Português - Inglês) pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é professor adjunto da PUC-Rio, onde ministra disciplinas de Língua Portuguesa e Produção Textual, participa de grupos de pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional e atua na área de Prática de Ensino desenvolvendo os princípios da Prática Exploratória. Tem interesse pelos seguintes temas: a formação inicial de professores, o trabalho da oralidade em sala de aula e o uso da metáfora gramatical no âmbito escolar. Presta assessoria pedagógica na área de Língua Portuguesa a estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Maria Teresa de Assunção Freitas possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras (1966), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992). Atualmente é professor associado II da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, trabalhando com o enfoque teórico da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev e Mikhail Bakhtin). Atua principalmente nos seguintes temas: pesquisa na abordagem histórico-cultural, práticas socioculturais de leitura e escrita, letramento digital e formação de professores. É pesquisadora do CNPq com

bolsa de produtividade de pesquisa nível 1C e pesquisadora do programa “Pesquisador mineiro da FAPEMIG”. Desde setembro de 2006 exerce o cargo administrativo de Coordenadora da Pós Graduação stricto-sensu da UFJF.

Mary Jane Abrahams, teacher of English, MA in Education, has taught at university level for over 30 years. Her main interest is teacher education and within that, methodology and mentoring. Lately she has been involved in training mentor trainers and then mentors for schools in Chile, working very closely with the Ministry of Education. She is the head of Pedagogía en Inglés at the School of Education in Universidad Alberto Hurtado, the Jesuit university in Chile. Until last February she was the President of TESOL Chile, post she held for the last six years.

Melba Libia Cárdenas B., licenciada en lenguas modernas de la Universidad de la Salle y magíster en enseñanza del inglés, de la Universidad de Edimburgo, es profesora asociada del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Es coordinadora del grupo de investigación PROFILE, co-investigadora del grupo LEXI (Lenguas extranjeras e investigación) y editora de la revista PROFILE. Ha participado en la dirección de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI) y laborado en programas de posgrado en distintas universidades de Colombia. Sus áreas de interés son la formación de docentes y la investigación en el aula.

Miguel Farías es Profesor Titular en el Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile, donde se desempeña como investigador y docente en programas de pregrado, de maestría y doctorado. Es Profesor de Estado en Inglés (Universidad de Chile), Master of Arts en Lingüística (Ohio University) y Doctor en Literatura y Lingüística (The Catholic University of America). Sus líneas de investigación, en las cuales ha publicado extensamente, incluyen la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, el análisis crítico del discurso y el aprendizaje multimodal. Es Presidente de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES).

Telma Gimenez é formada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Biblioteconomia pelo College of Librarianship Wales, Mestre em Linguística Aplicada pela PUCSP e doutora pelo departamento de Linguistics and Modern English

Language da Lancaster University, Inglaterra. Realizou pós-doutorado na Kettering Foundation, Estados Unidos, onde desenvolveu estudos sobre escola pública e democracia. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, atuando no programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Orienta pesquisas no campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores de línguas. É membro do conselho editorial de periódicos nacionais e estrangeiros. Integra o subgrupo de Formação de Professores do GT de Linguística Aplicada da ANPOLL – Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Letras e Linguística.

