UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

UMA PESQUISA COLABORATIVA COM DUAS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DE INGLÊS: ENTRAVES E MUDANÇAS

LUCIANE GUIMARÃES DE PAULA

Goiânia
2010

LUCIANE GUIMARÃES DE PAULA

UMA PESQUISA COLABORATIVA COM DUAS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DE INGLÊS: ENTRAVES E MUDANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Faculdade de Letras da UFG

Goiânia

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Paula, Luciane Guimarães de.
P324p Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês : entraves e mudanças [manuscrito / Luciane Guimarães de Paula. – 2010.
172 f. : il.

Orientadora: Profª Drª Rosane Rocha Pessoa.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.
Bibliografia.
Inclui listas de quadros e figuras.

1. Pesquisa colaborativa. 2. Formação de professores. 3. Língua estrangeira – ensino e aprendizagem. I. Título.

CDU: 37.013

Tese defendida em 30 de abril de 2010 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores

_____

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – FL/UFG (orientadora)

_____

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero – UF Lavras (membro)

_____

Profa. Dra. Maria Clara Carelli Magalhães Barata – UFU (membro)

_____

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello- FL/UFG (membro)

_____

Profa. Dra. Maria Cristina F. Dalacorte Ferreira-FL/UFG (membro)

_____

Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa - FL/UFG (suplente)

A pós-modernidade quer romper com essa cultura (de opressão à humanidade). Por isso, reafirma a diferença, proclama o direito de existência do outro, insiste na superação de todo binarismo (bom e mau, preto e branco, civilizado e bárbaro, etc.). Agora tudo vale e tem direito de ser. Acabou-se o logocentrismo, o eurocentrismo, o antropocentrismo, o patriarcalismo. Tem vez a alteridade, a diferença, a singularidade, que não deverão ser mais reprimidas, mas favorecidas. Nenhum tipo de racionalidade deve pretender o monopólio da razão.

Boff

Ao meu saudoso irmão Alexandre, *in memoriam*, pelo seu entusiasmo, incentivo e por compartilhar sempre todos os meus sonhos e projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer sempre e direcionar meus passos durante os momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus pais, Jacy e Maria Elízia, pelo incentivo e apoio incondicional em todas as etapas desta jornada.

À minha filha, Ana Luiza, que com a sua alegria contagiante amenizava as dificuldades dos momentos de desânimo.

À Rosane, minha querida orientadora, pela confiança depositada em mim e por tudo que aprendi neste breve convívio como sua aluna e orientanda.

À minha irmã, Patrícia, e ao cunhado Gwen, que também me acompanharam de perto, dando força e estimulando a concretização deste sonho.

À Sandy, professora participante, que serviu de inspiração para a idealização deste projeto.

Aos meus alunos da UEG, pelo apoio e colaboração durante a realização da pesquisa.

Às minhas companheiras mais próximas do programa de mestrado, Nilvânia e Rejane, pelas leituras atentas e contribuições valiosas ao meu trabalho.

Às minhas colegas da Pós-Graduação da UFG, pelo incentivo durante esse percurso de viagens, estudo e muito trabalho.

Às minhas colegas e amigas da UEG, Ilka, Verinha, Célia, Fabiana, Sandra e Mirian, pelas palavras amigas de estímulo e motivação e pelo conforto nas horas difíceis durante essa caminhada.

À Profa. Maria Cristina, pela compreensão nos momentos de dúvida e indecisão e pela compreensão e apoio nos momentos de mudança de caminhos.

Aos professores Rosane, Joana, Sílvia, Maria Cristina, Heloísa e Francisco, pelos questionamentos e discussões acadêmicas que contribuíram para meu amadurecimento profissional e até mesmo pessoal durante o percurso do curso.

À Consuelo e ao Bruno, meus sinceros agradecimentos pela presteza em tudo que fizeram por mim durante esses três anos.

Às professoras da banca, pelas ricas contribuições durante a leitura deste trabalho.

SUMÁRIO

Lista de quadros..... 10
Lista de figuras..... 11
Resumo..... 12
Abstract..... 13
Introdução..... 14
O contexto da pesquisa..... 17
Metodologia..... 19
Pressupostos teóricos..... 20
Justificativa..... 20
Objetivos gerais e específicos..... 21
Perguntas de pesquisa..... 22
Organização da tese..... 22

Capítulo 1 A identidade profissional do professor..... 23
1.1 A formação identitária do professor..... 23
1.1.1 Origem psicanalítica do conceito de formação da identidade..... 26
1.1.2 A descentração do sujeito e o conceito de diferença..... 28
1.1.3. A construção da identidade profissional 30
1.1.4 A identidade profissional do professor..... 34
1.2 Relação hierárquica entre o conhecimento acadêmico-científico e o conhecimento prático do professor..... 36
1.2.1 O conhecimento como instrumento de poder: opressores *versus* oprimidos..... 39

Capítulo 2 O ensino reflexivo e o processo de mudança da prática do professor..... 44
2.1. O ensino reflexivo..... 44
2.1.1. Reflexão dentro de um contexto colaborativo..... 50
2.1.2 Considerações sobre o conceito de ensino reflexivo..... 53
2.2. O processo de mudança a partir da reflexão..... 54
2.3 Dificuldades para implementação de mudanças..... 59

Capítulo 3 Metodologia de pesquisa..... 63
3.1 Pesquisa colaborativa..... 63
3.2 A participante..... 66
3.3 O cenário da pesquisa..... 67
3.4 Os instrumentos para coleta de dados..... 67
3.4.1 Observação e gravação em vídeo das aulas da participante..... 67
3.4.2 Gravação em vídeo de uma aula da pesquisadora 69
3.4.3 Entrevista com a participante (gravada em vídeo) 69
3.4.4 Diário da pesquisadora 70
3.4.5 Sessões reflexivas sobre as aulas (gravadas em áudio) 71
3.4.6 Sessões reflexivas sobre os textos teóricos (gravadas em áudio)..... 72
3.4.7 Questionário respondido pelos alunos da turma observada 73
3.4.8 Entrevista com alunos (grava em áudio)..... 73
3.4.9 Sessão reflexiva sobre a entrevista e o questionário (gravada em áudio)..... 74
3.5 Procedimentos de coleta e elaboração dos dados..... 75

Capítulo 4 Análise do perfil profissional da participante..... 78
4.1 A sala de aula de Sandy..... 79
4.2 Postura perante os problemas em sala de aula..... 86
4.2.1 O confrontamento dos problemas enfrentados em sala de aula..... 87
4.3 Nível de conscientização em relação aos pressupostos e valores que traz consigo..... 91
4.3.1 Concepções a respeito de ensino-aprendizagem de línguas..... 92
4.4 A reflexão sobre a prática..... 98
4.5 Impedimentos ao desenvolvimento profissional e à colaboração..... 102

Capítulo 5 Relação pesquisadora–participante..... 108
5.1 O perfil da pesquisadora..... 108
5.2 O fracasso da colaboração entre as participantes..... 109
5.3 A origem da relação hierárquica entre as participantes..... 113
5.4 Postura de detentora do conhecimento da pesquisadora..... 117
5.5 O confrontamento e a autoavaliação da postura da pesquisadora..... 120

Capítulo 6 Movimentos de mudanças na prática da professora-participante..... 124
6.1 Movimentos de mudanças motivadas pela pesquisa..... 125
6.1.1 Ritmo da fala e tom de voz..... 127
6.1.2 Atenção voltada para todos os alunos..... 128
6.1.3 Tempo de fala do professor e correção oral..... 129
6.1.4 Uso do inglês nas aulas..... 132
6.2 A opinião de Sandy e dos alunos em relação às mudanças 133
6.3 As consequências das mudanças..... 136
6.3.1 Ansiedade e ritmo acelerado dificultam o uso do inglês nas aulas..... 137
6.3.2 O uso do inglês contribui para aumentar a indisciplina..... 139
6.4 Tomada de atitude para solucionar os problemas causados pelas mudanças..... 142

Capítulo 7 Considerações finais..... 145
7.1 Qual é o perfil profissional da professora participante?..... 145
7.1.2 Qual é o perfil profissional da pesquisadora e como foi a relação entre ela e a professora-participante durante o processo de coleta de dados para a pesquisa?..... 147
7.1.3 As sessões reflexivas sobre as aulas da professora-participanete e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?..... 149
7.2 Discussões e implicações para a área de formatação de professores e para a Linguística Aplicada..... 150
7.3 Sugestões para futuras pesquisas..... 153

Referências..... 154

Anexos..... 162
Anexo A Entrevista com a participante..... 163
Anexo B Sessão reflexiva sobre a primeira aula de Sandy..... 166
Anexo C Sessão reflexiva sobre a leitura do primeiro texto..... 168
Anexo D Entrevista com o aluno Jovi..... 171

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Textos lidos durante as sessões reflexivas..... 72
QUADRO 2 Instrumentos de coleta de dados..... 74
QUADRO 3 Relação dos instrumentos perguntas de pesquisa..... 76

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Modelo de mudança do professor..... 56
FIGURA 2 Modelo reflexivo preliminar..... 57
FIGURA 3 Desenvolvimento profissional do professor..... 58

RESUMO

O objetivo deste estudo foi desenvolver uma pesquisa colaborativa com as duas professoras de inglês – uma das quais a própria pesquisadora – de uma universidade estadual do interior de Goiás, visando ao desenvolvimento profissional de ambas por meio de sessões reflexivas sobre textos teóricos e sobre suas práticas pedagógicas, desenvolvimento esse de grande relevância para a universidade, já que esta forma os professores de inglês que atuam na cidade e nas regiões circunvizinhas. Todavia, este é um estudo colaborativo no processo reflexivo que, diferentemente dos demais, enfoca seus entraves, visto que logo no início da pesquisa evidenciaram-se dificuldades na colaboração entre as participantes e também na promoção de mudanças na prática e nas concepções teóricas da participante. Assim, ao se identificarem as dificuldades em relação à colaboração, este trabalho foi reestruturado e o objetivo principal passou a ser a análise das dificuldades da pesquisa colaborativa por meio dos seguintes objetivos: a) analisar a identidade profissional da professora participante; b) analisar o perfil profissional da pesquisadora e a relação pesquisadora–participante que se estabeleceu durante a instalação da pesquisa; e c) examinar as consequências das sessões reflexivas em termos de mudança da prática docente. Como aporte teórico, três pilares do conhecimento científico sustentaram a presente pesquisa: a) os estudos identitários na perspectiva dos estudos culturais e da linguística aplicada; b) a relação hierárquica entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático do professor em sala de aula; c) o ensino reflexivo e o processo de mudança do professor. A análise dos dados evidenciou que tanto o perfil da participante quanto o meu perfil como pesquisadora e a relação que se estabeleceu entre nós foram aspectos que dificultaram a colaboração. A ausência de colaboração entre ambas, por sua vez, teve como consequência a dificuldade de promover mudanças na prática e o desenvolvimento profissional da participante. Destarte, este estudo demonstrou que o caráter colaborativo em contextos de investigação marcados por relações assimétricas em relação à autoridade e/ou ao conhecimento tido como "oficial" é um desafio difícil de ser superado. Além disso, esse entrave na colaboração muitas vezes compromete o objetivo principal da abordagem reflexiva, que é a promoção do desenvolvimento profissional com vistas a uma prática pedagógica emancipatória.

Palavras-chave: pesquisa colaborativa; formação de professores; ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a collaborative research with the two teachers of English – one of them being the researcher herself – of a public university in the state of Goiás aiming at their professional development by means of reflective sessions about theoretical texts and about their own practices. This professional development, needless to say, is of great importance once the university is responsible for the education of the teachers that work in the city and in the neighboring towns. Nevertheless, this is a collaborative study that, differently from the majority, focuses on its difficulties as from the very beginning it was detected impediments to the collaboration between the participants and difficulties in promoting changes in the practical and theoretical conceptions of the participant teacher. Thus, as soon as these difficulties in terms of collaboration were identified, this work was restructured and its main objective became the analysis of the difficulties in the collaborative research by means of the following objectives: a) analyze the professional identity of the participant; b) analyze the professional identity of the researcher and the relationship established between the participant and the researcher; and c) examine the consequences of the reflective sessions in terms of change in the teaching practice. As theoretical background, three pillars of scientific knowledge gave support to the present research: a) studies of identity according to the cultural theory, and also the concept of identity according to the perspective of applied linguistics; b) the hierarchical relationship between the scientific knowledge and the practical knowledge of the teacher; c) Reflective teaching and the process of teacher change. The analysis of the data evidenced that the profile of the participant teacher as well as the profile of the researcher and the relationship established between them were aspects that inhibited the collaboration between both participants. The lack of collaboration between them, in turn, had as a consequence the failure in the promotion of changes and professional development of the participant teacher. As a result, this study demonstrates that collaboration in investigation contexts where there is clear asymmetry regarding authority and/or to "official" knowledge represents a difficult challenge to surpass. Besides that, the difficulty in collaboration can, in many cases, undermine the main objective of the reflective approach, which is the promotion of professional development and emancipatory pedagogical practice.

Key-words: collaborative research; teacher education; foreign language teaching and learning.

INTRODUÇÃO

> *É por tal razão que a LA se encontra em momento de revisão de suas bases epistemológicas, a reboque da compreensão [...] de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social.*
>
> Fabrício

Mudanças decorrentes da sociedade globalizada inspiraram alterações na maneira de se compreender as práticas linguísticas, de modo a estabelecer um vínculo entre essa área do conhecimento e os problemas vivenciados pela vida social contemporânea. Para Fabrício (2006), essa nova realidade da sociedade contemporânea exige uma nova concepção de Linguística Aplicada (LA), isto é, uma concepção que parta do pressuposto de que a linguagem é uma prática social. Portanto, "ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva" (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Além disso, essa concepção desmascara a pretensão de neutralidade e imparcialidade tanto almejadas pelas ciências ditas exatas, que por muito tempo foram vistas como abordagens metodológicas consideradas de maior cientificidade. Ao se estabelecerem primordialmente no paradigma qualitativo ou interpretativista de investigação, as pesquisas na área da LA deixaram de camuflar a parcialidade de suas interpretações e, ao contrário, seus investigadores passaram a assumir cada vez mais abertamente o que outras disciplinas tentaram negar. Dessa forma, uma nova concepção da LA não pretende mais alegar a neutralidade e, no lugar disso, assume publicamente sua parcialidade, ao reafirmar que seu discurso não é neutro, assim como as ciências e suas investigações representam interpretações ideológicas e políticas do mundo que procura compreender. Segundo essa visão, toda ciência e suas interpretações sofrem a influência das relações de poder nas decisões e escolhas que os pesquisadores fazem diariamente em suas investigações.

Esse novo paradigma está inexoravelmente comprometido com a transformação social. Trata-se de uma nova proposta do fazer científico que assume abertamente suas posições político-sociais e se submete a reexame e autoavaliações no sentido de compreender se suas construções e práticas são modernas, iluministas ou coloniais (FABRÍCIO, 2006, p. 50-51).

Em outras palavras, como destaca Fabrício (2006, p. 60), ao proceder à autoavaliação, a LA problematizadora poderá questionar primeiramente seu procedimento, o que lhe permitirá:

a) entender que as suas interpretações e descrições dos eventos não são neutras;
b) considerar a dimensão ética e questionar os caminhos percorridos interrogando a quem eles podem atingir, beneficiar ou prejudicar;
c) revisitar posições e reavaliar as escolhas feitas;
d) considerar os efeitos das suas construções para o mundo social.

Tal forma de conceber a LA rompe com a visão tradicional voltada principalmente para questões vivenciadas em salas de aulas, circunscritas, portanto, a um contexto bem delimitado, e amplia seu campo de atuação para outras áreas do conhecimento e principalmente para as contribuições que essas investigações têm nos contextos sociais nos quais são desenvolvidas. Dessa forma, para abordar questões relacionadas à sociedade contemporânea, faz-se necessário dialogar com outras disciplinas que abordam diretamente tais questões, como as ciências sociais, por exemplo. Assim, a LA passa a adotar uma orientação crítico-reflexiva mais capaz de investigar "como a linguagem opera no mundo social e [de examinar] questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea" (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

A proposta transdisciplinar da LA contemporânea, segundo Fabrício (2006), soa como uma ameaça ao conceito epistemológico original da LA e, por isso, passou muito tempo tentando se estabelecer como uma linha de investigação independente da LA tradicional. Conforme destaca Moita Lopes (2006), atualmente, cada vez mais a LA "indisciplinar" ou "transdisciplinar" vem sendo observada nos trabalhos de pesquisadores que investigam e teorizam sobre questões sociais às quais a linguagem está diretamente ligada. Para esse autor, essa mudança no modo de fazer pesquisa rompe com uma tradição que de certo modo procurava delimitar o escopo de investigação das questões linguísticas.

Para Moita Lopes (2006, p. 16), essa mudança é natural, diante das mudanças percebidas no mundo contemporâneo e também das exigências que elas trazem consigo:

> [...] as áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a *construir* (enfatizo: construir) o quê e o como se pesquisa de modos diferentes. (Grifo no original).

Pennycook (2006, p. 67), de forma semelhante, assevera que a LA transgressiva tem o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras, mantendo uma posição reflexiva sobre o que e por que atravessa. Ela é marcada pelo movimento, articulando-se para a ação na direção

de mudanças. Portanto, como destaca o citado autor, a LA crítica visa romper com as fronteiras ou delimitações impostas a ela tradicionalmente, nadando rumo ao mar aberto de possibilidades de conhecimentos afins. No entanto, essa liberdade de caminhos e possibilidades da LA contemporânea deve, como alerta Pennycook (2006), compreender o porquê de estarmos atravessando essas fronteiras e quais as contribuições que esse novo conhecimento pode trazer para o trabalho proposto.

A LA contemporânea, chamada de "indisciplinar" (MOITA LOPES, 2006), de "transdisciplinar" ou "crítica" (RAJAGOPALAN, 2006) ou ainda de "prática interrogadora ou problematizadora" (FABRÍCO, 2006), exige, portanto, uma reorganização de sua epistemologia. Isso significa não se constituir em mais uma prática isolada do contexto social que a circunda, e sim se voltar para as práticas sociais da contemporaneidade.

Com base nessas ideias, o presente trabalho lançou mão do conhecimento oriundo de pesquisas e teorias da área da Educação e da LA para abordar e investigar um problema específico evidenciado no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa. A diversidade de perspectivas adotadas na investigação desse problema proporcionou uma pluralidade de "vozes" e uma rica e aprofundada discussão sobre o assunto. Ecoando Moita Lopes, Pennycook e Fabrício, pretende-se, com este trabalho "mestiço" ou "transciplinar", colaborar para a construção de uma nova tendência na LA, que, acima de tudo, reflita a respeito do conhecimento que produz, de quem é beneficiado ou prejudicado por esse conhecimento, bem como da ausência de neutralidade do pesquisador em relação ao objeto pesquisado. Como afirma Moita Lopes (2006, p. 22): "Politizar o ato de investigar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA".

Assim, ao refletir sobre o meu próprio fazer científico apontando as incoerências e fragilidades de desse trabalho, acredito que esta análise faz jus aos requisitos de assumir abertamente a ausência de neutralidade e submeter-se à prática de reexame e auto-avaliação apontados por Fabrício (2006). Com base nesse exercício catártico que culminou com uma maior compreensão e amadurecimento de meu fazer científico, endosso a concepção de língua-linguagem, defendido pela autora anteriormente citada, como parte da sociedade e da cultura das quais ela é "parte constituinte e constitutiva" e que, portanto, não existe abstraída das posições político-ideológicas.

Após essa justificativa acerca do caráter transdisciplinar da presente pesquisa, segue uma breve contextualização deste estudo, detalhando o problema investigado, as perguntas da pesquisa, os objetivos e a metodologia de investigação.

O contexto da pesquisa

O presente trabalho teve como cenário de pesquisa o curso de Letras de uma unidade universitária estadual na região sul de Goiás que atende a uma demanda de alunos de quase dez cidades circunvizinhas. Embora não se disponha, com precisão, do número de egressos que exercem a profissão, a estimativa é de que a grande maioria eventualmente atue em sala de aula como professor de português e/ou inglês. Apesar do grande número de disciplinas de língua inglesa no currículo, o curso conta apenas com duas professoras de língua inglesa, sendo uma delas eu (a pesquisadora) e a outra a professora Sandy (nome fictício escolhido por ela), que será também chamada de participante. Por ser concursada, ministro a carga horária de oito horas semanais em sala de aula, e o restante, para somar quarenta horas, é destinado a projetos de extensão e pesquisa. A professora participante, no entanto, é vinculada à instituição mediante um contrato pró-labore que remunera mal o quadro de professores temporários. Assim, para receber um salário razoável, a participante se vê obrigada a trabalhar todos os dias, inclusive aos sábados pela manhã, o que dificulta a dedicação ao seu desenvolvimento profissional.

Além disso, outra dificuldade do curso de Letras se deve ao fato de as disciplinas Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e as de Literatura Inglesa e Norte-Americana serem ministradas por professores de Português, Literatura Brasileira e Libras, os quais não têm preparação específica na área de ensino de língua inglesa. Isso ocorre, principalmente, pela necessidade desses professores terem de completar a carga horária e garantir um melhor salário. Em outras palavras, a realidade dos professores de Português do ensino fundamental, que se veem obrigados a complementar a carga horária com "aulinhas de inglês", denunciada por Paiva (1997, p. 9), se repete também no âmbito universitário. Tal realidade há muito tempo me incomodava e, justamente por isso, inspirou uma investigação sobre a disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês (DE PAULA; RODRIGUES, 2008).

Outra inquietação pessoal refere-se à divergência entre a minha prática e a da minha colega professora de inglês, a participante deste estudo, quanto à metodologia de ensino adotada nas aulas de inglês. Essa dissonância me instigou a investigar quais eram as concepções de língua e de aprendizagem da participante e a tentar compreender por que sua prática era mais voltada para aspectos estruturais da língua. No meu entender, as aulas de inglês deveriam focalizar a competência na língua-alvo e possibilitar uma melhor formação profissional. Essa inquietação possivelmente foi o que catalisou o objetivo de realizar uma pesquisa colaborativa com a professora participante.

O interesse pelo problema investigado neste trabalho surgiu durante as aulas cursadas no programa de doutorado da UFG, especificamente no curso intitulado Reflexão Crítica na Formação do Professor de Língua Estrangeira, ministrado pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa. Ao me deparar com as ideias discutidas com colegas e professoras a respeito da formação reflexiva do professor de língua estrangeira, senti um enorme entusiasmo ao me deparar com uma possível "solução" para o problema da formação dos professores de línguas estrangeiras que constantemente é apontado em diversos trabalhos científicos. Vi, assim, a oportunidade de desenvolver um trabalho em parceria com a outra professora de inglês, para discutir questões relacionadas ao ensino, bem como para problematizar o respectivo fazer pedagógico, contemplando, dessa maneira, uma discussão crítica[1] não tida, provavelmente, durante a formação acadêmica docente e contribuir, dessa forma, para seu desenvolvimento profissional. Percebi que os resultados seriam de grande relevância para a sua universidade, já que é responsável por formar grande parte dos professores de inglês não só da cidade, mas também dos municípios vizinhos.

Ao me deparar com a proposta "revolucionária" que a abordagem reflexiva me pareceu senti um entusiasmo pueril de querer "transformar o mundo". Dessa forma, imediatamente me ocorreu a ideia de desenvolver uma pesquisa colaborativa com a minha colega de trabalho, que tinha interesse de ingressar no programa de mestrado. Diante disso, considerei que leituras e sessões reflexivas sobre textos da área de formação de professores de língua estrangeira seriam uma chance única para auxiliar no seu preparo à prova de seleção e também uma boa oportunidade para desenvolver uma pesquisa sobre seu desenvolvimento profissional.

Este fato demonstra como, intempestivamente, inconsciente ou não, assumi como certo que a prática da participante, não a minha, deveria ser o alvo da transformação – uma das falhas na colaboração que será detalhada no Capítulo 3, destinado à descrição da metodologia de pesquisa. Essa postura demonstra o meu primeiro grande equívoco em relação à proposta e concepção de colaboração e de reflexão.

No auge de minha ingenuidade ou pretensão, imaginei ser fácil intervir na prática de uma professora colega de trabalho. A pretensão inferida aqui se deve, primeiramente, ao fato de julgar que, se havia alguma prática a ser transformada, esta seria a de minha colega e que eu seria a responsável por isso.

---

[1] A discussão crítica "objetiva a mudança ou até a remoção do que é considerado como consciência falsa ou distorcida [...]. A crítica [...] torna transparente o que previamente estava oculto, e, ao fazer isso, inicia um processo de reflexão própria, nos indivíduos ou em grupos, destinado a romper com a dominação de limitações passadas. Aqui uma mudança na prática é, portanto, um elemento constitutivo de uma mudança na teoria" (CONNERTON, 1976, p. 20).

Já na instalação da pesquisa, como também logo em seguida, durante a coleta dos dados, percebi que a transformação era um processo muito mais complicado do que imaginava, tendo em vista o conhecimento do professor, que é imbuído de valores profundamente arraigados em sua formação e personalidade individual. Além disso, fui capaz de notar a grande incoerência de minha postura, ao tentar impor mudanças que considerava essências à prática e à concepção de ensino-aprendizagem da participante.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a minha expectativa em impor um conhecimento científico oficial, a despeito das minhas críticas à concepção do professor técnico, como mero consumidor de teorias produzidas pela academia (ZEICHNER; LISTON, 1996). Em outras palavras, me encontrei praticando exatamente aquilo que criticava, na medida em que minha postura reforçava "a concepção bancária do ensino" (FREIRE, 1987), baseada no ato de "depositar" o conhecimento científico-acadêmico na professora-participante.

Ao me dar conta de que, incoerentemente, tinha a intenção de provocar mudanças na prática da participante, segundo os padrões de ensino que considerava mais apropriados para aquele contexto, percebi que não estava levando em consideração os interesses e as necessidades da participante. Logo, as mudanças deveriam partir do interesse da própria professora-participante e não ser promovidas por mim. Como a pretensa colaboração de fato não ocorreu como eu esperava, foi necessário discutir com minha orientadora o uso da palavra "colaboradora", empregada durante toda a coleta de dados e em boa parte da redação da tese. Assim, em seu lugar passei a usar o termo "participante". Essa autoconscientização me levou a realizar uma análise crítica da minha prática em relação à pesquisa e seus objetivos, promovendo uma reflexão problematizadora do meu próprio fazer científico.

Metodologia

A proposta inicial era fazer uma pesquisa colaborativa que propiciasse a ambas as participantes tomar as decisões sobre o andamento da pesquisa. No entanto, no decorrer dela, principalmente durante a coleta dos dados, me viu tomando a maioria das decisões, por sentir que a participante não parecia estar segura o suficiente ou à vontade com o processo investigativo para se envolver nas decisões operacionais da pesquisa.

Além disso, uma relação de verdadeira colaboração implicaria "ganhos" e "desenvolvimento" de ambas as partes e não somente resultaria na mudança da prática de apenas uma das participantes. Esse fato foi um dos entraves ao caráter colaborativo da pesquisa, o que me instigou a considerar na análise dos dados aspectos que dificultaram a

colaboração entre a participante e eu. Assim, este trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa colaborativa que, diferentemente da maioria, enfatizou suas dificuldades e entraves.

Pressupostos teóricos

Esta pesquisa embasou-se em três pilares teóricos que são discutidos no primeiro capítulo e fundamentam os capítulos destinados à análise dos dados. O primeiro pilar aborda a questão da construção da identidade profissional do professor, destacando os conceitos essenciais que ela envolve e demais aspectos concernentes ao perfil social desse profissional (NASIO, 1989; HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). O segundo pilar focaliza a relação entre o pesquisador e o professor como um fator importantíssimo para o caráter colaborativo das pesquisas em sala de aula (MAGALHÃES, 2002, 2004; LIBERALI, 2002; HORIKAWA, 2004; PAIVA, 2008). E o terceiro pilar se refere à formação reflexiva do professor de língua, englobando a natureza da reflexão e as categorias de pensamento técnico, prático e reflexivo (ZEICHNER, 2003), o desenvolvimento profissional (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1983) e a mudança do professor (PENNYNGTON, 1995; GUSKEY, 2002; PESSOA; SEBBA, 2006).

Justificativa

Pesquisadores na área de formação de professores têm destacado as contribuições da abordagem reflexiva para o processo de conscientização e emancipação dos professores (LEFFA, 2001; CELANI, 2001; PESSOA, 2002; LIBERALI, 2002; MAGALHÃES, 2004). A ideia de emancipação remonta aos trabalhos de Freire (1987, 1996), que destaca a importância da formação docente com vistas a uma postura crítica e predisposta a mudanças. A alerta desse educador é que nenhuma formação docente deve ser definida à margem do exercício da criticidade e da necessidade de estar em constante transformação:

> Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 55).

Qualquer investimento em reflexão crítica, com o intuito de tornar os docentes conscientes de seu papel social e potencial emancipatório, justifica-se, pelo fato de proporcionar uma possibilidade de transformação de uma realidade pouco satisfatória, como é

o caso do contexto educacional brasileiro. A investigação da prática docente com o propósito de conhecer, explicar e propor mudanças tem, sem dúvida, uma indiscutível relevância social. Além disso, o desenvolvimento da prática de um professor mediante reflexões sobre sua experiência pedagógica é mais enriquecedor para ele do que o conhecimento oriundo de experiências sobre a prática de outros professores (ZEICHNER; LISTON, 1996). Portanto, refletir sobre a própria prática representaria uma experiência única para a participante deste trabalho, no sentido de ser uma oportunidade para uma avaliação de sua prática e promover seu desenvolvimento profissional.

Este estudo, por conseguinte, pode ser considerado relevante tanto para o meio acadêmico, em sua eterna busca de subsídios científicos para a produção do conhecimento, quanto para o desenvolvimento acadêmico e pessoal da participante da pesquisa. Além disso, considero, essa pesquisa como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal possível mediante um olhar mais consciente e crítico de minha prática.

Objetivos gerais e específicos

Diante das dificuldades em desenvolver uma pesquisa colaborativa, no sentido de cumprir com os pré-requisitos característicos dessa metodologia, este trabalho teve como objetivo principal analisar os entraves à colaboração entre as participantes da pesquisa, tomando como aporte teórico três áreas do conhecimento: a identidade profissional, a relação hierárquica entre o conhecimento científico-acadêmico, a abordagem reflexiva e a dificuldade de mudança da prática do professor.

Assim, desenvolveu-se uma investigação da prática pedagógica de uma professora para conhecer como desenvolvia seu trabalho e analisar seu perfil profissional, com base nas teorias propostas por Dewey (1959),[2] Schön (1983), Zeichner (2003), Zeichner e Liston (1996). Para tanto, utilizaram-se, também, conceitos de identidade, defendidos por Hall (2000, 2006), Silva (2000) e Woodward (2000), e de colaboração, como tratado por Smyth (1991) e Magalhães (2002, 2004), para definir a relação estabelecida entre as participantes, a qual se demonstrou assimétrica, dificultando ainda mais a colaboração entre elas.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar a identidade profissional da professora-participante segundo os conceitos propostos pelos teóricos de estudos identitários (HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), bem como o seu perfil pedagógico.

[2] A data da primeira edição da obra é de 1933.

- Analisar o perfil da pesquisadora e a relação pesquisadora–participante que se estabeleceu durante a instalação da pesquisa.
- Analisar os efeitos das leituras e das sessões reflexivas na prática e nas concepções linguístico-pedagógicas da participante e as consequências dessas reflexões em termos de mudança da prática docente.

Perguntas de pesquisa

Esta pesquisa teve como perguntas de pesquisa as seguintes questões:

1) Qual é o perfil profissional da professora participante?
2) Qual é o perfil profissional da pesquisadora e como foi a relação entre ela e a professora-participante durante o processo de coleta de dados para a pesquisa?
3) As sessões reflexivas sobre as aulas da professora participante e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?

Organização da tese

Este trabalho está dividido em sete partes principais, sendo a primeira delas a introdução, destinada à apresentação do trabalho, justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa. Os dois capítulos seguintes compõem o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa. O Capítulo 1 discute alguns conceitos básicos referentes aos estudos sobre a identidade profissional do professor e também a relação hierárquica entre o conhecimento teórico do pesquisador e o prático representado pelo professor em sala de aula. O Capítulo 2 traz uma discussão aprofundada do movimento do ensino reflexivo e faz considerações sobre a mudança da prática e desenvolvimento profissional. O Capítulo 3 trata da metodologia adotada na pesquisa e os três capítulos seguintes, o 4, 5 e 6, constituem a análise dos dados, cada um dos quais responde a uma das perguntas de pesquisa. O sétimo, e último capítulo, traça algumas considerações finais sobre os resultados da pesquisa e aponta algumas sugestões para futuros trabalhos.

CAPÍTULO 1

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

> *Mas, a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua, como já foi mencionado, uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania. Isto significa que o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. Isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela.*
>
> Celani

Este capítulo tem como objetivo fazer uma discussão teórica acerca do conceito de identidade profissional do professor com base nas contribuições de Moita Lopes (1996), Hall (2000, 2006), Silva (2000), Woodward (2000), Paiva (2001), Rajagopalan (2001) e outros. Dentre as questões abordadas, está a discussão sobre o conceito da formação da identidade do indivíduo como um construto que está em processo de constante transformação. Em seguida, na subseção 1.2, apresentam-se algumas considerações a respeito da relação hierárquica entre o conhecimento científico-acadêmico representado pelo pesquisador e o conhecimento prático do professor em sala de aula. Em consonância com a teoria identitária não essencialista trazida neste capítulo, faz-se necessário ressaltar que a relação hierárquica estabelecida entre as participantes é também, por sua vez, passível de sofrer mudanças, uma vez que representa um dado momento histórico de suas vidas. Como será enfatizado na seção 1.1, trata-se de relação que é resultante dos momentos acadêmicos distintos em que as participantes se encontravam no momento da pesquisa, não sendo, portanto, essa relação uma realidade intransponível marcada pelo determinismo. Ao contrário, assim como a identidade, também esta relação é marcada pela fluidez e constante transformação**.**

1.1 A formação identitária do professor

As transformações na maneira de produzir o conhecimento acadêmico, descritas na introdução deste trabalho, constituem uma mudança em diversos âmbitos do conhecimento. Essa atual abordagem transdisciplinar das práticas linguísticas refere-se não apenas uma a

tendência isolada na área dos Estudos da Linguagem, mas a um movimento que permeia várias outras áreas do conhecimento. De modo semelhante, os estudos sobre identidade vêm buscando subsídios teóricos em diversas disciplinas, como Sociologia, Filosofia e Psicologia, mas sobretudo na Psicanálise, desenvolvida por Freud e Lacan, como se pode verificar nas produções científicas de teóricos como Hall (2000, 2006), Silva (2000), Woodward (2000), Moita Lopes (1996), dentre outros. Além disso, assim como a Linguística Aplicada, os estudos identitários enfrentam também uma fase de mudança epistemológica.

O conceito tradicional de "identidade essencialista", definido por Woodward (2000) como um conjunto de características cristalinas autênticas que não se alterava com o passar do tempo, deixou de ser aceito na literatura de vanguarda dos estudos identitários. Isso ocorreu, provavelmente, pela ineficácia de tentar encontrar uma essência identitária fixa ou imutável para caracterizar sujeitos marcados pelas transformações da sociedade pós-moderna onde vivem.

Como consequência dessa incapacidade de contemplar as mudanças cada vez mais evidentes na sociedade contemporânea, percebe-se uma tendência a se adotar conceitos de identidade não essencialistas. Em outras palavras, há uma maior aceitação de concepções identitárias que focalizam não somente as características partilhadas, mas também as diferenças, considerando as mudanças que a identidade sofre ao longo dos tempos (WOODWARD, 2000). Segundo Woodward (2000, p. 39), os "processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas". Isso certamente ilustra o porquê da chamada "crise de identidade" mencionada por vários autores (HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Assim, as mudanças dos paradigmas conceituais evidentes na sociedade globalizada atual catalisaram mudanças nas concepções identitárias. Estas, por sua vez, são as responsáveis pelo colapso das antigas referências que, de certa forma, "fixavam a identidade". Em decorrência da ausência desses "velhos" paradigmas, cada vez mais estudiosos da área vêm observando que o conceito de identidade está em crise (HALL, 2000, 2006; WOODWARD, 2000). Segundo Woodward (2000, p. 20), essa crise se evidencia diante da necessidade e da produção de novas identidades que se adéquem à realidade da sociedade contemporânea, uma vez que a "globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas".

Como se pode observar, as diversas culturas que se misturam nas capitais cosmopolitas do mundo descaracterizam a identidade cultural essencialista de um povo, assim

como tradicionalmente concebido. Se, por exemplo, se imaginar um conjunto de características partilhadas pelos ingleses nativos, o que Hall (2000) e Woodward (2000) denominaram "inglesidade", se depararia com a situação inusitada de que essa tal inglesidade é cada vez menos evidente. Em suma, essa busca por características culturais "tradicionais" remonta à concepção essencialista de identidade, o que em casos extremos pode chegar a movimentos racistas como os dos *skinheads*, da *ku klux klan* ou outros movimentos que façam alusão ao que Hitler chamou de "pureza racial". De acordo com Mey (2006),[3] a noção de identidade (principalmente étnica ou cultural) traz consigo um traço de racismo, pois exclui certos grupos de pessoas e inclui outros com base em determinados critérios como aparência física, língua, cultura e assim por diante.

Assim, esse sentimento nostálgico em relação a uma espécie de tradição "essencialista" da sociedade inglesa, isto é, à inglesidade ou aos "velhos e bons valores da família americana", para citar os exemplos apresentados por Woodward (2000), demonstra como parte da sociedade ainda não se habituou às mudanças da sociedade multicultural pós-moderna. Segundo Woodward (2000), essa busca pela identidade de origem não se restringe apenas a grupos dominantes, mas também ocorre entre os grupos pequenos que estão saudosos em relação às antigas certezas.

De modo semelhante, grupos considerados minoritários em diversos países têm-se unido em busca de velhas certezas étnicas ou das identidades "perdidas". Muitos desses esforços por uma preservação identitária e cultural dessas comunidades são respaldados pela religião de origem de seus representantes. Woodward menciona um exemplo comum dessas comunidades: os seguidores do Islamismo na Europa e nos Estados Unidos e do Catolicismo e Protestantismo na Irlanda do Norte.

A suposta "perda de identidade" ocorre quando as referências que determinam a maneira de o sujeito se reconhecer foram alteradas ou mesmo substituídas por outras referências. A esse respeito, Pena (2006, p. 109)[4] afirma que a perda de identidade se manifesta quando há uma "quebra de parâmetros fixados de relação com o mundo, expresso nas formas de se reconhecer e ser reconhecido, firmados numa dada representação (identidade) estabelecida e por vezes instituída". A autora ressalta que a identidade é uma representação que está relacionada com a posição que o indivíduo ocupa no mundo, o que implica um estreito vínculo entre a construção de identidade e as condições de existência, a cultura, as relações e as práticas sociais que o indivíduo desenvolve.

[3] A primeira edição da obra é de 1998.
[4] A primeira edição da obra é de 1998.

Destarte, é possível inferir que, se por um lado, a globalização tende a produzir uma sociedade mais homogênea culturalmente, por outro, ela estimula o fortalecimento e a reafirmação de algumas identidades nacionais ou locais. A diversidade em oposição à hegemonia decorrente da sociedade globalizada pode ser um bom sinal para se escapar "das alianças hegemônicas que autenticam um discurso único" ao passo que excluem discursos alternativos de comunidades marginalizadas, como alerta Moita Lopes (2003, p. 43). A seguir, seguem algumas considerações a respeito da origem do conceito de identidade desenvolvido por Woodward (2000), fundamentado em sua leitura da teoria psicanalítica de Freud e Lacan.

1.1.1 Origem psicanalítica do conceito de formação da identidade

Woodward (2000) se baseia nos conceitos da teoria psicanalítica de Freud e Lacan para explicar a formação da identidade do sujeito, que se inicia na primeira infância, quando a criança percebe que é um indivíduo independente ou distinto da mãe. Segundo a autora, antes desse período a criança ainda não tem uma consciência de si como um indivíduo independente da mãe, o que só ocorre na fase que Lacan chamou de "fase do espelho". A vertente lacaniana preconiza que o processo de construção da identidade da criança surge a partir da internalização das visões exteriores que adultos têm dela própria (WOODWARD, 2000).

Desse modo, a identidade depende de algo exterior a si próprio para atingir a sua plenitude. Em outras palavras, a noção de identidade da criança surge com a ausência do todo que era representado pela mãe durante a primeira infância (WOODWARD, 2000). Esse sentimento de incompletude e do desejo de recuperar a unidade com a mãe, consequentemente, faz com que os seres humanos tenham a tendência a se identificar com outras identidades "poderosas", fora de si próprios. A identificação com sistemas simbólicos fora dos sujeitos e com as imagens pelas quais são vistos por outros sujeitos faz com que vivam um processo contínuo de tentar-se identificar com aquilo que querem ser (WOODWARD, 2000).

Em consonância com essa premissa, Hall (2006) reitera a formação da identidade com base no que "falta" aos sujeitos e no que é preenchido pelo olhar do outro. Segundo ele, a identidade "surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros" (HALL, 2006, p. 39).

Destarte, o conceito de identificação é fundamental para prosseguir nessa discussão a respeito do processo da formação da identidade. Segundo Nasio (1989), a noção de

identificação tradicional proveniente da linha da Psicossociologia se refere ao processo de um indivíduo A, ao identificar-se com B, se transformar progresssivamente em B, isto é, adotar traços característicos de B. No âmbito da Psicanálise, porém, essa concepção tradicional é completamente desafiada tanto pela concepção de Freud quanto pela versão de Lacan (NASIO, 1989). Segundo esse autor, a versão psicanalítica desse conceito não admite que um sujeito se transforme em outro mediante um processo de identificação, mas que o processo de identificação ocorre apenas no espaço psíquico de um único sujeito:

> A modificação freudiana do esquema habitual refere-se, pois, a um ponto essencial: o espaço onde se acha contido o esquema. Com Freud, de fato, abandonamos o espaço usual da distância entre duas pessoas, introduzimo-nos na cabeça de uma delas, isolamos a identificação como um processo específico no campo do insconsciente e, por fim, descobrimos, no próprio interior desse campo, que a referida identificação só tem lugar entre duas instâncias inconscientes. (NASIO, 1989, p. 100).

A versão de Lacan aceita a transposição do conceito para o campo psíquico, segundo Freud, porém vai além, ao propor uma nova versão para o esquema tradicional da transformação do indivíduo A em B, aceito por Freud, embora no âmbito do inconsciente (NASIO, 1989). Segundo Nasio, enquanto Freud propõe o termo identificação para qualificar a relação de intricação entre duas instâncias inconscientes, Lacan preocupa-se em dar nome a uma relação em que um dos indivíduos cria um terceiro por meio da identificação. Assim, "para Lacan, a identificação é o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito" (NASIO, 1989, p. 101).

Todavia, como adverte Hall (2000), ao lançar mão do termo identificação, deve-se tomar o cuidado de analisar o que se pode aproveitar para os estudos da identidade no âmbito dos estudos culturais e outras áreas. Ele assevera que tais construtos não devem ser aceitos em sua totalidade, mas servem, na verdade, para melhor conhecer a origem do termo no conhecimento psicanalítico e para poder, portanto, indicar os novos significados que o termo está recebendo nos estudos sobre identidade. Em consonância com essa ponderação feita, devem-se filtrar as ideias sobre identificação que se adéquam ao modo como o conceito de identidade está sendo abordado nos trabalhos da LA, que buscam ser de caráter não essencialista. Assim, a identificação freudiana pode ser entendida como um laço emocional de um sujeito em relação a alguém ou a algum objeto que está baseado na fantasia, na projeção e na idealização (HALL, 2000).

Portanto, o processo de identificação parte, essencialmente, do pressuposto de uma atração por algo que falta ao sujeito e que está presente no outro. Pode-se inferir, assim, que o processo de identificação é uma mola propulsora para o caráter fluido da identidade. Se se

considerar a essência fluida da concepção não essencialista de identidade como um conceito em constante transformação, é pertinente afirmar que é justamente o processo de identificação com o que está fora do sujeito que faz com que ele esteja em uma constante busca pelo objeto desejado, ou seja, em constante fase de construção de sua identidade. Nas palavras de Hall (2006, p. 38-39):

> Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". [....] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (Grifos no original).

Segundo a leitura que faz Hall (2006) da teoria psicanalítica de Freud e Lacan, a identidade é, pois, resultante de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente que não podem ser vistos ou examinados, o que fez com que o trabalho dos dois psicanalistas fosse bastante questionado. A despeito disso, estudos sobre a subjetividade do sujeito pressupõem as ideias de Freud sobre o inconsciente como certas, mesmo descartando algumas de suas hipóteses (HALL, 2006).

1.1.2 A descentração do sujeito e o conceito de diferença

Segundo Hall (2006), as ideias freudianas e outros movimentos, tais como o marxismo e o feminismo, representaram rupturas nos discursos do pensamento moderno que resultaram no fenômeno de descentralização do sujeito. O legado freudiano, por exemplo, desmistifica a visão do sujeito oriundo do pensamento iluminista baseado na concepção do ser humano como um indivíduo centrado, dotado de faculdades mentais como a razão e consciência que mantinham sua essência natural de origem (HALL, 2006). O impacto dessas novas ideias na noção de sujeito moderno resultou no que ficou conhecido como descentração ou deslocamento do sujeito, o que significa que o sujeito não é mais o centro único como era na concepção de identidade estável do passado. A descentração ou deslocamento se refere justamente ao deslocamento do sujeito do "centro". Assim, na sociedade moderna, não existe mais um centro único de poder, mas vários deles. Hall (2006) argumenta que as sociedades modernas são caracterizadas pela "diferença", que por sua vez é responsável pela produção de

diferentes posições de sujeito, isto é, diferentes identidades. Esse mesmo autor (2000) conclui essa linha de pensamento argumentando que, ao contrário do que se pensa, as identidades são construídas pela diferença e não fora dela. Trata-se de pensamento que está em consonância com as ideias de Woodward (2000, p. 39), ao afirmar que a identidade "não é o oposto da diferença", mas depende dela, uma vez que é "marcada pela diferença" (WOODWARD, 2000, p. 9). De modo semelhante, Silva (2000, p. 74) afirma que "a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência".

Antes de prosseguir a discussão, faz-se necessário aqui definir o que se entende pelo termo "diferença".

Segundo Silva (2000, p. 74), a diferença, assim como a identidade, é concebida como uma identidade independente, como algo que remete a si própria. Esse autor, de maneira sucinta, define a identidade como aquilo que o sujeito é – "sou brasileiro", "sou homem", "sou jovem" – e a diferença como aquilo que o outro é – "ela é italiana", "ela é mulher", "ela é velha" e assim por diante. A relação de "estreita dependência", a que se refere Silva (2000), ocorre pelo fato de que, quando se afirma certa identidade como, no exemplo citado, "sou brasileiro", ao mesmo tempo é feita referência a outras nacionalidades a que o sujeito não pertence, isto é, faz-se referência à diferença.

Assim, diante da expressão "sou brasileiro", o sujeito está afirmando a diferença indiretamente ao mostrar que "não é italiano", "não é argentino" e assim por diante. Silva (2000) argumenta que a afirmativa "sou brasileiro" só se faz necessária diante de outras nacionalidades, pois em um mundo imaginário ela não faria sentido. Essa relação entre a identidade e a diferença faz com que ambas sejam inseparáveis, uma vez que, ecoando Silva (2000, p. 75), "a identidade depende da diferença" e "a diferença depende da identidade". De fato, como argumenta Moita Lopes (2002, p. 201):

> [...] em geral a representação do outro se dá em termos do binômio igualdade/diferença, que define como nos engajamos no discurso com o outro. O outro é negro/branco, homoerótico/heterossexual, pobre/rico etc.? É, portanto, igual a mim ou diferente?

Nesse sentido, Woodward (2000, p. 9) afirma que "a identidade é, assim, marcada pela diferença". Porém, segundo a autora essa marcação da diferença muitas vezes coexiste em meio a problemas sociais, conflitos étnicos e culturais. Desse modo, se a identidade é marcada pela diferença, como ocorre o processo de fixação de determinada identidade em detrimento de tantas outras durante a existência social de um sujeito?

A concepção de identidade, segundo Silva (2000), envolve a noção da fixação da identidade como um processo resultante de atos de criação linguística. Segundo o autor, a

identidade é uma criação social e cultural instável, isto é, está em constante desenvolvimento. Assim, a identidade não é uma essência, nem um fato da natureza ou cultura, tampouco é fixa ou estável, ao contrário, é marcada pela instabilidade e pela constante construção:

> [P]odemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-97).

O surgimento dessa concepção de identidade remonta às ideias de Austin sobre os atos performativos que, segundo Culler (1999), foi proposta por ele para descrever enunciados diferentes daqueles usados para descrever fatos. Esses novos enunciados foram chamados por Austin de performativos porque eles, na verdade, realizam as ações as quais se referem.

Ao relacionar a concepção de performatividade à produção da identidade, Butler (1999 apud SILVA, 2003) desloca a ênfase na identidade como descrição, como algo pronto, "algo que é", para a ideia de "tornar-se", dando ao conceito de identidade um sentido de movimento e transformação. Assim, Butler aplica o sentido amplo de performatividade à produção da identidade, que implica a concepção deste último construto como resultado de um processo de repetição. A enunciação ao ser repetida não apenas descreve, mas também resulta na produção da identidade (SILVA, 2000). Por exemplo, desde o nascimento de uma criança inicia-se um processo de produção da sua identidade sexual por meio de uma série de repetições de enunciados como "é menino", "é um menino", "um menino" e assim por diante. Dentro dessa perspectiva teórica, a identidade, seja ela sexual, cultural ou profissional, é construída a partir da repetição de atos linguísticos.

Posto isto, passa-se a discutir a construção da identidade profissional do professor, que é o interesse específico deste trabalho, uma vez que esse suporte teórico será de grande valia para analisar e melhor compreender as orientações conceituais das participantes e também suas práticas em sala de aula.

1.1.3 A construção da identidade profissional

Nesta seção, discute-se, primeiramente, a construção da identidade profissional do professor mediante as relações dialógicas em seu contexto de trabalho, para em seguida se tratar de sua identidade a partir da imagem que o professor tem na sociedade. No contexto educacional, o professor constrói a sua identidade continuamente, por meio de relações dialógicas com colegas, coordenadores, pais e, principalmente, com seus alunos. Assim, o professor constrói ou reconstrói sua identidade profissional ao interagir com as pessoas à sua

volta, ao reiterar concepções pessoais e sociais sobre si próprio e sobre sua profissão, ao negociar e renegociar sua identidade pessoal-profissional, enfim, fazendo com que ela esteja em um processo de constante desenvolvimento (RAJAGOPALAN, 2001). Desse modo, de acordo com as palavras de Rajagopalan, o que define a identidade é a sua permanente instabilidade.

É possível afirmar que o processo de construção da identidade profissional do professor começa durante os primeiros anos de sua própria formação. Ao ingressar na escola e principalmente nos cursos de licenciatura, o futuro professor inicia os processos que Rajagopalan (2001) chamou de "negociações e renegociações de identidades", evento que implica uma constante alternância de posições que fazem com que pessoas estejam predispostas a passar de uma a outra identidade continuamente. Oliveira (2006, p. 28) ressalta que a construção da identidade profissional do professor toma como referência os saberes teóricos e práticos presentes em seu "quadro de referência" e os conjuntos de valores que fazem com que sua identidade não seja fixa ou imutável. Por essa razão, parece evidente que a identidade profissional do professor seja um reflexo do processo de negociação de diversos aspectos relacionados à sua prática durante sua formação.

Em relação à formação profissional do professor de língua estrangeira, pode-se dizer que é principalmente durante as aulas de língua estrangeira que sua identidade e formação profissional mais se desenvolvem, pois, de acordo com Rajagopalan (2001, p. 88), a "sala de aula de línguas estrangeiras é uma arena onde o que devemos esperar normalmente é um choque de identidades". Assim, ao entrar em choque com as identidades dos colegas e professores e com os referenciais teóricos e práticos do curso de formação, os profissionais da educação negociam e renegociam suas identidades continuamente.

Além de ser uma arena repleta de identidades diferentes, a sala de línguas estrangeiras é também um cenário onde culturas diferentes se encontram. Dessa forma, também os aspectos culturais podem influenciar a maneira de ser e agir dos futuros profissionais. Muitas vezes, a influência da cultura de um país estrangeiro pode chegar até o ponto de interferir na identidade cultural do professor, o que faz com que ele desenvolva uma espécie de perda ou desvalorização da sua própria identidade cultural. Isso ocorre quando ele procura se identificar totalmente com a identidade cultural de um país ignorando sua identidade cultural de origem. Portanto, ao promover o contato com novas identidades culturais é essencial que o professor incentive o aluno-professor a valorizar a sua própria identidade e a não supervalorizar exageradamente a cultura estrangeira, pois:

> [...] na situação de aprendizagem de línguas estrangeiras, este simples contato entre culturas pode se revestir de um caráter completivo para o aprendiz, forçando a uma ressignificação de valores e, conseqüentemente, a uma (re)construção identitária. (BRUN, 2004, p. 75).

Alguns autores demonstram uma preocupação com o fato de muitos professores de línguas estrangeiras tenderem a supervalorizar as culturas de países estrangeiros em detrimento da sua própria cultura. Quanto à atitude dos professores e alunos de inglês em relação à cultura de língua inglesa e à ênfase que o ensino de cultura nas aulas de línguas estrangeiras vem recebendo nos últimos tempos, Moita Lopes (1996) ressalta que se observa "uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura inglesa [...]". Além disso, esse autor enfatiza que muitas vezes o ensino de inglês está associado a uma atitude alienada que é marcada pelo desejo de assimilação da cultura do país estrangeiro:

> [A] incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xérox do falante nativo, não pode ter outro motivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar [...]. (MOITA LOPES, 1996, p. 42-43).

Nesse sentido, Pagliarini-Cox e Assis-Peterson (2001) destacam o conflito entre o ensino de línguas que visa à integração com a cultura do país estrangeiro e o ensino crítico que visa à emancipação do indivíduo em relação à cultura do outro. As autoras lamentam a sensação de que, justamente na terra natal de Paulo Freire, parece que a pedagogia emancipatório-libertadora não se faz presente na prática dos professores de inglês desde o ensino fundamental até o superior.

A esse respeito, Romero (2004, p. 2) ressalta a importância de uma postura reflexiva em relação ao ensino da língua inglesa, pois cada vez mais ela vem alcançando um *status* de língua hegemônica no mundo globalizado, ao passo que, por sua vez, "as línguas 'dominadas' podem facilmente ser consideradas inferiores e – o que torna a situação ainda mais assustadora – seus falantes podem internalizar este *status* de inferioridade". A autora ressalta ainda que, por causa dessa realidade, "torna-se de especial relevância o papel do educador/profissional de línguas como fomentador de reflexão crítica do educando ante ao mundo em que vive e que ajuda a construir" (ROMERO, 2004, p. 2).

Portanto, durante a formação acadêmica do professor, são necessárias reflexões que problematizem a questão identitária nos níveis pessoal, cultural e profissional. Desse modo, ao se conhecer, o educador poderá estar atento às suas atitudes com o intuito de avaliar seu próprio comportamento sobre essas questões (DE PAULA, 2010). Além disso, como assevera Moita Lopes (2006b), o professor exerce um papel central na construção da identidade dos

alunos em virtude de sua posição de líder e da relação assimétrica que tem com os alunos no que se refere ao conhecimento e autoridade. Dessa forma, a aprendizagem de línguas estrangeiras não deve atribuir julgamento de valor aos aspectos culturais, sejam estes pertencentes a quaisquer que sejam as comunidades de fala e, como assevera Scheyerl (2004, p. 65), o ensino de línguas estrangeiras tem o dever de preservar, antes de tudo, a identidade do professor:

> Integrar o ensino de uma língua estrangeira à formação do indivíduo deve ser um dos objetivos da aula de língua estrangeira. Promover atividades de aprendizagem que oportunizem o fortalecimento do "eu" é uma forma de preservar-se a própria identidade.

Todavia, faz-se necessário ponderar que "preservar a identidade do aluno" não deve ser uma prática essencialista no sentido de impedir sua transformação. Por "preservar" deve-se entender "fortalecer" – como a autora mesma afirma – a identidade cultural dos alunos para que a língua estrangeira não seja vista pelos aprendizes e professores como uma língua de países de culturas "superiores". De fato, alguns teóricos vêm defendendo a ideia de desvincular o ensino de línguas estrangeiras do ensino da cultura do país onde ela é falada. No caso do inglês, em particular, é difícil definir a qual cultura o inglês está relacionado, uma vez que, segundo Crystal (2004), o número de falantes de inglês como primeira língua, segunda língua e como língua estrangeira soma um total de um bilhão e 400 milhões. Por essa razão, esse mesmo autor declara que o inglês foi oficialmente considerado como uma língua global a partir do ano de 1990, quando passou a desempenhar um papel importante e ser reconhecida como tal na maioria dos países. Assim, o inglês não pode ser mais considerado como uma língua nativa de alguns poucos países que a falam como língua oficial, pois é na verdade uma língua global. De fato, Rajagopalan (2001) já há algum tempo vem reforçando a ideia do inglês como uma língua mundial ou do mundo (*world English*).

Nessa linha de pensamento, em uma plenária realizada na X Convenção Nacional do Braz-Tesol, Ur (2006) defendeu a ideia do ensino de língua inglesa como língua franca, como uma língua pertencente não mais aos seus povos nativos, mas a todos os que a utilizam e que, portanto, não necessita mais que seus aprendizes aprendam sobre as culturas dos países onde ela é falada como primeira língua. Entretanto, pode-se inferir que desvincular o ensino da língua dos aspectos culturais de países que falam determinada língua estrangeira não é a melhor maneira de evitar a desvalorização da cultura de origem dos alunos e professores de LE. Alguns aspectos culturais são importantes para a compreensão de expressões de uso frequente pelos usuários da língua. Ao invés de impedir esse contato com a cultura do

estrangeiro, o mais importante é evitar que esses aspectos sejam passados como aspectos pertencentes a uma cultura superior, o que prejudicaria a identidade cultural dos aprendizes.

1.1.4 A identidade profissional do professor

Para abordar a questão da identidade profissional do professor, faz-se necessário analisar o prestígio da profissão entre os próprios alunos e na sociedade como um todo. É notório que muitos dos alunos que ingressam no curso de Letras não têm a intenção de atuar como professores. A escolha pelo curso se dá por causa de seu interesse pela língua estrangeira, por gostar de ler ou por não ter podido fazer o curso desejado e ter escolhido Letras como segunda opção. A pouca valorização, no mercado, dos cursos de licenciatura, como o de Letras, não deve ser passado despercebida na análise da identidade do profissional do ensino. Para Gimenez (2005a), a razão pela qual os alunos não querem ser professores pode estar relacionada ao baixo prestígio da profissão.

De fato, a imagem do professor nos últimos anos tem sido negativa pela falta de reconhecimento financeiro e pela decadente formação do professorado no país. No entanto, essa realidade não é exclusividade das escolas brasileiras. Segundo Nóvoa (1992), até os anos 1960, o governo português manteve uma atitude de suspeição sobre a formação de professores e intensificou os mecanismos de controle ideológico, mediante a redução das condições exigidas para admissão ao ensino normal e redução dos conteúdos e do tempo de formação, o que implica uma menor exigência intelectual e científica. Para Nóvoa (1992, p. 16), a profissão docente sofre paradoxalmente a desvalorização socioeconômica simultaneamente a uma tentativa da dignificação da imagem social do professor:

> Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.

Assim como a situação da classe de professores luso-brasileiros, outros estudos mostram realidades semelhantes, como é o caso dos professores de Hong Kong citado por Pennington (1995). Segundo essa autora, além de um alto nível de *stress* que circunda o cotidiano escolar dos docentes e discentes, os professores não são motivados por condições de trabalho favoráveis ou oportunidades para desenvolvimento pessoal. Isso porque os

educadores de Hong Kong têm pouca autonomia no trabalho que desenvolvem, assim como também poucas oportunidades para trabalhos colaborativos e carência de incentivos tais como promoções ou reconhecimento da sociedade (PENNINGTON, 1995).

Na verdade, tais condições não estão restritas apenas ao contexto do Brasil, Portugal ou Hong Kong, mas chega quase a ser uma realidade mundial do professor. Zeichner (2003) afirma que, na maioria dos países, os professores recebem salários baixos em comparação com os salários de outros profissionais com igual ou inferior escolaridade. Tal fato obriga grande parte dos profissionais da educação a ter de acumular duas ou mais atividades profissionais para sobreviverem com um mínimo de conforto (ZEICHNER, 2003). Possivelmente, essa falta de reconhecimento financeiro do professor seja um dos fatores que prejudicam a imagem que o próprio professor tem da sua profissão e, por consequência, de si próprio. Em outras palavras, a identidade profissional dessa classe é profundamente prejudicada pela maneira como o professorado é visto pela sociedade em geral.

No Brasil, soma-se a esse fato o despreparo de uma grande parcela de professores dos níveis fundamental e médio, possivelmente resultado da falta de motivação ou de dificuldade financeira para o desenvolvimento de sua formação profissional. Tendo foco nessas variáveis, vários estudos no âmbito da Formação de Professores têm sido desenvolvidos com o objetivo principal de investigar como a identidade profissional é construída ou reconstruída, objetivando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras. A construção da identidade profissional do professor, por sua vez, depende da relação entre ele e outros profissionais na sociedade e principalmente pelo modo como são vistos por eles. Pode-se dizer que a construção de uma autoimagem positiva ou uma identidade fortalecida depende do olhar do "outro", principalmente do olhar daquele que detém o poder de determinar o conhecimento "oficial", aceito pela sociedade. Tal conhecimento é o conhecimento produzido pela academia, pelos professores universitários, que representam uma classe de "maior" prestígio entre o professorado. Portanto, para compreender melhor as concepções identitárias discutidas até aqui, convém tratar da relação que se estabelece entre os profissionais da educação. Para tanto, a seguir, são tecidas algumas considerações acerca da relação hierárquica entre o conhecimento acadêmico, que neste estudo é representado por mim (a pesquisadora), e o conhecimento prático, aqui representado pela professora-participante. Apesar do entendimento de que não existe teoria sem prática, essa separação se estabelece na relação entre professores que vivem momentos ou situações acadêmicas distintas.

1.2 Relação hierárquica entre o conhecimento acadêmico-científico e o conhecimento prático do professor

O conhecimento acadêmico-científico aceito como uma espécie de conhecimento "oficial" convive com o conhecimento prático do professor, oriundo de sua experiência em sala de aula e que por muito tempo permaneceu invisível aos olhos da ciência. Os trabalhos de Dewey (1959),[5] Schön (1987) e Freire (1987, 1996) reconhecem o professor como um produtor de conhecimento e não apenas como um consumidor de insumos ou "enlatados" científicos "prontos para a aplicação". Diante dessa nova visão do professor como pesquisador da própria prática, encontra-se a resistência disfarçada por parte da comunidade científica de aceitar e reconhecer o valor desse conhecimento. Em consonância com essa ideia, Santos (2008, p. 6) destaca a existência de uma separação entre "o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos". Um exemplo claro dessa realidade pode ser observado no contexto de pesquisas colaborativas que, por definição, deveriam considerar, além do conhecimento prático do professor, também o do pesquisador. Segundo Magalhães (2004, p. 75),

> (o) conceito de colaboração pressupõe, assim, que os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Essa é uma questão complexa, uma vez que envolve as representações dos participantes sobre suas identidades, papéis e domínio do conhecimento em um contexto particular, portanto, questões referentes a questões de poder.

Anteriormente, Freeman (1989) já assegurava que o papel do colaborador (pesquisador, professor-formador, colega de trabalho ou qualquer outro colaborador) é de estimular a mudança por meio da conscientização do professor, ao invés de intervir diretamente como se em um treinamento de professores:

> Esses dois indivíduos, o professor e o colaborador, engajam-se em um processo cujo propósito é gerar algum tipo de mudança no professor. Como uma pessoa não pode intervir para mudar a outra diretamente, os dois indivíduos devem colaborar para alcançar esse propósito. Os papéis e equilíbrio relativo do controle e iniciativa podem variar por meio de colaboração; no entanto, seu propósito permanece em gerar mudança em algum aspecto na tomada de decisões do professor baseado no conhecimento, habilidades, atitude e conscientização. (FREEMAN, 1989, p. 38).

Em conformidade com o pensamento de Freeman (1989), não se pode conceber um processo de desenvolvimento profissional do professor baseado em mudanças impostas diretamente por outro indivíduo, senão pelo próprio professor. Tal imposição seria uma contradição com o próprio termo colaboração e com a proposta do ensino reflexivo, que tem

[5] A primeira edição da obra é de 1933.

com um dos objetivos principais o processo de autoconscientização e problematização da prática pedagógica do professor.

Magalhães (2002) e Liberali (2002) destacam a pesquisa colaborativa como a abordagem metodológica que mais tem o potencial de transformar o contexto educacional com vistas a uma prática emancipatória e, portanto, melhor se enquadra dentro da perspectiva da reflexão crítica. Liberali (2002) afirma que a pesquisa colaborativa prima pelo exame das práticas sociais naturalizadas para entender como é possível aos próprios participantes da pesquisa desenvolver a reconstrução de sua própria ação. A autora ressalta que essa metodologia cria um contexto apropriado para que haja o aprendizado de todos os envolvidos, mesmo quando tradicionalmente os papéis dos participantes se diferenciam em relação a poder e conhecimento. Em vistas ao caráter mais democrático dessa abordagem, a autora conclui que a pesquisa colaborativa crítica se encaixa melhor na perspectiva da formação reflexiva, pois se preocupa com as questões de desigualdade na educação. Liberali (2002, p. 112) ressalta que, "pela proposta de pesquisa colaborativa, entende-se esse processo reflexivo crítico como ocorrendo tanto com o agente como com o pesquisador acadêmico". Consoante essa ideia, Pagliarini-Cox e Assis-Peterson (2001, p. 33) destacam:

> Nada é mais contraditório com o espírito dessa pedagogia do que tomar o professor como um informante que nos doa a fala sobre a qual nos debruçamos com as lentes de nossas teorias e que nos rende artigos, conferências onde circula como dado. Ou nos investimos na construção de uma narrativa polifônica com os professores de inglês, ou nos calamos.

Um exemplo bem-sucedido de pesquisa colaborativa em que as participantes têm oportunidade de expressar suas opiniões é o trabalho de Abreu (2004). Por meio da participação de outra professora, ex-coordenadora da escola em que atua, as interações sobre os problemas vivenciados em sala de aula evidenciam momentos de negociação de significados com o intuito de esclarecer e, se possível, solucionar um problema, em vez de impor a opinião da coordenadora sobre a da professora. Neste contexto de pesquisa, a professora conta com a cooperação do "olhar" do Outro, como ilustra Romero (2004) com base na leitura de Vygotsky, para solucionar um problema em sua sala de aula.

Todavia, esse exemplo é uma exceção à regra. Na grande maioria dos casos, o que se observa é que muitos trabalhos acadêmicos que se denominam colaborativos nem sempre atendem aos requisitos básicos da colaboração. Em consonância com essa perspectiva, Paiva (2008), ao relatar os resultados de uma pesquisa sobre a influência do outro (o colaborador), na aprendizagem de línguas, segundo a perspectiva da teoria sociocultural, observou que muitas vezes o colaborador, ao invés de ajudar, inibe o seu colega de estudo:

> Esse questionamento, no entanto, não anula a importância do papel do outro na aprendizagem, mas nos faz ver o contexto social não apenas como ambiente de cooperação, mas, também, como arena de conflitos e de frustrações. O outro sempre esteve direta e indiretamente presente nos processos de ensino de língua: ora como quem seleciona o que e "como aprender", ora como quem dirige a aprendizagem do outro, ora como modelo, ora como avaliador, ora como interlocutor, etc. O outro está diretamente presente nas atividades de trabalho, lúdicas ou educacionais ou, indiretamente, nos artefatos tais como o livro o computador, a arte, etc., todos frutos do trabalho humano. Apesar de o outro poder funcionar como um andaime, ou seja, apesar de poder potencializar nossas habilidades e colocar nosso processo de aquisição em movimento, ele também pode constranger, restringir e inibir esse mesmo processo.

Assim, como no estudo de Paiva ilustrado anteriormente, em pesquisas colaborativas em aulas de língua estrangeira podem ocorrer situações semelhantes nas quais o "colaborador", o próprio pesquisador ou a relação entre ambos, no lugar de ajudar, acaba por atrapalhar o processo investigativo. Rajagopalan (2001, p. 88) explica esse fato, alegando que os professores, por muito tempo, mantiveram "uma noção romântica da comunicação, onde os participantes idealmente buscavam cooperar uns com os outros ao voluntariamente adotarem as regras do jogo e agirem de acordo com os ditames de uma conversação lógica". Essa hipótese é ilustrada com a pesquisa "colaborativa" de Santos (2008), que teve de ser abandonada por causa das dificuldades da colaboradora em cumprir as atividades propostas como a leitura de textos e a observação de aulas. Essa falha na colaboração entre ambas fez a professora colaboradora desistir de participar da pesquisa e também abandonar o projeto de desenvolvimento profissional proposto pela formação reflexiva. Nesse estudo, a autora (pesquisadora) também alega ter havido certo constrangimento e sentimento de inferioridade da parte da professora colaboradora, diante da pesquisadora, acarretados pela relação assimétrica entre ela e a participante, o que culminou na sua desistência do trabalho.

Tem-se conhecimento de que vários trabalhos acadêmicos definidos como "colaborativos" pecam pela ausência do caráter que realmente deveriam ter nas relações estabelecidas entre os participantes. Ou seja, em vez de, teoricamente, promoverem uma troca de contribuições entre os professores e pesquisadores, na prática, acabam por favorecer a voz da perspectiva científica e não a do professor.

Um exemplo dessa realidade é o trabalho de Horikawa (2004), que, ao analisar as sessões reflexivas entre esta e as professoras-colaboradoras, percebe como essas discussões foram marcadas pela imposição da perspectiva da pesquisadora, comprometendo o caráter colaborativo da pesquisa. Também na pesquisa da própria Liberali (2002), como de Magalhães (2002) e Castro (2004), predominam a voz e a opinião das pesquisadoras, em detrimento da participação das colaboradoras, que é sempre muito tímida. Embora Liberali (2002) tente caracterizar seu trabalho como colaborativo, argumentando ter sido uma

oportunidade também para ela mesma, como pesquisadora, de aprender, com a sua prática e com a sua participante, o real significado de colaboração, na análise das interações com sua "colaboradora" ela evidencia a ausência da colaboração entre as duas professoras.

Assim, um trabalho que se define como colaborativo deve primar pelo desenvolvimento mútuo de profissionais e pela participação destes, para que as oportunidades de expressão das opiniões sejam iguais, e não ocorra a subjugação da voz de um sobre do outro. Nas palavras de Romero (2004, p. 192), a colaboração é:

> [...] vista como uma tarefa de construção conjunta, através da qual tanto o coordenador quanto o professor buscam oportunidades iguais para apresentar e discutir criticamente valores, significações, teorias de ensino e aprendizagem, numa tentativa de entender, questionar, explicar, interpretar e expandir os assuntos envolvidos no contexto, na realidade e na prática encontrados na sala de aula.

Como essa autora destaca, a colaboração permite a construção do conhecimento através da linguagem. Trata-se do meio pelo qual os colaboradores revelam suas posturas e conflitos e se estabelecem as negociações que promovem "a aprendizagem para todas as partes envolvidas" (ROMERO, 2004, p. 193). Embora os conflitos sejam muitas vezes vistos com olhar negativo pelo pesquisador, deve ser entendido que eles fazem parte do processo investigativo, porque representam uma relação genuína entre os participantes durante suas negociações. Cabe aqui ressaltar que as relações humanas mediadas pela fala ou qualquer outro meio não são estruturadas segundo parâmetros coerentes ou lógicos e é justamente por meio da linguagem que se evidenciam as contradições. No que se refere ao termo colaboração, como observado nos trabalhos anteriormente mencionados, é também nas relações dialéticas que se evidenciam suas inconsistências, incoerências ou até mesmo ausência de colaboração.

1.2.1 O conhecimento como instrumento de poder: opressores *versus* oprimidos

A educação, segundo Freire (1996), é uma maneira de intervir no mundo, porém, como destaca o autor, é preciso se posicionar politicamente sem faltar com a ética. Conforme suas palavras: "Em tempo algum pude ser um observador 'acizentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética" (p. 15). Assim, segundo essa concepção, não existe uma postura neutra na educação. O que se evidencia no ensino é uma constante disputa de poderes: o poder de determinar o conhecimento que é ensinado e como ensiná-lo e as opiniões e interpretações que devem predominar. Essa relação se dá como um acordo tácito entre os indivíduos, que aceitam e assumem os papéis que lhes cabem. De um

lado está o opressor, que impõe sua vontade aos indivíduos; de outro, os oprimidos, que se sujeitam à vontade de seu opressor. Em consonância com essa ideia, Pennycook (2002) assevera que toda forma de educação é política e que toda forma de conhecimento tem algum interesse. Portanto, conceber a escola como um local de luta política significa reconhecer que aqueles que negam a natureza política da educação estão articulando uma posição ideológica que perpetua o *status quo* (PENNYCOOK, 2002).

Nas palavras de Freire (1987), isto significa que o opressor dita o conhecimento que melhor representa seus interesses a serem passados aos oprimidos, a chamada "concepção bancária" da educação. Essa prática funciona como um instrumento de opressão, pois os oprimidos, de "tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada [...] terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem nada e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar" (FREIRE, 1987, p. 50, grifos do autor). Essa prática perpetua o sentimento de inferioridade que alguns indivíduos oprimidos sentem em relação a outros opressores, principalmente em virtude da relação hierárquica que se estabelece entre eles.

No que se refere à dominação do conhecimento entre os profissionais da educação, observa-se a predominância de um conhecimento "oficial" em detrimento de uma variedade de conhecimentos e posturas divergentes. A esse respeito, Pennycook (2002, p. 51-52) adverte que o relacionamento entre os acadêmicos e os professores é muito semelhante à relação existente entre as instituições acadêmicas centrais e as periféricas, no sentido de que elas são marcadas pelo fluxo unilateral de conhecimento, que privilegia as ideias produzidas pelas primeiras sobre as segundas.

No contexto do ensino de línguas, Pennycook (2002) adverte sobre a necessidade de examinar criticamente os interesses que estão por trás da produção de diferentes tipos de conhecimento, principalmente o que está por trás de um conhecimento dito "oficial" ou "dominante". De modo semelhante, Kuramavadivelu (2009, p. 14) postula que o ensino do inglês possui um viés colonizador que se evidencia em quatro dimensões: a acadêmica, a linguística, a cultural e a econômica. A dimensão acadêmica corresponde à divulgação do conhecimento de interesse dos países ocidentais mediante a discriminação do conhecimento local dos países colonizados. A dimensão linguística se refere à maneira como o conhecimento e a língua local tornaram-se irrelevantes para o ensino e a aprendizagem do inglês. A dimensão cultural associa o ensino da língua com os aspectos culturais ocidentais, bem como o desenvolvimento de uma atitude favorável à comunidade falante da língua-alvo. E, finalmente, a dimensão econômica se encarrega de enriquecer a economia dos países falantes de inglês por meio da indústria do ensino da língua inglesa.

Estudos críticos, como o de Pennycook (1999), ilustram como o ensino de inglês tem sido divulgado pela mídia dos países de língua inglesa como uma oportunidade para melhorar as condições de vida e para salvar as comunidades mais pobres do mundo. Isso reforça um sentimento histórico de complexo de inferioridade e de desvalorização dos países colonizados em relação à Colônia. Diante dessa realidade, o autor reforça a necessidade de olhar criticamente as ideologias e os interesses passados pela indústria do ensino de inglês, para que o professor não seja desapercebidamente um colaborador da condição de desigualdade que esse conhecimento produz nas sociedades menos privilegiadas.

Essa questão é também apontada nos trabalhos de Mey (1985), que ressalta que a linguagem tanto nos meios de comunicação de massa quanto em contexto de ensino de línguas é produzida para fins de manipulação. Diz esse autor: "tal linguagem identifica com os interesses da classe dominadora ao invés de com os da massa dominada, é sempre manipuladora" (MEY, 1985, p. 15). Em conformidade com essa premissa, Moita Lopes (1996, p. 50) compara o professor ao colonizador, também sugerindo a existência de uma cultura dominante durante sua prática em sala de aula: "é agora o momento de focalizar o papel de colonizador do professor de inglês no Brasil, já que é o transmissor principal da cultura do colonizador, através do ensino de inglês".

De acordo com essa perspectiva, Mey (1985) sugere que os estudos dos linguistas deveriam contribuir para a erradicação da opressão social. Para esse autor, o uso da linguagem tem o propósito de promover a conscientização, uma forma de linguística emancipatória, o que, de certa maneira, remonta à pedagogia do oprimido de Paulo Freire. O objetivo é incentivar a luta contra a desigualdade social, resultante de uma sociedade opressora e promovida por uma educação que defende e representa o conhecimento que é de interesse do opressor.

Freire (1987, p. 30) destaca que essa situação leva "os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos". Refere-se à libertação como um processo de conscientização. Contudo, como ressalta, libertar-se não é simplesmente um ato de autolibertar-se, pois ninguém se liberta sozinho. Do mesmo modo, tampouco a libertação de uns é feita por outros. Ao contrário, é um processo realizado em conjunto, no qual o oprimido se liberta do seu opressor e o opressor se liberta do opressor que existe dentro de si, o que em ambos os casos só pode ocorrer mediante um processo genuíno de conscientização.

Assim, se for considerado que ensinar um determinado conhecimento acarreta posicionar-se de maneira política, uma vez que não existe ensino neutro, por sua vez, os professores devem examinar suas práticas e posturas diante do conteúdo passado aos alunos.

Ou seja, cabe ao professor criticar e saber se posicionar perante as opiniões desse conhecimento dominante.

O processo de conscientização do indivíduo é, para Freire (1996), um movimento rumo a uma postura mais ética e crítica diante do contexto político-social onde se atua como professores/pesquisadores, bem como das consequências da prática investigativa e principalmente das interpretações que determinadas opiniões fazem dos fatos. Em outras palavras, significa estar ciente e se responsabilizar pelos resultados que as decisões e ações produzem no meio em que se atua como professores, pesquisadores ou qualquer outro profissional formador de opiniões. Esse amadurecimento se caracteriza pela adoção de uma posição mais crítica e consciente, que, nas palavras de Freire (1996, p. 35-36), se caracteriza por um processo que não ocorre mecanicamente, mas que depende de um trabalho efetivo da educação:

> [A] promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de "irracionalismos" decorrentes ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado.

A criticidade, aqui, tem a ver com a responsabilidade pelas consequências sociais que a divulgação desse conhecimento dominante promove no contexto educacional. Em outras palavras, o conhecimento predominante é o conhecimento da classe dominante em detrimento do conhecimento dos fracos ou oprimidos. Por isso, o ensino de línguas hoje deve ser uma prática emancipatória, para fazer com que o aprendiz adquira uma segunda língua como cidadão consciente das *nuances* que esse conhecimento agrega e não como um usuário da língua oprimido pelo deslumbramento exagerado do país do idioma que está aprendendo.

Este capítulo teórico teve o objetivo de discutir a construção da identidade do professor focalizando sua natureza não essencialista, isto é, a concepção da formação identitária como um processo inconsciente, inacabado e, muitas vezes, contraditório. Com base nesse aporte teórico, pretende-se buscar subsídios que possam responder à primeira pergunta de pesquisa: "Qual é o perfil profissional da professora participante?". E a primeira parte da segunda pergunta: "Qual é o perfil profissional da pesquisadora?". Ao final desse capítulo apresenta-se, também, uma discussão a respeito da questão do conhecimento como instrumento de poder e a relação hierárquica entre o conhecimento acadêmico-científico e o conhecimento prático do professor com o intuito de responder à segunda parte da segunda pergunta: "Como foi a relação entre ela e a professora participante durante o processo de coleta de dados para a pesquisa?". A seguir, no segundo capítulo teórico será discutido o

processo de desenvolvimento profissional do professor à luz das teorias da formação crítico-reflexiva com o objetivo de buscar subsídios teóricos para responder à terceira pergunta de pesquisa: "As sessões reflexivas sobre as aulas da professora participante e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?".

CAPÍTULO 2

O ENSINO REFLEXIVO E O PROCESSO DE MUDANÇA DA PRÁTICA DO PROFESSOR

> *Por isto mesmo é que este esforço não se pode contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas, necessários à nova sociedade. Esta não pode distinguir-se, qualitativamente, da outra (o que não se faz repentinamente, como pensam os mecanicistas em sua ingenuidade), de forma parcial.*
>
> Freire

Este capítulo tem como objetivo principal fazer uma discussão teórica acerca do ensino reflexivo destacando as contribuições de autores como Dewey (1959), Schön (1983), Giroux (1997), Zeichner e Liston (1996), Contreras (2002), Smyth (1991), Pimenta (2002), Pessoa e Sebba (2006), dentre outros. Pretende-se abordar, para uma melhor compreensão do que seja a abordagem reflexiva, os conceitos que ela envolve bem como o processo de mudança da prática pedagógica, uma de suas principais preocupações. Em um primeiro momento, será feita uma exposição geral sobre o surgimento do ensino reflexivo, com destaque para as contribuições de alguns autores pioneiros e também de autores mais recentes. Em seguida, discutir-se-ão alguns conceitos fundamentais como "reflexão", "professor reflexivo" e "professor técnico" e "intelectual crítico" e "reflexão colaborativa". Em seguida, na subseção 2.2, será tratada especificamente a questão da mudança da prática ou "desenvolvimento profissional", assim como concebidos pela abordagem reflexiva.

2.1 O ensino reflexivo

Ao se traçar uma retrospectiva do movimento reflexivo, evidencia-se o seu berço no cenário educacional há quase um século com os trabalhos de Dewey (1959) e, logo em seguida, sua divulgação no âmbito de outras áreas. Segundo Zeichner e Liston (1996), Dewey foi um dos primeiros teóricos da educação a conceber os professores como profissionais reflexivos, capazes de assumir papéis ativos nas discussões curriculares e nas reformas educacionais. Foi ele também um dos primeiros estudiosos a denunciar o caráter técnico do

ensino escolar, por ser marcado pelo seu isolamento e "pela ruptura" com experiências sociais (DEWEY, 1959, p. 75).

A necessidade de buscar mudanças e desenvolvimento na escola foi destacada por Dewey como uma das principais metas do ensino reflexivo. As significativas contribuições desse autor referem-se à natureza do pensamento e aos conceitos como ação rotineira/reflexiva e outros como os três passos para a ação reflexiva: a) abertura de espírito (*openmindedness*); b) responsabilidade (*responsability*) e c) sinceridade (*wholeheartedness*).

Um dos principais responsáveis pela divulgação das ideias de Dewey para outras áreas foi o arquiteto Schön (1983), que se baseou nos trabalhos desse autor para tratar da valorização da reflexão na experiência. Sua obra *The reflective practitioner,* publicada em 1983, apresenta uma análise crítica do raciocínio tecnicista que dominava a sua profissão até o século XX e propõe a valorização da prática como um momento de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização. Além disso, ele enfatiza o conhecimento tácito que está presente nas soluções que os profissionais encontram para os problemas da prática. Esse conhecimento tácito, implícito ou interiorizado está na ação, mas não a precede, o que implica a valorização da prática refletida. Refere Lüdke (2006, p. 30):

> A enorme difusão das idéias de Schön levou a toda a comunidade educacional uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica.

Giroux (1997), como alternativa ao conceito de "professor reflexivo", de Schön, concebe o professor como "intelectual crítico". Com esse termo, segundo Contreras (2002), Giroux tinha a ambição de abranger três pressupostos básicos para compreender o professor: a) que é um intelectual e não um profissional técnico; b) que está atento à prática intelectual crítica relacionada com os problemas do cotidiano; e c) que não se limita à contemplação e compreensão dos problemas detectados, mas volta-se para a crítica e a transformação das práticas sociais no contexto escolar. De acordo com Giroux (1997, p. 157-158), o professor como intelectual crítico deve se engajar em um exercício de autocrítica da natureza e da finalidade da "preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes de escolarização".

Giroux defende a necessidade de desenvolver um ensino crítico voltado para uma cidadania ativa, no lugar de uma pedagogia conservadora que enfatiza a técnica e a passividade tanto do professor quanto do aluno. Esse autor argumenta que o ensino conservador mediado pelas escolas e por seus currículos tradicionais, em oposição à

emancipação da educação, vem legitimando valores e atitudes necessários para a manutenção da sociedade dominante. Esse paradigma, de certa forma, é reproduzido no âmbito da sala de aula, em que o conhecimento acadêmico dominante se impõe sobre o conhecimento do professor e o conhecimento deste se impõe ao conhecimento do aluno, de maneira que a realidade escolar espelha-se na realidade encontrada na sociedade como um todo. Logo, a prática do professor reflexivo crítico serve não só para sua própria emancipação, mas também para a emancipação de seus alunos.

Giroux (1997) assevera que o professor precisa se organizar coletivamente para refletir sobre o contexto educacional, com o intuito de melhorar as condições de trabalho e demonstrar seu fundamental papel nas reformas escolares. No entanto, ele não deixa suficientemente claros os meios pelos quais o professor pode utilizar para transformar a sociedade a sua volta ou tornar-se de fato um "intelectual crítico". Contreras (2002) avalia que a noção de intelectual crítico, como proposto por Giroux, é, portanto, uma concepção um tanto utópica, por não explicitar a forma de se tornar reflexivo ou crítico de verdade.

O movimento de um ensino reflexivo surgiu como uma reação contra a visão tecnicista do professor, ou seja, contra a concepção do professor como um mero consumidor ou aplicador de um conhecimento produzido por outros. No que concerne ao professor reflexivo, este não apenas aplica, mas constrói o conhecimento por meio de reflexões sobre a sua prática com o propósito de promover seu desenvolvimento profissional.

Zeichner e Liston (1996) claramente se opõem à concepção de que os pesquisadores dos grandes centros científicos são os únicos detentores de conhecimentos e de teorias específicas sobre o ensino. Para esses autores, a abordagem reflexiva pressupõe a compreensão de esse conhecimento não ser restrito a ambientes como universidades e centros de pesquisa. Em sua argumentação, Zeichner e Liston referem que os professores têm ideias, crenças e teorias que podem contribuir para a melhoria do ensino. Como se nota, de um lado há teóricos que criticam o conhecimento dos professores, sob a alegação de não se embasar em pesquisas sobre o ensino; de outro há aqueles que reforçam que o conhecimento dos professores contempla uma perspectiva para a compreensão do ensino que pesquisadores externos ao sistema ignoram. Portanto, de acordo com tais autores, já está na hora de a sociedade científica tradicional reconhecer e considerar o conhecimento dos professores e de outros profissionais que trabalham na escola.

Zeichner e Liston (1996) também postulam que um dos objetivos principais da abordagem reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem ter papéis ativos na sua prática. São os professores que devem estabelecer os objetivos e os resultados a serem

alcançados e também assumir papéis de liderança no desenvolvimento curricular e nas reformas da escola.

Zeichner e Liston (1996) defendem ainda que os professores reflexivos devem não apenas participar das decisões político-administrativas da escola, como também teorizar sobre as questões da sua prática. Para esses autores, os professores são os mais indicados para encontrar soluções para os problemas vivenciados na prática. Ainda segundo eles, ver esses professores como profissionais reflexivos requer assumir que eles podem tanto apontar quanto solucionar problemas relacionados à prática. Em outras palavras, a resolução dos problemas da prática envolve também a noção do conhecimento oriundo da experiência, de que fala Dewey (1959), ou nos termos denominados por Schön (1983), o conhecimento que está por trás de cada ação do professor. Zeichner (2003, p. 41) assevera que "o conceito de educador como um agente reflexivo parece reconhecer a mestria (*expertise*) que há na prática dos bons professores, aquilo que Donald Schön (1983) denominou "conhecimento na ação".

Pessoa e Sebba (2006) destacam outro aspecto característico desse movimento: o da mudança, ou pelo menos o desejo de mudança que o ensino reflexivo faz despertar nos professores:

> O movimento internacional da formação reflexiva na área da educação, iniciado no final da década de 80, substitui a concepção do professor como técnico, que deve dominar competências básicas para o exercício da profissão, e instaura a concepção do professor reflexivo, que teoriza sobre o ensino e deve refletir sobre a prática pedagógica que realiza para poder "mudá-la". (Pessoa; Sebba, 2006, p. 43; sem grifos no original).

O professor que não é "reflexivo" seria o que as autoras chamam de profissional técnico, isto é, aquele professor que não confronta criticamente os problemas em sala de aula, limitando-se a executar comandos vindos de especialistas do meio acadêmico. Nas palavras de Contreras (2002, p. 102),

> [o] docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz. É assim que a racionalidade técnica implanta a figura do *expert*, que legitima com o domínio das técnicas derivadas do conhecimento científico, e com sua eficiência, aqueles objetivos que ficam fora do debate tanto para os professores como para a sociedade.

Todavia, Pimenta (2002) alerta que a aplicação do conceito do ensino reflexivo pode ser marcada por uma desarmonia com os fundamentos teóricos do movimento reflexivo. Segundo a autora, essa má interpretação do movimento reflexivo pode passar adiante uma

concepção de praticismo, que levaria as pessoas a pensar que a reflexão sobre a prática seria o bastante para a construção do conhecimento. Essa crítica adverte que a supervalorização do professor pode fazer com que ele passe a refletir em torno de si próprio, sobre os problemas da sua prática, resultando em um processo de individualismo e, portanto, ignorando a dimensão social da perspectiva reflexiva.

Pimenta (2002) condena essa atenção voltada para questões individuais dos professores e alega que vários teóricos criticaram essa interpretação do movimento reflexivo, porque as mudanças possíveis de serem feitas pelos professores são imediatas e não vão além do âmbito da sala de aula. Para a autora, o ensino reflexivo, como concebido por Schön, não se preocupa, muitas vezes, com o contexto ou as condições sociais que estruturam e influenciam a sua prática. Na opinião de Pimenta (2002, p. 24),

> [a] transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre.

Pimenta ressalta, portanto, que o processo de mudança do professor não pode se restringir ao âmbito da sala de aula. Ao contrário, deve ser reflexo de uma mudança de um contexto mais amplo, que precisa, acima de tudo, considerar o ensino como "prática social concreta". A autora destaca a importância de considerar, na abordagem da prática reflexiva, os cenários políticos, institucionais, teórico-metodológicos, para que essa prática não seja um processo individualizado desvinculado do contexto social no qual o ensino está inserido.

Segundo a autora, o único modo de evitar isso é destacando a importância do papel da teoria. Só assim é possível que a reflexão vá além do contexto da sala de aula, contemplando as esferas sociais mais amplas e visando a uma abordagem de ensino emancipatória voltada para diminuir as desigualdades sociais (PIMENTA, 2002).

De sua parte, Pessoa e Sebba (2009), apesar de manifestarem sua crença na importância de a mudança abranger um contexto social amplo, alegam que, muitas vezes, mudar a realidade insatisfatória na sala de aula significa também, de certa forma, promover justiça social. Isso inclui realizar mudanças mesmo em cenários vistos como restritos ou isolados, pois se em cada sala de aula houvesse o interesse em mudar velhas práticas rotineiras, como os eventos racistas, machistas ou classistas, que não raro se manifestam, o cenário macro eventualmente poderia se transformar. A crítica desses teóricos é pertinente, porque, nas discussões da escola como um todo, as mudanças feitas no âmbito da sala de aula têm grande valor para que as transformações no contexto social sejam uma realidade.

Outro aspecto do cenário educacional brasileiro que está em "desarmonia" com a proposta reflexiva, segundo Pimenta (2002), refere-se à desvalorização do profissional e aos baixos salários que o obriga à prática de multiempregos. Além disso, a autora destaca outros aspectos como a desvalorização do ensino superior com a criação de um mercado de cursos de curto prazo e de programas de educação continuada e a fragmentação do ensino com o número cada vez maior de professores contratados como prestadores de serviço.

No tocante à concepção reflexiva, Pimenta (2002) salienta dois requisitos imprescindíveis: a necessidade de conceber a reflexão como um processo coletivo e a importância da teoria para a prática reflexiva. A autora destaca a necessidade de conscientizar o professor sobre as condições sociais em que a sua prática profissional ocorre e para o fato de que atos são fundamentalmente políticos. No entendimento de Pimenta, ao se darem conta dessa perspectiva política, os profissionais da educação podem ser despertados a direcionar seu fazer pedagógico a objetivos democráticos e emancipatórios. Ela destaca, desse modo, a prática reflexiva como prática social, só podendo ser realizada em coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem.

Segundo ainda Pimenta, as principais críticas levantadas por vários teóricos e também detectadas pelas pesquisas desenvolvidas pela própria autora são as seguintes: a reflexão limitada ao âmbito individual, a falta de critérios externos como catalisadores de uma reflexão crítica com ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e as suas restrições nesse contexto. Diante dessa realidade pouco favorável a um processo de reflexão crítica acerca do ensino, Pimenta (2002, p. 43-44) destaca alguns aspectos que carecem de mudança para minimizar as limitações do nosso cenário educacional: a) o professor deve passar da perspectiva reflexiva para intelectual crítico-reflexivo e a transformação da reflexão deve passar do âmbito individual para o âmbito público ou coletivo; b) a construção de conhecimentos deve partir dos professores com base na análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias mediante o conhecimento da prática; c) a realização de pesquisas por professores no espaço escolar deve contar com a colaboração de pesquisadores da universidade; d) o desenvolvimento profissional deve ser considerado como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional e as condições concretas que determinam a ambos; e) é necessário criar uma política de formação e exercício docente que valorize os professores e as escolas como agentes capazes de pensar e de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na transformação das práticas escolares.

Pimenta (2002) conclui que, apesar de amplamente difundida, a perspectiva da reflexão foi em muitos momentos apropriada de forma descontextualizada, sem um estudo mais aprofundado de suas origens e sem uma análise crítica. Ao propor uma análise teórica e

empírica do movimento, a autora visa contribuir para a superação das limitações do ensino reflexivo apontadas anteriormente com o intuito de transformar efetivamente os professores reflexivos em intelectuais críticos-reflexivos. No entanto, trata-se de perspectiva que ainda está longe da realidade nas escolas brasileiras, onde o professor ainda é visto como um mero condutor de ideias alheias. Assinale-se que essa contradição é ilustrada na letra "c", dos aspectos apontados anteriormente pela própria autora (PIMENTA, 2002), quando ela enfatiza que as pesquisas realizadas pelos professores devem contar com a colaboração dos "especialistas" (pesquisadores da universidade).

Portanto, faz-se necessário conceber o professor como um profissional capaz de refletir individual e coletivamente sobre a sua prática, como sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento e não como objetos de pesquisa à espera do olhar científico do pesquisador. Nesse sentido, a literatura desenvolvida constitui subsídio teórico para as reflexões dos professores, que, dessa forma, estarão envolvidos em um processo de constante transformação. Para avançar nessa discussão, será apresentado, a seguir, o conceito de reflexão colaborativa de acordo com as contribuições de Smyth (1991) e também de alguns outros autores.

2.1.1 Reflexão dentro de um contexto colaborativo

Smyth (1991) defende a ideia de que os professores devem se mobilizar colaborativamente para problematizar assuntos relativos à sua prática. Segundo ele, tornar-se crítico tem a ver com a percepção das ações em sala de aula considerando o contexto histórico, social e cultural no qual essa maneira de ensinar está inserida. Isso significa criar condições para que os professores possam individual e coletivamente desenvolver a capacidade de ver seu ensino historicamente, abordar os eventos, práticas e estruturas de ensino problematicamente. Além disso, esse autor ressalta que o professor deve estar apto a examinar as realidades superficiais do ensino institucionalizado para compreender seu funcionamento e assim poder vislumbrar caminhos alternativos disponíveis à prática educacional. O propósito dessa ação é levar o professor para além daquela posição alheia às tradições do seu próprio ensino, ou seja, para uma posição na qual ele perceba como as estruturas comunicativas da escola são sistemáticas, porém hierarquicamente distorcidas.

Para Smyth (1991), realizar o ensino dentro da perspectiva da pedagogia crítica e desenvolver mudanças no cenário educacional envolve quatro passos: a) descrever o que ocorre em sala; b) informar teorias e filosofias de ensino; c) confrontar tais concepções de ensino; e d) reconstruir a própria prática buscando maneiras alternativas para realizá-la.

Segundo ele, esse processo de reflexão permite ao professor conhecer as forças que o limitam, para que, ao conhecê-las, ele possa eventualmente se libertar, isto é, se emancipar de rotinas tradicionais que controlam sua prática.

Um dos primeiros passos é fazer o professor sentir-se capaz de perceber e avaliar a sua própria prática individual e colaborativamente. Essa conscientização pode ser realizada por meio do diálogo com outros professores, o que estimula as compreensões interpretativas dos profissionais, possibilitando-lhes aprender a diferenciar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, com o intuito de apontar contradições e compreensões de si próprios, ideologicamente, distorcidas (SMYTH, 1991).

De acordo com essa concepção, compreender a natureza da prática escolar permite aos professores vislumbrar as distorções e contradições ideológicas presentes no dia a dia em sala de aula. Os professores podem colaborativamente avançar para além do currículo superficial, para conhecer e alterar o currículo que se encontra escondido. O primeiro passo do processo educativo dos professores, para alterar o modelo de interação que caracteriza e inibe o relacionamento social, se efetiva quando os professores encontram maneiras de mudar o conhecimento que eles têm deles mesmos. Essa mudança torna-os capazes de romper com a perspectiva de dependência para a posição de autonomia e responsabilidade (SMYTH, 1991).

Assim, o conceito de criticidade de Smyth (1991) refere-se a um processo individual e coletivo que possibilite ao profissional ver sua prática problematicamente, não mais como um evento isolado, mas como uma prática historicamente situada num determinado contexto social. Destarte, a formação reflexiva crítica de Smyth (1991) sugere a colaboração entre os profissionais da educação como o meio capaz de romper com o isolamento que impede o desenvolvimento profissional das instituições do ensino. Esse mesmo autor também reforça a importância de o professor estar atento a fatores que representem impedimentos a mudanças na prática por meio de uma mobilização sistemática, tanto no âmbito individual quanto social, para investigar as origens e consequências do comportamento pedagógico usual do professor. Vale destacar, essa concepção de formação reflexiva já era discutida nos trabalhos de Freire (1996), que insistia na ideia de que formar um profissional é muito mais que treiná-lo.

Portanto, ao apresentar concretamente passos ou atitudes para realizar a pedagogia crítica, Smyth (1991) conseguiu efetivamente sair do plano ideal para o real, quesito ignorado por autores como Giroux (1997), que, justamente por isso, foi avidamente criticado. A mudança nas escolas, como pensou Smyth, propõe que ela seja realizada com base nas próprias concepções dos professores e também na teoria, estimulando a compreensão interpretativa deles, para que se tornem indagadores críticos e capazes de perceber as ações comunicativas imbuídas de ideologias distorcidas ou falsas.

Corroborando a proposta de Smyth (1991) com referência à reflexão colaborativa, autores como Zeichner e Liston (1996) alegam que, ao discutir ideias sobre a prática com outras pessoas, as pessoas são mais objetivas e adotam argumentos mais claros, o que, porém, exige a coragem de expor as ações perante colegas ou superiores. Como alertam esses autores (1996, p. 18), a tarefa de analisar a própria prática em sala de aula é difícil, porque "é difícil observar criticamente nosso próprio comportamento, pois este está profundamente enraizado na nossa maneira de ser, de pensar".

Segundo essa perspectiva, a análise da prática de um professor será bem mais eficiente quando realizada em um ambiente colaborativo e cooperativo, onde há maiores chances de aprendizagem. Esse trabalho colaborativo que envolve uma exposição da ação do professor perante outras pessoas, para que sua prática possa ser avaliada, requer elementos essenciais por parte do professor, tais como humildade e confiança. Em consonância com essa ideia, Celani (2004, p. 53) afirma:

> Na descoberta de novos caminhos é fundamental o desenvolvimento de uma capacidade de aprendizagem autônoma por parte dos grupos, mas que deveria decorrer de sua atuação como grupos e não apenas como indivíduos isolados, buscando um caminho.

Grande parte dos teóricos do ensino reflexivo está de acordo de que é essencial aos professores buscar uma transformação tanto no nível individual de sua prática quanto coletivamente, ao abranger as condições sociais de seu ambiente de trabalho. Fullan (1994), por exemplo, destaca a habilidade de colaboração como um dos requisitos mais importantes da sociedade pós-moderna. Segundo ele, as pessoas precisam uma das outras para aprender e para realizar seus projetos, sendo a colaboração essencial para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento da sociedade.

Portanto, a reflexão sobre aspectos referentes ao contexto micro da sala de aula é o primeiro passo rumo a um processo de conscientização do profissional em relação ao contexto macro, no qual a sua prática está inserida. No entanto, isso não quer dizer que o profissional da educação vai passar a questionar tudo e todos e esquecer da sua principal atividade que é o ensino. Quando Dewey descreveu o professor como profissional reflexivo não estava querendo dizer que os professores têm de refletir o tempo todo sobre tudo, mas sim que a reflexão deve fazer parte da rotina em sala de aula do educador. Dewey ilustrou muito bem os dois extremos da postura do professor em relação à reflexão, chamando de "arrogância" o ato de questionar tudo o tempo todo e "cegueira" a atuação que não questiona as verdades impostas (Zeichner e Liston, 1996, p. 13).

2.1.2 Considerações sobre o conceito de ensino reflexivo

Definir o que constitui o ensino crítico reflexivo não é uma tarefa fácil. Diversas versões e concepções têm sido divulgadas, e por isso mesmo o termo "reflexivo" é um dos que mais são discutidos pelos teóricos da área. Gil (2005), em seu mapeamento dos estudos de formação de professores de língua no Brasil, aponta o ensino reflexivo como uma das principais subáreas deste campo maior de investigação. Segundo a autora, na maioria das vezes os estudos nessa linha pré-definem o que vem a ser reflexão e senso crítico e buscam a implementação de práticas discursivas que desenvolvam esses dois construtos com a finalidade de transformar a realidade educacional.

Apesar da diversidade de interpretações do termo "reflexivo" e da dificuldade de definir o ensino unicamente a partir dessa concepção, autores como Zeichner e Liston (1996) atestam que existem alguns aspectos partilhados pelos teóricos. De maneira geral, os aspectos em comum acerca do ensino reflexivo são aqueles relacionados ao papel ativo do professor nas reformas educacionais e na determinação da natureza de sua prática em sala de aula. Zeichner e Liston (1996, p. 6) mencionam cinco características que descrevem o ensino reflexivo. Segundo eles, o profissional reflexivo examina, formula e tenta solucionar dilemas; conhece e questiona as suposições e os valores que traz para sala de aula; está atento ao contexto institucional e cultural no qual ensina; participa das discussões curriculares e está envolvido nos esforços para mudanças; e assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.

Em suma, Zeichner (2003) adverte que ser reflexivo não significa enfocar unicamente os aspectos político-sociais do ensino, mas, ao contrário, ter o conhecimento da matéria, a capacidade de ensinar, conhecer os alunos e o contexto sociocultural em que se encontram. Em outras palavras, além das atividades relativas ao ensino de um dado conteúdo, o professor precisa se engajar na luta pela justiça social, adotando uma postura de ruptura com o modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimento ou "bancária", como já anteriormente referido (FREIRE, 1987).

A despeito da diversidade de acepções que os termos "reflexão" e "ensino reflexivo" possam ter, em virtude do vasto repertório de concepções de ensino, aprendizagem, educação e ordem social que incorporam o discurso de ensino reflexivo, a partir da leitura de Zeichner (1992, 2003), de Zeichner e Liston (1996), de Gil (2005), de Contreras (2002),de Giroux (1997) e de Smyth (1991), podem-se apontar pelo menos três diretrizes básicas que orientam a abordagem reflexiva, a saber:

(a) a reflexão individual e coletiva a respeito das práticas educacionais e institucionais;
(b) a participação nas discussões curriculares e nas reformas educacionais;
(c) a preocupação com mudanças tanto em nível imediato da sala de aula quanto das condições sociais de contexto mais amplo.

De maneira geral, é possível afirmar que a abordagem reflexiva implica o engajamento do professor em questões que vão além da rotina em sala de aula. Segundo essa visão, a prática reflexiva exerce influência no contexto institucional e social da educação. Além disso, a prática reflexiva é responsável por mudanças não somente no âmbito pessoal do fazer pedagógico do professor, mas também por mudanças sociais dos alunos e dos profissionais inseridos naquele contexto. Para tanto, aborda-se em detalhes, a seguir, o processo de mudança da prática ou de desenvolvimento profissional.

2.2 O processo de mudança a partir da reflexão

A prática do professor em sala de aula é, por sua vez, dependente e, ao mesmo tempo, resultante de uma série de aspectos diferentes que interferem na prática profissional do educador. Como destaca Saveli (2006, p. 96),

> [...] a prática docente é resultado da inter-relação entre duas dimensões: uma que integra o mundo subjetivo do professor, representado pelas suas idéias, crenças que engloba também o afetivo, o emocional, o experiencial (teorias implícitas), e o outro objetivo, representado pelos desafios enfrentados no cotidiano familiar, social e escolar.

Portanto, o processo de mudança da prática do professor e da escola como um todo envolve tanto aspectos pessoais como relacionados ao contexto em que o professor atua. Além disso, a tradição escolar perpetua velhos hábitos, o que representa uma forma de impedimento às mudanças planejadas por instâncias fora do âmbito educacional. Tais mudanças deveriam, na verdade, partir das próprias interpretações e teorias pessoais[6] dos professores sobre o que realmente funciona na sua realidade escolar e o que deveria constituir o eixo de suas estratégias de mudança. Contudo, como alerta Zeichner (2003, p. 37), os planejadores de reformas na educação têm contribuído para a manutenção do *status quo* educacional, uma vez que as medidas adotadas tendem a manter o perfil do professorado

[6] Esse termo é definido por Pessoa e Sebba (2006, p. 43) como "o conhecimento que os professores têm sobre o ensino [...]".

como receptores de conhecimento produzido por outros e como aplicadores eficientes de práticas voltadas para atividades técnicas:

> É mínimo o interesse em desenvolver no educador a capacidade de exercer um juízo em matéria educacional, tanto dentro quanto fora da sala de aula, ou de adquirir a disposição e a faculdade de automonitoramento que lhes possibilite aprender com a própria prática ao longo da carreira profissional.

Esse movimento em direção ao desenvolvimento profissional não tem tido muito incentivo por parte das instituições políticas. Portanto, trata-se de objetivo que deve ser almejado pelo próprio professor, pois é deste que se espera uma atitude de participação ativa, de engajamento efetivo na reflexão *na* e *sobre* a prática, tanto na esfera individual quanto coletiva, com o intuito de compreender, avaliar e repensar a realidade escolar com vistas a mudanças.

Mudar a própria prática, a de outro professor ou ainda a de vários professores de um contexto escolar, diante da resistência quase intransponível desses profissionais e da instituição escolar como um todo, requer o abandono das rotinas e antigas práticas. Por isso, teóricos têm procurado determinar as condições ou situações que levam ou "pressionam" os profissionais da educação a implementar mudanças em suas próprias atuações profissionais. Segundo Chantraine-Demailly (1992, p. 155), o processo de mudança da prática do professor ocorre quando este se sente pressionado para mudar ou sente segurança suficiente para embarcar em uma nova proposta pedagógica:

> Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação. Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens.

Já para Pennington (1995), o processo de mudança ocorre quando o professor percebe que necessita mudar suas próprias ações rotineiras ou quando enxerga "alternativas disponíveis" para substituir sua prática e deseja experimentá-las. Em consonância com esse pensamento, Zeichner (2003, p. 38) afirma que "só ocorrerão mudanças qualitativas na prática na sala de aula quando os professores as compreenderem e aceitarem como suas". Portanto, segundo esse autor, a exigência de mudanças na educação não significa necessariamente que mudanças reais na sala de aula ocorram, uma vez que os professores, constantemente, oferecem resistência às mudanças propostas unilateralmente, isto é, de cima para baixo.

Pennington (1995) reforça que a mudança duradoura no comportamento dos professores é resultado do processo de experimentação de novas práticas e da reflexão sobre suas consequências subsequentes. De acordo com essa visão, o processo de mudança ou desenvolvimento profissional ocorre em ciclos espirais que envolvem o ato de inovar, refletir e ajustar o conhecimento sobre a prática. Isso significa que as alternativas que o professor experimenta e considera reflexivamente são, gradualmente, incorporadas a sua prática diária.

A visão de Pennington (1995) sobre o processo de mudança remonta às ideias de Schön (1983) e Dewey (1959), significando que o processo de reflexão deve partir de um problema detectado na prática. Segundo a autora, o início do período de inovação é marcado pela preocupação com o *modus operandi* das novas práticas adotadas, como, por exemplo, novas metodologias, procedimentos ou materiais, e com os fatores que de alguma forma interferem nesse processo. Em seguida, por meio da reflexão na ação, os professores passam a se preocupar com aspectos mais gerais que resultarão em uma nova compreensão da prática e em uma mudança mais profunda. Somente após o domínio dessas questões práticas é que o professor irá voltar sua atenção para os aspectos sociais relacionados a sua atuação e em explicar ou teorizar sobre sua prática (PENNINGTON, 1995).

Em conformidade com esse posicionamento, Guskey (2002) propõe que as mudanças devam partir do ambiente micro da sala de aula, para só depois se concretizarem cognitiva e comportamentalmente, ou seja, nas crenças e nas atitudes relacionadas à prática pedagógica do professor. Segue o modelo de desenvolvimento do professor proposto por Guskey:

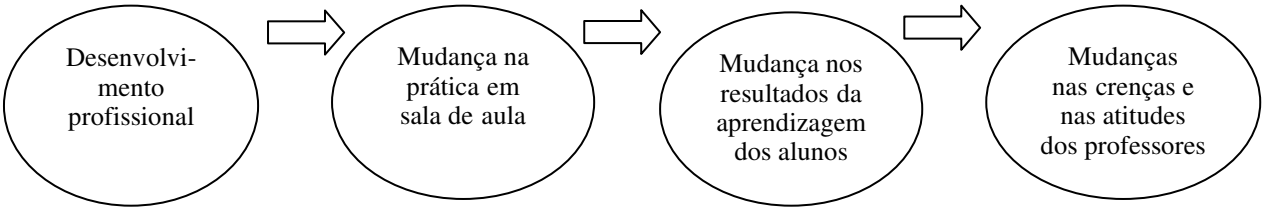

FIGURA 1. Modelo de mudança do professor (Guskey, 2002, p. 383).

Para Guskey (2002), essa sequência ocorre porque os professores, na maioria das vezes, são pragmáticos e só mudam suas opiniões sobre o que funciona na prática após vivenciarem mudanças bem-sucedidas em sua sala de aula. Segundo o autor, a maioria dos programas de desenvolvimento dos professores, porém, parte do lado oposto, ao propor, em primeiro lugar, mudanças nas crenças e atitudes dos professores, na expectativa de que elas resultem em mudanças na prática em sala de aula. Guskey (2002) afirma que esses modelos são assim estruturados para ganhar o apoio e a aceitação dos professores e administradores da

escola antes da implementação de novas práticas de ensino. Contudo, como alerta o autor, esses modelos tendem a fracassar, por desconsiderarem o processo de mudança pelo qual o professor passa durante seu desenvolvimento e por não considerarem os motivos pelos quais os professores se engajam em programas de desenvolvimento profissional.

O modelo reflexivo proposto por Wallace (1995) representa o conhecimento do professor como um construto constituído de duas fontes primárias: o conhecimento "recebido" de sua formação e o conhecimento experiencial, adquirido ao longo de sua prática. De acordo com essa visão, esse conhecimento dicotômico é articulado com base na interação entre prática e reflexão, assim como proposta por Schön (1983), o que resulta na competência ou desenvolvimento profissional do professor. Veja-se a seguinte figura:

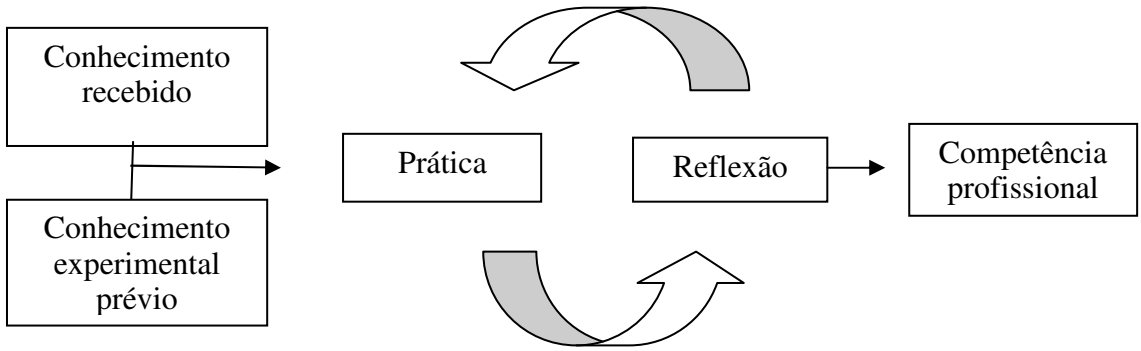

FIGURA 2. Modelo reflexivo preliminar (WALLACE, 1995, p.15).

Segundo o modelo de Wallace, as atividades de prática e reflexão são representadas como movimentos que interagem mutuamente ao longo da aquisição da competência ou desenvolvimento profissional do professor. Contudo, a ilustração da competência profissional proposta por Wallace se apresenta como uma espécie de produto final que parece indicar uma conclusão da formação do professor, o que de fato não existe, se se considerar que o professor nunca cessa de se desenvolver. Dessa forma, propõe-se, neste estudo, um modelo que evidencie o movimento de mudança decorrente da interação mediada pela reflexão entre a prática e o conhecimento:

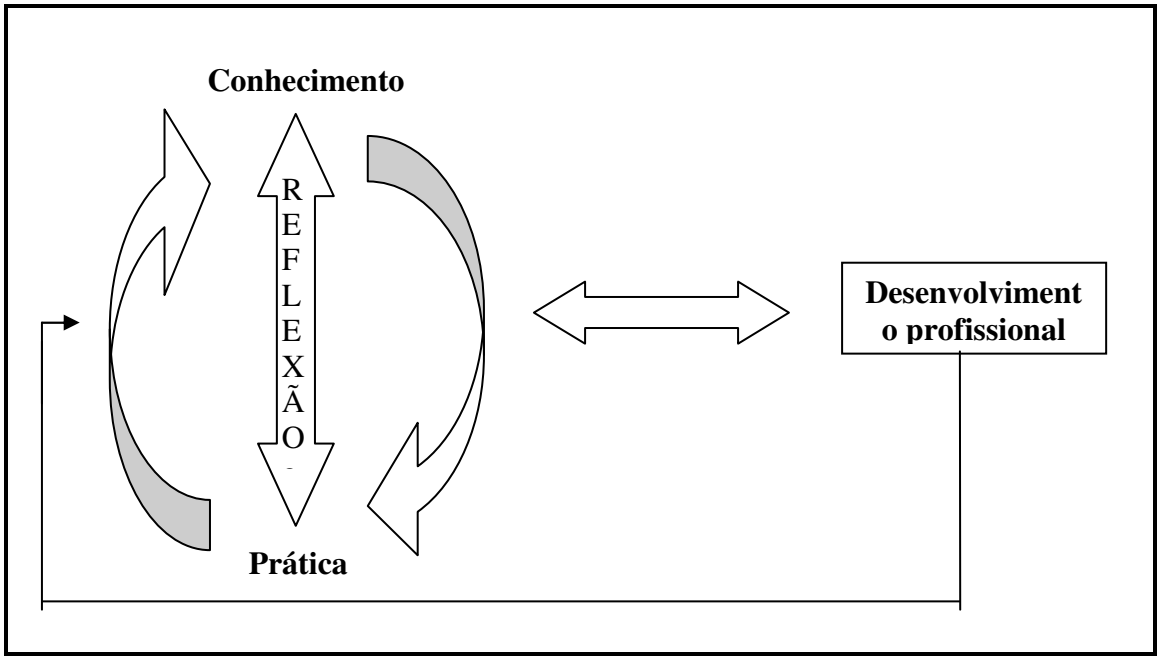

FIGURA 3. Desenvolvimento profissional do professor.

Como se pode observar nesta figura, a reflexão sobre a prática, *na e sobre* a ação, (Schön, 1983) e sobre o conhecimento do professor faz com que ele modifique suas concepções e ações num processo que denominado "desenvolvimento profissional". O termo "conhecimento", da Figura 3, deve ser concebido em seu sentido amplo, englobando o "conhecimento prévio" e o "experimental", assim como apontado por Wallace (1995). Esse processo evolutivo é marcado por um movimento constante de mudanças, o que corrobora não somente a ideia de uma evolução constante da competência profissional do professor, mas também o caráter inacabado da sua identidade profissional como discutido detalhadamente na seção 1.4 deste texto. A "prática", na ilustração, refere-se à atuação do professor em sala de aula, resultante dos anos de experiência e da interação, via reflexão, com o conhecimento. Cabem aqui as palavras de Leffa (2001, p. 333), que destaca a capacidade de evoluir como a marca característica do homem: "O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que tem do mundo".

Assim, pode-se dizer que no contexto do ensino reflexivo a mudança é considerada a consequência de um processo de amadurecimento crítico sobre a prática individual do professor e do contexto institucional e social que determina e influencia a sua atuação, isto é, a mudança é fruto da reflexão. Em consonância com essa perspectiva, Gimenez (2005b, p. 194) ressalta a mudança como um dos desafios da abordagem reflexiva, que, segundo a

autora, se destaca por "[...] operar mudanças em nível de representações, crenças e práticas de professores que potencialmente poderiam contribuir para a intensificação do seu trabalho".

Contudo, se por um lado a prática do professor é passível de desenvolvimento por meio da reflexão sobre essa prática e sobre a teoria, por outro ela está imobilizada pelo âmbito contextual do ensino, que geralmente não está aberto a mudanças. A seção a seguir versará sobre as dificuldades para implementação de mudanças na prática escolar.

2.3. Dificuldades para implementação de mudanças

Segundo Schön (1997, p. 87), tentativas de mudar a realidade escolar e criar condições para uma prática reflexiva, comumente, entram em conflito com a burocracia escolar que está organizada sobre um modelo do saber escolar e, portanto, qualquer iniciativa para mudar essa estrutura organizacional é vista como uma ameaça pela instituição. Contreras (1997 apud Pimenta, 2002, p. 27) expressa sua preocupação de que a reflexão crítica não ultrapasse o nível do discurso, uma vez que os contextos escolares não são analisados no sentido de evidenciar possibilidades de transformação.

Vários estudos, com base nos trabalhos de Dewey (1959), têm procurado examinar por que os professores não se engajam em um processo sistemático de análise da sua própria prática. Os resultados dos estudos mencionados por Gil (2005, p. 175), por exemplo, concluem que "através da reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores, já que se comprova que a tradição cristalizada de práticas didáticas impõe sérios obstáculos para as mudanças".

Para Smyth (1991), o meio para a transformação dessa realidade educacional e para chegar ao cerne desse problema é descobrir as raízes mais profundas que impedem mudanças. Alguns fatores têm sido comumente apontados como motivos para tal realidade: a natureza isolada das salas de aula, a falta de tempo, a complexidade do dia a dia na sala de aula e a ansiedade que o professor sente ao ser observado. Essa realidade dos professores reforçada pelo sistema educacional parte do princípio de que a qualidade de ensino deve ser garantida por padrões mínimos externamente impostos e por mecanismos de inspeção e controle de qualidade.

Além disso, pesquisas na área da educação cada vez mais têm demonstrado a influência de aspectos contextuais no desempenho dos professores. Um estudo de Spada e Massey (1992), citado por Borg (2003), relata o resultado de uma pesquisa que evidenciou como certos fatores contextuais exercem grande influência na aula de dois professores estagiários. Esses autores observaram que o bom comportamento dos alunos foi um fator

determinante para garantir que um dos estagiários pudesse pôr em prática aquilo que aprendeu durante sua formação de maneira criativa. Já o outro estagiário, ao enfrentar uma turma notoriamente indisciplinada, passou a maior parte do tempo tentando controlar o comportamento dos alunos e não pôde dar prosseguimento ao seu planejamento de aula. Como destacado pelos pesquisadores citados, parece evidente que problemas vivenciados na sala de aula como a indisciplina, e somada a esta o excesso de trabalho e a baixa remuneração dos professores, são fatores que muitas vezes desmotivam os professores a procurar melhorar a sua aula ou mesmo a buscar desenvolvimento profissional.

Fullan (1994) argumenta que o sistema educacional é fundamentalmente conservador e por isso está mais propenso a manter o *status quo* do que a ser transformado. Segundo o autor, isso se deve à maneira como professores são treinados, ao modo como a hierarquia educacional é estruturada e como os governantes tratam a educação. Richards e Lockhart (2005) destacam que diferentes contextos institucionais interferem nos papéis que professores assumem naquelas instituições. Segundo os autores, há contextos em que os professores são mais autônomos e livres para tomar decisões a respeito dos objetivos do curso, materiais, avaliação e métodos de ensino. Há outras realidades institucionais, porém, em que essas decisões são tomadas por um coordenador, ficando o professor responsável por atender às decisões tomadas por outros. Assim, em diferentes contextos educacionais os professores assumem diferentes papéis como educadores de acordo com a estrutura administrativa da instituição, a cultura organizacional e filosofia de ensino local (RICHARDS; LOCKHART, 2005).

Além dos impedimentos relacionados ao meio externo como a instituição em si, o professor, muitas vezes, não está disposto a mudar sua prática pedagógica ou suas teorias pessoais sobre sua prática. Concordando com Péres-Gomes (1992), quando ele afirma que a reflexão é um processo imbuído de valores, de correspondências simbólicas, de correspondências afetivas, de interesses sociais e de cenários políticos, é possível concluir que tamanha abrangência explica, em parte, porque é tão difícil promover mudanças no cenário educacional.

Outro problema apontado por Glaser e Strauss (1967 apud SMYTH, 1991) seria uma tensão existente entre a forma pela qual os professores vivenciam a escola e a maneira em que aqueles que ditam as regras percebem a realidade escolar. Os professores ficam entre dois polos: de um lado, se preocupando com as idiossincrasias dos alunos; de outro, procurando atender às normas para comportamento de grupos em sala de aula. Assim, os professores se veem obrigados a se acomodar às necessidades de regras e regulamentos, mesmo sabendo que elas impedem a inovação.

Em consonância com essa linha de pensamento, Van Mannen (1977) argumenta que os professores não agem conforme um conhecimento científico informado. Pelo contrário, suas ações tendem a satisfazer às normas preestabelecidas como padrão de comportamento aceitável. Essa tensão também é pontuada por Saveli (2006, p. 96), alegando que as decisões dos professores estão sujeitas às pressões do meio escolar, à ideologia e ao padrão de comportamento que permeiam o contexto de trabalho do professor:

> Podem, também, assentarem-se nas influências sistemáticas de sua aprendizagem teórica nos cursos de formação ou, ainda, nas primeiras experiências que tiveram quando do início da profissão; como podem estar ligados com as pressões do meio escolar, a ideologia e a forma de se comportar de seus colegas de trabalho, ou pressões dos pais, assim como da administração.

Gimenez (2005b), por exemplo, ressalta que a falta de tempo, dentre outros empecilhos, tem sido uma das dificuldades mais frequentemente apontadas para implementação das mudanças nas práticas pedagógicas, uma vez que a abordagem reflexiva demanda tempo. Talvez por isso a "consideração minuciosa" (DEWEY, 1959) de um problema enfrentado em sala de aula ou a implementação de pesquisa sobre a própria prática seja encarada com dificuldades pela maioria dos professores. Além da falta de tempo, segundo André (2006, p. 59), as atividades de pesquisa exigem habilidades diferentes das do ensino, que nem sempre fazem parte do repertório do professor:

> A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

Em contrapartida, Zeichner e Liston (1996), há dez anos, já ponderavam que o mundo complicado e ocupado da sala de aula não são motivos para que os professores não optem por mudanças que lhes façam profissionais reflexivos. Essas dificuldades, segundo eles, não justificam que as coisas permaneçam do jeito que estão.

Como enfatizado por Zeichner e Liston (1996) e também por tantos outros teóricos, os problemas enfrentados no contexto escolar não podem ser apresentados como impedimentos ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Tornar-se reflexivo está diretamente relacionado com a percepção das ações em sala de aula, considerando-se também o contexto histórico, social e cultural no qual essa maneira de ensinar está inserida. Isso significa criar condições para que

os professores possam individual e coletivamente desenvolver a capacidade de examinar sua prática historicamente, problematizando os eventos, as práticas e as estruturas de ensino.

Sem tirar a razão dos docentes em suas constantes reclamações sobre as condições de trabalho no cenário educacional, parece ser válida a ponderação referida dos autores Zeichner e Liston (1996), quando reforçam a obrigação do professor em buscar seu próprio desenvolvimento e também o da instituição. Não cabe aos profissionais da educação simplesmente alegar que essa situação foge da sua alçada e perpetuar uma realidade extremamente indigna e insatisfatória como pode ser descrito o contexto educacional brasileiro hoje.

Pode-se, portanto, concluir que a dificuldade de transformação da realidade do ensino deve-se, sobretudo, aos fatores que impedem a mudança, por estarem profundamente enraizados na natureza escolar e permanecerem geralmente inquestionados. A proposta do ensino reflexivo tem como objetivo principal a mudança de práticas que não têm promovido resultados satisfatórios. Refletir somente, sem que este ato seja a mola propulsora para um processo de transformação e desenvolvimento, seria como um projeto estéril que não implicaria um desenvolvimento concreto das realidades insatisfatórias existentes. O primeiro passo do processo educativo dos professores para alterar a realidade social, segundo Fay (1977 apud SMITH, 1991), se dá quando os professores encontram maneiras de mudar o conhecimento que eles têm deles mesmos. Essa mudança faz com que eles rompam com a perspectiva de dependência para a posição de autonomia e responsabilidade. Conhecer-se e conhecer o contexto vivido é essencial para implementar mudanças de cunho individual e coletivo.

O objetivo principal deste segundo capítulo teórico foi o de aprofundar a discussão sobre o ensino reflexivo e colaborativo com o intuito de conhecer o que promove o desenvolvimento profissional do professor. Esse arcabouço teórico buscou subsídios para sustentar a análises realizadas neste estudo e, especificamente, para responder à terceira pergunta de pesquisa: "As sessões reflexivas sobre as aulas da professora participante e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?".

Para um entendimento mais seguro sobre como a abordagem reflexiva foi viabilizada neste estudo, em que o objetivo principal é o desenvolvimento profissional da professora participante e, consequentemente, uma mudança no contexto de atuação tanto dela como meu como professora pesquisadora, descrevem-se, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

> *Ao contrário da preocupação com características dos professores e pelos métodos de ensino-aprendizagem, o pressuposto da pesquisa sobre o conhecimento do professor é que a área mais importante é o que o professor sabe e como seu conhecimento é refletido em sua prática.*
>
> Connelly et al.

3.1 Pesquisa colaborativa

O presente trabalho é uma pesquisa colaborativa entre duas colegas de trabalho, eu e minha participante, uma professora de língua inglesa no curso de Letras de uma instituição pública de ensino, que tinha como objetivo incentivar mudanças na prática por meio de sessões reflexivas sobre textos teóricos e sobre nossas aulas.

A pesquisa colaborativa se enquadra na abordagem qualitativa de investigação, que se caracteriza por uma "visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas" (ANDRÉ, 2002, p. 17).[7] Diferentemente da pesquisa quantitativa, voltada para a mensuração e a constatação, a abordagem qualitativa prioriza a descoberta e a interpretação, levando em consideração que não existe uma postura neutra do pesquisador e que todos os fatos e valores estão intimamente relacionados (2002).

Segundo André (2002), a abordagem qualitativa teve sua origem no final do século XX, quando a metodologia utilizada nas investigações das ciências físicas e naturais não mais atendia às necessidades das investigações envolvendo fenômenos humanos e sociais. A partir de então, pesquisadores buscaram métodos de pesquisa que primassem pela interpretação dos significados e envolvessem a obtenção de dados descritivos oriundos do contato direto entre o pesquisador e a situação estudada (ANDRÉ; LÜDKE, 2001). André (2002) destaca o cientista social Weber como um dos teóricos que contribuíram para a configuração da metodologia qualitativa, argumentando que essa metodologia deveria contemplar a interpretação que os sujeitos atribuem às suas ações, ao contrário do que ocorre nas investigações da ciência física.

[7] A primeira edição da obra é de 1995.

Assim, a pesquisa colaborativa que por sua vez se insere no paradigma qualitativo de pesquisa deve também contemplar a perspectiva de todos os sujeitos participantes envolvidos no processo investigativo. De fato, para Celani (2003, p. 27), o conceito de colaboração é definido pela "igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas dúvidas e discordâncias e, portanto na idéia de co-autoria". No entanto, a autora enfatiza que isso não significa que todos os participantes tenham "a mesma agenda" ou possuam "igualmente o poder nas decisões" (p. 28). A mesma autora explica que colaboração, na verdade, significa que todos os participantes tenham oportunidades de se expressar e negociar suas compreensões da realidade assim como a oportunidade de entender as interpretações dos outros participantes.

Bortoni-Ricardo (2009, p. 71-71), de sua parte, caracteriza esta metodologia no âmbito da formação de professores como pesquisa "etnográfica colaborativa". Para ela, nessa abordagem metodológica, "o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes no ato da construção e de transformação do conhecimento".

Embora não exista uma definição amplamente aceita para pesquisa colaborativa na área de formação de professores, há um ponto consensual entre os acadêmicos para definir uma pesquisa como colaborativa, que é "a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas" (MIZUKAMI, 2003, p. 209). Assim, a pesquisa colaborativa nessa área objetiva provocar mudanças nas teorias e na prática pedagógica de professores e de pesquisadores e consequentemente o desenvolvimento profissional de ambos.

No caso desta pesquisa especificamente, as mudanças esperadas e a relação de colaboração almejada não foram alcançadas completamente, em virtude de algumas dificuldades encontradas durante o processo investigativo, como será detalhado na análise dos dados. Apesar desses entraves, detectaram-se pequenas mudanças na prática e na fala da participante, como será apontado no Capítulo 6. Além disso, evidenciou-se outra transformação durante o processo de investigação, que se refere à mudança da minha própria postura como pesquisadora. Em outras palavras, as mudanças evidenciadas foram sentidas tanto em relação à minha postura diante da participante quanto em relação às expectativas no que concerne aos resultados do trabalho. Por conseguinte, esta pesquisa pode se encaixar no paradigma da pesquisa colaborativa, em que é evidenciado o desenvolvimento de ambas as partes – participante e pesquisadora –, rompendo-se com aquela tendência unilateral que

prevê o crescimento apenas do colaborador, ignorando as contribuições da pesquisa para o pesquisador.

A despeito das evidentes dificuldades que impedem mudanças e da sensação de desconforto em todos os envolvidos nesse processo – professores, pais, alunos, diretores, funcionários e até pesquisadores –, é sabido também que o crescimento pessoal/profissional só vem através de mudanças oriundas de reflexão sobre a prática. Segundo Mizukami (2003, p. 210), apesar da resistência à mudança, evidente em qualquer práxis humana, observa-se que, nessa abordagem, "todos os participantes mudam, quer sejam mudanças em práticas, teorias ou expectativas em relação a si próprios e/ou aos outros".

Como uma pesquisa colaborativa, este estudo teve como objetivo principal investigar se os sujeitos envolvidos na pesquisa poderiam, por meio da reflexão, reconstruir práticas e teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, teve também o intuito de produzir mudanças e desenvolvimento profissional que significassem um avanço em relação à visão tecnicista do ensino, marcada pela separação entre prática e teoria, entre ensino e pesquisa. Era também esperado que esse processo de colaboração viesse a ser uma oportunidade para repensar teorias e práticas à luz de novas compreensões e por meio de negociações entre a participante e eu (MAGALHÃES, 2002).

No entanto, no decorrer da coleta de dados, verificaram-se algumas falhas ao caráter genuíno de colaboração, visto que todas as decisões partiram de mim, demonstrando que não houve negociação dos procedimentos adotados. Embora Clark et al. (1996 apud MIZUKAMI, 2003) afirmem que o termo colaboração não significa que os participantes devam participar de todas as partes da pesquisa, acreditamos sim que significa um envolvimento mais íntimo com a proposta investigativa em questão.

Em análise dos dados à luz das ideias de Magalhães (2004, 2002), percebemos que a falhas na colaboração ocorreram por causa das posturas adotadas tanto pela participante quanto por mim, as quais prejudicaram o perfil colaborativo deste estudo. No que se refere à participante, foi a indisponibilidade de tempo para realizar as leituras antecipadamente para as sessões reflexivas pós-observação que dificultou sua participação nas discussões sobre a teoria e a prática. No que se refere a minha postura, ao invés de encontrar meios de contornar essa dificuldade, assumi a direção dos procedimentos adotados e das discussões sobre os textos, de maneira a ofuscar as opiniões da participante, prejudicando assim a sua colaboração (MAGALHÃES, 2004).

Outra falha foi o fato de ter inviabilizado que minhas aulas fossem observadas e discutidas com a participante nas sessões reflexivas, por ter entrado de licença para cursar o doutorado. Além disso, a falta de tempo para fazer as leituras previamente tornou as sessões

exaustivas tanto para a participante quanto para a mim, obrigando-se a realizá-las durante as sessões reflexivas sobre os textos. Atendendo a pedido da participante, a leitura de todos os textos foi feita em voz alta por mim durante nossos encontros. Por essa razão, a presente pesquisa possibilitou analisar também os entraves detectados na adoção da metodologia colaborativa, destacando as principais dificuldades encontradas.

Procurou-se também dar voz à participante, por meio da interpretação e da análise de suas aulas, de suas falas durante as sessões reflexivas, dos questionários e das entrevistas com os alunos, como pode ser visto no capítulo destinado à análise dos dados. Contudo, nota-se que a minha voz se fez prevalecer, pela hierarquia de conhecimento que se estabeleceu na nossa relação e pelo fato de que nem sempre as intervenções na prática da participante foram fruto da reflexão colaborativa, como previsto por mim. A seguir, apresentam-se informações sobre a participante, o cenário da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

3.2 A participante

Este estudo foi realizado com uma professora de inglês de uma universidade estadual da região sul de Goiás, colega de departamento. A ideia de pesquisar sua prática veio do interesse que ela demonstrou em conhecer um pouco mais sobre as teorias linguísticas e de uma grande vontade de se aprimorar como profissional do ensino de línguas.

A participante, que será chamada pelo pseudônimo de Sandy (S), é natural de Araguaína, Tocantins, e na época da coleta era casada e estava com 37 anos. Graduou-se em Letras – Inglês e Português em uma faculdade particular da cidade de Araguaína. Especializou-se em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e, em 2008, iniciou curso de especialização em Língua Inglesa na instituição em que trabalha. Sandy ensina inglês há mais ou menos dezesseis anos. Sua formação é marcada pela metodologia de ensino audiolingual, tanto por influência da faculdade quanto da escola de línguas onde estudou e trabalhou. Segundo essa participante, a professora de inglês da faculdade de Letras era a dona da escola de línguas da cidade, onde se adotava a metodologia audiolingual. Além da formação acadêmica marcada por esse método, o período de quatro anos em que ela também trabalhou nessa escola, durante os seus primeiros anos de experiência profissional, reforçou ainda mais a influência desse método em sua prática como professora.

Após esse período nessa escola, passou por diversas escolas de línguas que utilizavam métodos e abordagens diferentes, inclusive a abordagem comunicativa. Desde 2001 ela leciona à noite na universidade cenário desta pesquisa. Durante o período da coleta de dados observou-se um contexto adverso para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa e para seu

crescimento profissional, pois além do trabalho na universidade também ministrava aulas na parte da manhã para os funcionários de uma empresa hidrelétrica e, à tarde, aulas particulares de inglês em sua casa.

3.3 O cenário da pesquisa

O grupo focal era uma turma do curso de Letras no segundo semestre de 2007 e primeiro de 2008, e os alunos estavam no segundo e terceiro anos respectivamente. A coleta dos dados para esta análise foi feita durante as aulas de inglês da Sandy, a partir do segundo semestre de 2007 até meados de 2008, ano em que a turma passou a cursar o terceiro ano. A turma conta com 28 alunos jovens, entre 19 e 25 anos. Trata-se de uma turma notoriamente participativa, mas que se mostrou extremamente dispersa nas aulas de inglês, por causa da conversa paralela e do entra e sai de alunos durante as aulas. Durante as aulas observadas e filmadas, em que a professora procurou falar só inglês, em sua maioria, os alunos se mostravam desinteressados pela aula.

3.4 Os instrumentos para coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: a) observação e gravação em vídeo das aulas da participante; b) gravação em vídeo de uma aula da pesquisadora; c) entrevista com a participante (gravada em áudio); d) diário da pesquisadora; e) sessões reflexivas sobre as aulas (gravadas em áudio); f) sessões reflexivas sobre textos teóricos (gravadas em áudio); g) questionário respondido pelos alunos da turma observada; h) entrevista com alunos (gravada em áudio); e i) sessão reflexiva sobre entrevista e questionário com os alunos (gravada em áudio). A seguir, apresentamos os instrumentos de coleta de dados detalhadamente.

3.4.1 Observação e gravação em vídeo das aulas da participante

De acordo com Richards e Lockhart (2005), os instrumentos de coleta de dados como gravações em áudio e vídeo comumente utilizadas em investigações em sala de aula geram impressões subjetivas do ensino, uma vez que permitem apenas recordações e interpretações dos eventos reais ocorridos em sala de aula. Para esses autores, uma solução para este problema seria a combinação de outros instrumentos como, por exemplo, a observação do

pesquisador com auxílio de um diário de notas. Em conformidade com esta premissa, Gil (1999, p. 110) ressalta que

> [a] observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Contudo, vale lembrar que na pesquisa colaborativa a observação é marcada pela interação interpessoal e, portanto, subjetiva de todos os participantes. Para este trabalho, dez aulas foram observadas entre agosto de 2007 e março de 2008, sendo que cinco foram gravadas em vídeo e cinco apenas registradas em forma de notas do pesquisador. Essas seis aulas não gravadas tiveram como objetivo observar se os comportamentos da professora participante e/ou dos alunos sofreram alguma alteração comparando-se aos das aulas filmadas. Segundo Gil (1999, p. 113), gravações em vídeo são instrumentos invasivos e "em muitas situações a utilização desses instrumentos é contra-indicada, pois podem comprometer de forma definitiva o processo de observação". Romero (2003, p. 99) cita um exemplo de uma participante de sua pesquisa que comparou a gravação de sua aula com a sensação de estar "tomando banho em público".

Todavia, apesar desses inconvenientes, não descartamos neste estudo a utilização das filmagens, visto que qualquer instrumento de coleta de dados está sujeito a interferir no comportamento dos sujeitos envolvidos. Até mesmo uma mera observação pode alterar o comportamento dos participantes pelo simples fato de estarem sendo observados (GIL, 1999, p. 111):

> O principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade.

De fato, verificou-se que as aulas não filmadas transcorreram de forma diferente das filmadas no que diz respeito à disciplina, participação das atividades em sala e entra e sai durante a aula:

> Alguns deles [alunos] me disseram que nas aulas filmadas os alunos ficam quietos e procuram participar mais das aulas. Então resolvi não filmar essa aula e só observar. A sala não estava em círculo, e como o Aser disse, isso permite que eles fiquem mais dispersos.[...] A professora se esforça para iniciar a aula. Alunos dispersos. Aos poucos eles começam a prestar a atenção.[...] Ela chama a atenção dos alunos sobre a conversa. Os alunos continuam conversando paralelamente. Alunas fazendo outras

> atividades durante a aula de inglês. A professora (impaciente) pede para sair ou prestar a atenção. Uma aluna apela e sai da sala. Uma outra diz que consegue fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Havia mais ou menos 17 alunos em sala. (NDP 09/04/08).

Assim, ao intercalar as observações filmadas com não filmadas pude observar melhor as nuanças do comportamento dos alunos durante as aulas de Sandy. Isso contribuiu para verificar a recorrência dos depoimentos dos alunos e garantir uma análise mais válida.

3.4.2 Gravação em vídeo de uma aula da pesquisadora

Como referido anteriormente, pelo fato de eu ter entrado de licença para me dedicar ao programa de doutorado, apenas uma aula minha foi gravada e posteriormente discutida durante a sessão reflexiva com a participante. Foi possível apenas um momento de colaboração entre nós tomando por base a minha prática, que no caso foi a aula do dia 11 de outubro de 2007. Este foi um dos empecilhos ao desenvolvimento de uma pesquisa genuinamente colaborativa como afirmado no início deste capítulo.

3.4.3 Entrevista com a participante (gravada em áudio)

A entrevista do dia 3 de setembro de 2007 seguiu um roteiro que, de maneira geral, tinha como objetivo traçar um perfil geral da professora-participante, visando conhecer um pouco mais sobre sua formação acadêmica, sua experiência profissional, suas concepções linguístico-pedagógicas e também suas expectativas com relação a esta pesquisa. Segundo Brown (2001), entrevistas individuais permitem ao pesquisador estabelecer uma relação de confiança e confidencialidade que dão mais acesso às verdadeiras opiniões do entrevistado do que outros dados coletados em grupo. Nesse caso, como pode ser visto no Anexo A, as respostas geradas por meio da entrevista foram marcadas, em um primeiro momento, por um tom formal que aos poucos cedeu lugar a uma interação mais descontraída. Essa formalidade inicial pode ter sido resultado de um sentimento de ansiedade e insegurança por parte da participante em participar de uma pesquisa. A entrevista semiestruturada, instrumento que, segundo Vieira-Abrahão (2006), caracteriza-se por um roteiro geral, mas que permite certa flexibilidade, direcionou essa investigação inicial sobre o perfil da participante. Assim, apesar de seguir um roteiro, foi dada à participante liberdade para falar sobre o que lhe aprouvesse durante a conversa, sem que eu a interrompesse ou limitasse seu tempo de resposta. As perguntas que guiaram este instrumento foram as seguintes:

1) Descreva a sua formação. Onde se formou? Que tipo de licenciatura, dupla ou simples? Possui curso de pós-graduação?
2) Há quanto tempo você dá aulas?
3) Como você conceitua *língua*?
4) Como você conceitua *aprendizagem de línguas*?
5) Qual é o papel do professor?
6) Como você avalia a sua prática em sala de aula?
7) Existe algum aspecto em sua prática que te incomoda?
8) Quais são suas expectativas em relação a esta pesquisa?
9) Você tem interesse em aprofundar o seu conhecimento a respeito do ensino de línguas? Qual a melhor maneira para você realizar esta tarefa?
10) Você tem interesse em ler textos na área?

Os dados obtidos por meio deste instrumento foram de grande valor para conhecer melhor a participante, descrever e analisar seu perfil profissional, a ser discutido no Capítulo 4.

3.4.4 Diário da pesquisadora

O meu diário de pesquisa que foi adotado durante toda a coleta dos dados, isto é, de agosto de 2007 a agosto de 2008, serviu de apoio para recordar detalhes das aulas observadas e filmadas, bem como para descrever aspectos que não apareceram nas filmagens, como o ambiente no fundo da sala, o número de alunos presentes, dentre outros aspectos, uma vez que a câmera focava a professora participante em sala de aula e não os alunos. Notas explicativas descrevem o ambiente, os sujeitos, o contexto da aula, a atividade do professor e dos alunos em relação ao que estava sendo estudado em sala de aula. O diário apresentou também as minhas expectativas, surpresas e frustrações durante o processo de investigação. Gil (1999, p. 112) aponta alguns itens que costumam ser contemplados no diário do pesquisador:

> a) Os sujeitos. Quem são os participantes? Quantos são? A que sexo pertencem? Quais as suas idades? Como se vestem? Que adornos utilizam? O que os movimentos de seu corpo expressam?
> b) O cenário. Onde as pessoas se situam? Quais características desse local? Com que sistema social pode ser identificado?
> c) O comportamento social. O que realmente ocorre em termos sociais? Como as pessoas se relacionam? [...] Que linguagem utilizam?

O diário desta pesquisa não seguiu à risca todos esses itens. Fiz notas dos aspectos que mais me chamaram a atenção durante as observações – ora retratei o ambiente da sala e suas características físicas, como número de alunos e a disposição das carteiras, dentre outras, ora a atitude dos alunos e da participante, e ainda fiz notas que caracterizavam a minha atitude e sentimentos em relação à pesquisa. Esse último aspecto está de acordo com a descrição do uso do diário segundo Connelly et al. (1997), que postulam que os diários são importantes instrumentos para que os pesquisadores reflitam sobre sua pesquisa.

3.4.5 Sessões reflexivas sobre as aulas (gravadas em áudio)

Após as sessões de visionamento das aulas filmadas, fizemos as reflexões sobre as aulas (ver transcrição da primeira sessão reflexiva no Anexo B), que ocorreram entre setembro de 2007 e setembro de 2008. Esse procedimento foi utilizado por meio da técnica chamada de reflexão pós-observação **–** *stimulated recall technique* (NUNAN, 1992).

As sessões reflexivas sobre as aulas da participante representaram um instrumento que causou um forte impacto em Sandy. Isso porque ela "se estranhou", ao se ver ministrando aulas. Além das questões físicas pontuadas pela participante como tom de voz e ritmo da fala, aspectos como os procedimentos em sala de aula foram discutidos durante essas sessões, de modo que esse instrumento contribuiu sobremaneira para as análises feitas neste trabalho.

Foi filmada uma aula minha com o intuito de gerar dados que permitissem que a participante colaborasse também com a minha prática, uma vez que o objetivo inicial era desenvolver uma pesquisa colaborativa. Apesar de não ter sido possível gravar outras aulas minhas, essa única gravação permitiu que eu me sentisse na pele da participante, na condição de observada e devendo comentar e analisar minha própria prática durante as sessões reflexivas pós-observação. Vale lembrar que no paradigma de pesquisa colaborativa "o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.71-72). Assim, essa experiência serviu para mostrar que eu não considerava minha prática nem melhor nem pior que a de Sandy e ainda para que eu soubesse realmente qual era o sentimento da participante durante esse processo de investigação. Também pode ser entendido como uma tentativa minha de diminuir a relação hierárquica que aos poucos ia se estabelecendo entre nós desde o início da pesquisa. De fato, "abrir as portas da minha sala de aula" para a professora-participante criou um sentimento de confiança, um estreitamento no nosso relacionamento pessoal e profissional.

Essas sessões reflexivas serão citadas por meio de duas siglas, como será detalhado no final deste capítulo, a saber, SRA para a sessão reflexiva sobre as aulas da participante e SRAP para a única sessão reflexiva referente à minha aula.

3.4.6 Sessões reflexivas sobre textos teóricos (gravadas em áudio)

A leitura de textos da área de ensino e aprendizagem de línguas possibilitou à participante um grande crescimento, como ela mesma evidenciou nas sessões reflexivas sobre tais textos. Esse instrumento de coleta de dados que ocorreu entre o período de outubro de 2007 e agosto de 2008 permitiu a discussão de temas relacionados aos problemas vivenciados no nosso dia a dia (um exemplar da transcrição de uma sessão reflexiva encontra-se no Anexo C). Além dos textos propostos por mim, a própria participante escolheu dois que gostaria de ler e discutir durante a pesquisa para ajudá-la no curso de especialização que estava fazendo na universidade onde trabalhamos. Nesse sentido, a pesquisa foi relevante não somente porque gerou informações e dados para investigação, mas também porque atendeu às necessidades da professora-participante naquele momento. No quadro a seguir, encontramos a relação dos textos lidos com seus respectivos temas:

QUADRO 1: TEXTOS LIDOS DURANTE AS SESSÕES REFLEXIVAS		
Data	**Texto lido**	**Tema discutido na sessão reflexiva**
01/10/07	BROWN, D. H. "A 'methodical' history of language teaching". *Teaching by principles*: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.	Métodos e abordagens do ensino de línguas. Tópicos relacionados à prática do professor: correção oral, *teacher talk etc*.
15/10/07	SOUSA, M. B. N. "A tormenta do buscar: refletir para transformar". In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 195-205.	Curso de formação continuada do professor de língua inglesa desenvolvido pela USP. Discussão de inquietações do professor em relação a sua prática em sala de aula.
22/01/08	BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-86.	Investigação sobre crenças contrárias às novas teorias de ensino. Discussão sobre o desenvolvimento do professor e sobre a busca de novos conhecimentos.
31/01/08	ARRUDA, N. I. L.; GIMENEZ, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum*, n. 7, v. 2, p. 29-42, 2004.	Discussão sobre o paradigma reflexivo. A compreensão do termo *reflexão* na literatura de formação de professores.
19/02/08	ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores:* desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-56.	Discussão sobre a ruptura com a abordagem tecnocrática de ensino e sobre a ênfase no desenvolvimento de educadores reflexivos e analíticos. Análise do desenvolvimento do professor com relação ao *status*, ao papel e às condições de trabalho reais desses

		profissionais.
04/03/08	MCLAUGHLIN, B. *Myths and misconceptions about second language learning:* what every teacher needs to unlearn. Trabalho subsidiado pelo National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992. Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsll/epr5.htm>. Acesso em: 22 ago. 2005.	Discussão sobre mitos comumente aceitos pelos profissionais do ensino de segundo língua.

3.4.7 Questionário respondido pelos alunos da turma observada

O questionário respondido pelos alunos no dia 19 de março de 2008 teve como objetivo inferir algumas informações básicas da rotina diária das aulas de inglês da professora-participante. Além disso, visava obter o parecer dos alunos quanto ao sucesso da aprendizagem e, principalmente, detectar sinais de mudanças na prática da professora, uma vez que o questionário foi realizado dois meses depois do início da pesquisa. Os motivos daquele questionário foram explicitados aos 21 alunos presentes no dia, que prontamente se dispuseram a cooperar, respondendo a contento, bem como indicando pseudônimos para a utilização das informações ali expostas por eles. Os seguintes pseudônimos foram utilizados: Teacher, El Matador, Jovi, Nívea, Nina, Rih, Fighter, Major, Maria Cristine, Colibri, Vida, Juju, Miss Sunshine, Aser, Menina, Gysele, Branca, Shanaya, Mile, Thammy e Azevedo. O questionário foi entregue aos alunos no finalzinho da aula daquele dia e continha as seguintes questões:

1. Como são normalmente as aulas de inglês aqui no nosso curso de Letras?
2. Você acha que está aprendendo inglês?
3. O que facilita e o que dificulta a aprendizagem durante as aulas?
4. Você tem sentido alguma mudança nas aulas? Justifique.

3.4.8 Entrevista com alunos (gravada em áudio)

Após a tabulação dos dados obtidos por meio do questionário com os alunos, senti a necessidade de entrevistar alguns desses alunos para esclarecimentos e confirmação de informações. Assim, no dia 9 de abril de 2008, foram entrevistados apenas os onze alunos que afirmaram ter notado mudanças nas aulas: Jovi, Aser, Gysele, Shanaya, Vida, Teacher, Branca, Mile, Azevedo, Thammy e Menina. Os que disseram que não tinham observado mudanças nas aulas foram descartados. Brown (2001) reforça que entrevistas e questionários

são instrumentos que, quando utilizados em conjunto, complementam um ao outro. Diferentemente do proposto por esse autor, que sugere primeiramente a utilização de entrevistas e em seguida questionários para as investigações, optamos nesta pesquisa por fazer a entrevista após o questionário, para obter esclarecimentos, uma vez que as questões da pesquisa já haviam sido estabelecidas, e as entrevistas tinham o propósito de confirmar e esclarecer as informações fornecidas no questionário. Um exemplar da transcrição de uma entrevista encontra-se no Anexo D.

3.4.9 Sessão reflexiva sobre a entrevista e o questionário com os alunos (gravada em áudio)

Ao final do período de coleta de dados, que teve a duração de aproximadamente doze meses, a participante foi entrevistada novamente, no dia 2 de agosto de 2008, para que tivesse conhecimento das respostas dos alunos às questões do questionário e às da entrevista e colher sua opinião no sentido de saber se ela estava de acordo com as opiniões deles. Nesse momento também a participante avaliou a sua participação na pesquisa.

No quadro que segue, constam o inventário dos instrumentos de coleta de dados e os objetivos de cada um.

QUADRO 2: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Instrumentos	Período/ Data	Objetivo
1) Observação e gravação em vídeo das aulas da participante	**Aulas gravadas em vídeo:** entre agosto e novembro de 2007: quatro aulas e uma em 19/03/2008 **Aulas registradas no diário:** 09/04/2008, 15/08/2008, 22/08/2008, 12/09/2008 e 19/09/2008.	Obter dados para estimular as discussões durante as sessões reflexivas. Observar o comportamento dos participantes durante as aulas não filmadas.
2) Gravação em vídeo de uma aula da pesquisadora	11/10/2007	Obter dados da aula da pesquisadora para promover reflexões e confrontações sobre sua a prática.
3) Entrevista com a participante (gravada em áudio)	3/09/2007	Obter informações gerais sobre a formação acadêmica e profissional da participante.
4) Diário de pesquisadora	Agosto de 2007 a agosto de 2008	Registrar impressões pessoais e informações adicionais durante a coleta de dados.
5) Sessões reflexivas sobre as aulas (gravadas em áudio)	Março de 2007 a setembro de 2008	Promover reflexões colaborativas entre a pesquisadora e a participante a respeito da prática de ambas.
6) Sessões reflexivas sobre textos teóricos (gravadas em áudio)	Outubro de 2007 a agosto de 2008	Promover reflexões sobre alguns aspectos específicos da prática em sala de aula, bem como o desenvolvimento teórico das participantes.
7) Questionário respondido pelos alunos da turma	19/03/2008	Obter a opinião dos alunos em relação ao ensino de inglês no curso de Letras e às aulas de Sandy.

observada		
8) Entrevista com alunos (gravada em áudio)	09/04/2008	Esclarecer dúvidas advindas do questionário.
9) Sessão reflexiva sobre entrevista e questionário dos alunos (gravada em áudio)	02/08/2008	Obter a opinião de Sandy a respeito da pesquisa, das análises ali feitas e saber mais sobre as consequências da pesquisa na sua prática.

3.5 Procedimentos de coleta e elaboração dos dados

Segundo Dewey (1959, p. 170), a investigação de uma situação requer do investigador uma meditação metódica e aprofundada. Para esse autor, quem o faz, "debruça-se sobre os fatos do caso, revê-os, amplia-os, analisa-os e torna-os mais precisos e definidos; esforça-se por convertê-los nos dados que verificarão as sugestões vindas ao espírito". Assim, após a coleta de dados, passou-se então ao tratamento dos dados que incluía as transcrições das fitas de áudio e a digitação dos questionários dos alunos e das notas do meu diário de pesquisa. Em seguida, procedeu-se à leitura exaustiva dos documentos a fim de detectar quais aspectos se destacavam nos dados da pesquisa para determinar as categorias de análise. Ao cabo desse processo, definiram-se três categorias principais: o perfil da participante, a relação pesquisadora–participante e o movimento de mudança em sua prática.

Em seguida, procedeu-se à categorização desses dados nestas três categorias, observando-se as orientações de Dewey (1959) quanto ao descarte de dados irrelevantes e do enfoque dos dados mais importantes por meio da comparação dos dados. O passo seguinte foi analisar os tópicos levantados em cada uma dessas três categorias, procurando promover a triangulação entre os instrumentos da pesquisa. Embora Bodgan e Biklen (1998, p. 104) advirtam que o uso do termo triangulação é impreciso e abstrato, adotamos, neste trabalho, o sentido original do termo, que se refere à ideia de que, para afirmar um fato, é necessária mais de uma fonte de informação. Nas palavras de Brown (2001, p. 227), a triangulação "envolve estudar os dados por meio de perspectivas múltiplas". Portanto, esta pesquisa procurou em todas as suas análises promover a triangulação dos dados, isto é, considerar mais de um instrumento de pesquisa para analisar cada uma dos temas investigados.

Durante a fase de redação da tese, optamos por fazer algumas correções de aspectos gramaticais em alguns excertos dos depoimentos da participante e também nos meus com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão do leitor. Foram, então, excluídas palavras repetidas, ideias incompletas e a repetição de expressões fáticas como "né", "aí" e "ahã". Contudo, caso o leitor queira apreciar as transcrições na íntegra, optamos por manter os textos *ipsis literis* nos anexos.

Para orientar a leitura dos excertos, adotamos os seguintes códigos de transcrição:

... → pausa

(incomp.) → fala incompreensível

( ) → comentário da pesquisadora (explicações e contextualização da fala)

[...] → trecho suprimido

CAIXA ALTA → ênfase

Além desses códigos, as seguintes siglas foram utilizadas para indicar o instrumento de onde os excertos foram retirados:

EP → Entrevista com a professora participante

DP → Diário da pesquisadora

SRA → Sessão reflexiva sobre as aulas da participante

SRAP → Sessão reflexiva sobre a aula da pesquisadora

SRT → Sessão reflexiva sobre textos teóricos

QA → Questionário respondido pelos alunos da turma observada

EA → Entrevista com alunos

SREQA → Sessão reflexiva sobre entrevista e questionário com os alunos

O quadro que segue ilustra como os instrumentos de coleta de dados contribuíram para responder cada pergunta de pesquisa:

QUADRO 3: RELAÇÃO ENTRE INSTRUMENTOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos	Objetivo
1) Qual é o perfil profissional da professora participante?	Entrevista com a participante, sessões reflexivas sobre textos teóricos, diário da pesquisadora, sessões reflexivas sobre as aulas, questionário respondido pelos alunos da turma observada, entrevista com os alunos.	Analisar a identidade profissional da professora-participante, bem como o seu perfil pedagógico.
2) Qual é o perfil profissional da pesquisadora e como foi a relação entre ela e a professora-participante durante o processo de coleta de dados para a pesquisa?	Entrevista com alunos, sessões reflexivas sobre textos teóricos, diário da pesquisadora, sessões reflexivas sobre as aulas, sessão reflexiva sobre aula da pesquisadora e sessão reflexiva sobre entrevista e questionário com os alunos.	Analisar a relação que se estabeleceu entre a pesquisadora e a participante durante a instalação da pesquisa.
3) As sessões reflexivas sobre as aulas da professora participante e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?	Entrevista com alunos, entrevista com a participante, sessões reflexivas sobre textos teóricos, sessões reflexivas sobre as aulas, questionário respondido pelos alunos da turma observada e sessão reflexiva sobre entrevista e questionário	Analisar os efeitos das leituras e das sessões reflexivas na prática e nas concepções linguístico-pedagógicas da participante e as consequências dessas reflexões em termos de mudança da prática

	com os alunos.	docente.

A seguir apresentamos a análise dos dados, que foi dividida em três capítulos. O Capítulo 4 traz a análise do perfil profissional da professora participante, o Capítulo 5 discute a relação pesquisadora–participante e o Capítulo 6 examina os movimentos de mudanças na prática da professora participante.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO PERFIL PROFISSIONAL DA PARTICIPANTE

> *Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, "no suporte", não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.*
>
> Freire

Essa análise é sustentada pela concepção de identidade profissional não essencialista, apresentada no Capítulo 1, que defende que o sujeito está envolvido em um processo de construção contínua de sua identidade, como ilustra o termo "ser inconcluso" da epígrafe. Portanto, qualquer análise, por melhor que seja, é irremediavelmente efêmera e limitada, pois contempla apenas um dado momento histórico do professor, a partir de parâmetros também limitados, para compreensão do sujeito naturalmente complexo e dinâmico. Ao associar a teoria da construção da identidade aos preceitos da formação reflexiva do professor, depara-se com o seguinte problema: como analisar a natureza identitária contraditória e inconstante do professor com base em parâmetros fixos de análise de sua prática?

Destarte, o presente estudo utiliza esses parâmetros sem, contudo, se prender a ele, uma vez que a própria natureza identitária do professor não permite ser rotulada em padrões tão limitados, como será detalhado a seguir. Conforme discutido no Capítulo 2, o movimento denominado "ensino reflexivo" compreende o docente não mais como um aplicador do conhecimento técnico-científico, mas como um profissional responsável pela reflexão sobre a própria prática pedagógica e pela produção de saberes. Segundo autores como Zeichner e Liston (1996), o professor cujo perfil não se enquadra no conceito reflexivo é geralmente concebido como profissional técnico, isto é, aquele professor que não confronta criticamente os problemas em sala de aula, limitando-se a executar comandos vindos de especialistas do meio acadêmico. Em outras palavras, o professor técnico é visto como um mero consumidor de um conhecimento produzido por agentes externos e não como sujeito criador desse conhecimento. Segundo os autores citados, o professor reflexivo tem como objetivos: a) tentar resolver os problemas em sala; b) estar ciente dos pressupostos e valores que trazem para

dentro de sala; c) ser sensível ao contexto institucional e cultural em que ensinam; d) participar do desenvolvimento curricular e dos projetos de mudança da escola; e e) assumir responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

No entanto, o que observamos são fases ou momentos em que o professor se comporta de uma ou de outra maneira e nunca sempre reflexivo ou sempre técnico. Na prática, não é possível rotular os profissionais do ensino com base em categorias fixas, uma vez que tanto nos aspectos pessoais quanto acadêmicos e profissionais eles são sujeitos contraditórios e em fase de constante transformação. Assim, ressaltamos que a análise feita neste capítulo, em conformidade com o conceito de identidade não essencialista, não concebe a participante como alguém passível de ser rotulado como reflexivo, técnico ou prático. Isso porque, considerando alguns aspectos característicos do professor reflexivo, como propostos por Zeichner e Liston (1996), são evidenciados, na fala e na prática da participante, movimentos que ora a aproximam, ora a distanciam desses preceitos. Esse fato ratifica a ponderação há pouco descrita sobre a nossa natureza identitária inacabada e contraditória que não permite que o sujeito seja rotulado com base em parâmetros pré-fixados e estáticos.

O presente capítulo tem como objetivo responder à primeira pergunta de pesquisa, referente ao perfil profissional da professora-participante. Trata-se de análise que detalha o perfil da participante no âmbito acadêmico, profissional e pessoal, na medida em que se são relatados seus anseios, suas reflexões sobre a prática e suas expectativas acerca do trabalho docente e do desempenho profissional. Com fundamento nesses preceitos, procuramos analisar o perfil profissional da participante observando o seu perfil prático e conceitual e sua postura perante os problemas enfrentados em sala de aula, para uma análise quer do seu nível de conscientização quanto aos valores que traz para a sala de aula, quer de sua responsabilidade com o seu próprio desenvolvimento profissional. Este capítulo está dividido em cinco seções principais: a) a sala de aula da participante; b) a postura diante dos problemas em sala de aula; c) nível de conscientização em relação aos valores que traz para sala de aula; d) a reflexão sobre a prática; e e) impedimentos ao desenvolvimento profissional e à colaboração.

4.1 A sala de aula de Sandy

Nesta seção, será feita uma análise da identidade profissional da participante com base em suas expectativas sobre a pesquisa e sua atuação em sala de aula sob o ponto de vista da participante, dos alunos e também do meu. Discutir-se-á, também, como essa identidade, que é historicamente específica e situa-se em um momento no qual professores de língua

estrangeira são executores de um currículo engendrado em outras instâncias, foi um dos fatores que inibiu a colaboração entre nós.

Logo no início da pesquisa, durante a entrevista inicial, Sandy (a professora) demonstrou o desejo de se desenvolver profissionalmente. As suas expectativas – diferentemente do esperado por mim – não se referiam ao aprofundamento das teorias de ensino e aprendizagem de línguas e sim às atividades práticas em sala de aula. Questionada sobre o que ela gostaria de aprofundar com a pesquisa, demonstrou interesse por conhecer atividades com o uso de multimídia, internet, dentre outras, como ilustra o fragmento a seguir:

> [1] **Luciane:** Você tem interesse em aprofundar o seu conhecimento a respeito do ensino de línguas?
> **Sandy:** Ah, isso com certeza! A gente sempre está procurando inovar. Uma forma que eu acho interessante, que está atual no momento, é como trabalhar a tecnologia na sala de aula, trabalhar vídeos, diferentes tipos de músicas, entendeu, então, isso vai ajudar bastante. Então, é o que eu quero no momento. Eu estou procurando melhorar a parte tecnológica em sala de aula.
> **Luciane:** A última pergunta é: "você tem interesse de ler textos da nossa área? Que assuntos te interessariam nesse primeiro momento?".
> **Sandy:** Bom, talvez essa parte realmente de como trabalhar as novas tecnologias em sala de aula e também jogos, atividades, que possam inovar, melhorar principalmente a prática oral em sala de aula. Eu acho que nós estamos precisando inovar as nossas aulas com as práticas orais.
> **Luciane:** Essa é bem uma parte prática. Tem algum assunto teórico que você tem interesse?
> **Sandy:** Talvez a parte de *reading*, porque a gramática você enfatiza, você dá exercícios ou então... O que é mais trabalhado lá é isso: parte gramatical com o exercício de fixação. Além de nós termos o livro... *workbook,* que ajuda bastante. Então, eu acho que talvez *reading*, a parte de leitura para eles melhorarem a parte de vocabulário. (EP, 03/09/2007).

Esse desejo é confirmado durante a sessão reflexiva realizada sobre o texto de Sousa (2003). Novamente evidenciamos a expectativa de Sandy em adquirir mais conhecimento técnico, tais como atividades práticas, para serem usadas nas aulas:

> [2] **Sandy:** Então, a minha inquietação não é em relação à teoria. Eu estava querendo coisas novas, eu estou à procura de coisas novas. Coisas novas para eu jogar na prática. Entendeu? Eu dando uma parte gramatical lá e igual está tendo aí essas novas técnicas, né? É uma das formas para você melhorar sua aula. Então é isso que eu estou querendo. Inclusive eu comecei a fazer um curso, aqui, o Excel, Excel não, é POWER POINT, só para aprender a montar *slides.*
> **Luciane:** Para aplicar...
> **Sandy:** Para aplicar na sala de aula. (SRT, 21/10/2007).

Esses depoimentos demonstram que Sandy possui tanto objetivos quanto interesses bem claros sobre sua prática profissional e que suas expectativas estão, nesse momento de sua vida, voltadas essencialmente para o desenvolvimento de habilidades técnicas (o domínio de

novas técnicas e o uso de novas tecnologias). O seu interesse é garantir uma aula bem-sucedida, fazendo uso de atividades práticas diferentes durante a aula. A prática de Sandy revela-se bem coerente com o que ela acredita. Ela atua conforme o que considera ser melhor para seu desempenho como professora. Cabe aqui destacar que esse perfil profissional é também resultado de um contexto educacional que não incentiva o desenvolvimento profissional, mas, ao contrário, estimula os profissionais a adquirirem essa postura técnica em sua prática.

As observações das aulas e os dados colhidos no questionário respondido pelos alunos e nas sessões reflexivas com a professora permitem afirmar que o ritmo das aulas de Sandy é bastante acelerado. Durante as aulas, há um rápido fluir de uma atividade para outra em um curto período de tempo:

> [3] O *listening* termina. Ela pergunta se os alunos acharam o *listening* difícil. Eles disseram que sim. Ela pede aos alunos para seguir com o *tapescript* do *listening "home truths*". Eles acompanham o *listening* de novo. O que eu percebo é que a turma se mostra desinteressada pelo conteúdo da aula. A professora checa o vocabulário oralmente. O uso do quadro até agora se limitou à data, nem as respostas do exercício V ou F foram colocadas no quadro. Ao perguntar para a turma uma questão pessoal – "*Who is married here*?" –, mudou o clima. Todos começaram a se interessar e participar. Eles riram e se interessaram pelo assunto. O comportamento mudou. A conversação com a classe se estendeu por uns quinze minutos em tom animado. Em seguida, outro *listening* do livro. Alunos ouvem em silêncio. A professora pede aos alunos para lerem o *script* do livro. Exercício do livro: *match the columns*, correção. (DP, 09/04/2008).

A análise dos dados indica o perfil de uma professora dinâmica, que é proficiente na língua inglesa e está sempre à procura de atividades diferentes para suas aulas, conforme se apura na sessão reflexiva realizada sobre o texto de Arruda e Gimenez (2004):

> [4] Olha, eu acho que sou um tipo de professor muito... aquele professor que não fica parado. Sabe, eu não sou de ficar parada. Eu corro, eu sou ágil, então eu sou uma professora dinâmica. E eu gosto de dar atividades para os alunos, eu sempre dou atividades extras, principalmente quando você vê que você tem esse tempo. Então, eu trabalho muito a técnica, eu procuro atividades para jogar na prática, atividades diferentes, tem os jogos... o jogo você tem que [adaptar ao] conteúdo que você está dando, então você procura uma coisa diferente para dar para o aluno. (Sandy, SRT, 31/03/2008).

Esse excerto comprova que sua atuação se caracterizou, durante o período da coleta, como mais voltada para a busca de atividades práticas de uso exclusivo no contexto da sala de aula. Em outras palavras, Sandy se mostra como uma professora que tem o domínio das competências básicas para o exercício da profissão, mas parece refletir apenas em um âmbito mais técnico, não mencionando questões teóricas ou sociais que subjazem ao seu ensino. É

esse o perfil profissional que o mercado de trabalho tem demandado, ou seja, profissionais competentes e não profissionais reflexivos. O contexto educacional tem contribuído para a manutenção de uma classe de professores voltados para a atuação técnica e não para questionamentos e teorização, como faria o professor como intelectual crítico (GIROUX, 1997).

A professora quase sempre chega a desenvolver, em uma aula de uma hora e meia, entre cinco e seis atividades diferentes e em geral uma dessas atividades é uma música. O excerto a seguir demonstra uma professora preocupada em agregar uma série de técnicas diferentes nas aulas, o que pode, até mesmo, ter sido uma tentativa de satisfazer às minhas expectativas:

> [5] Bom, nessa aula, nós começamos a trabalhar os *homophones, vowels and consonants*. Então, eu sempre antes de começar a aula, eu faço um *warm up* de alguma coisa que eu dei anteriormente. Vou trabalhar um vocabulário ou parte gramatical com uma atividade usando *flashcards*, ou então com jogos, música mesmo, eu gosto muito de trabalhar, ou eu começo, ou eu finalizo com a música. São quatro aulas, então é meio cansativo para eles. Aí eu sempre tenho que ter uma atividade de música e uma com *flashcards,* e assim por diante. (Sandy, SRA, 03/09/2007).

Na última sessão reflexiva que desenvolvida durante a pesquisa,[8] Sandy afirma que aproveitou as aulas filmadas para dar uma aula "mais gostosinha, mais dinâmica". A despeito dessa sua observação, constatamos, por meio das respostas dos alunos à primeira questão do questionário, que esse é o perfil da professora em sala de aula. Quase todos apontaram a utilização de uma diversidade de atividades nas aulas de inglês. A primeira questão – "Como são normalmente as aulas de inglês aqui no nosso curso de Letras?" – permitiu inferir a opinião dos alunos a respeito das aulas:

> [6] As aulas são bem diversificadas, a professora usa recursos didáticos, áudios, onde ela trabalha com músicas e o *listening*. A aprendizagem é um pouco lenta, pois quem estudou nas escolas públicas chega à universidade com dificuldade em inglês... (Teacher, QA, 19/03/2008).
>
> [7] São produtivas, trabalha-se música, *listening*, escrita... são bastante agradáveis. (El Matador, QA, 19/03/2008).
>
> [8] As aulas são dinâmicas e interativas. Interação maior quando o conteúdo é explicado em português... Os alunos demonstram dificuldade... (Jovi, QA, 19/03/2008).

Esses dados demonstram que a opinião dos alunos sobre as aulas de inglês está dividida entre uma metade favorável e outra, desfavorável à maneira com o ensino do idioma

[8] Cf. excerto [103], Capítulo 6.

ocorre. Um aspecto interessante é que até mesmo os alunos que aprovam as aulas de Sandy percebem a dificuldade de seus colegas em relação à língua inglesa, como podemos ver nos excertos [6] e [7]. Dentre os adjetivos positivos utilizados pelos alunos da turma para descrever a aula de inglês podem ser destacados: "diversificadas", "produtivas", "agradáveis", "dinâmicas", "interativas", "interessantes", "boas" e "variadas". No entanto, alguns alunos caracterizam as aulas com termos negativo, como "aprendizagem lenta", "material precário", "rotineiras", "complexas" e "difíceis", conforme se pode perceber nos excertos a seguir:

> [9] As aulas são rotineiras. Deveriam ter outras atividades para facilitar o aprendizado. (Juju, QA, 19/03/2008).
>
> [10] Pelo menos aqui na minha sala as aulas são um pouco complexas. Não sei de quem é a culpa e nem vou apontar um culpado. Muitas coisas do que a professora fala na sala de aula eu não entendo e assim não aprendo. Ela se perde um pouco nos assuntos às vezes e não dá muita atenção aos alunos que têm dificuldades. Se tivesse que dar uma nota para as aulas de inglês daria sete. (Shanaya, QA, 19/03/2008).
>
> [11] São difíceis, pois quem não tem domínio nessa língua não consegue acompanhar, uma vez que só se fala em inglês. (Mile, QA, 19/03/2008).

O ritmo acelerado das aulas torna o aprendizado mais lento e difícil para os alunos com mais dificuldade em acompanhar as explicações em inglês, como evidenciado nos excertos [6], [8], [10] e [11]. Pelas respostas dos alunos, embora a prática de Sandy seja marcada pela variedade de atividades de que ela lança mão em cada aula, associado a esse dinamismo observa-se o sentimento de frustração no aprendizado por parte de alguns alunos:

> [12] A aquisição da língua está muito devagar, sempre tive dificuldade e não consigo acompanhar 100%, mas 60%. Assim, pouco participo, pois tenho vergonha e falta estímulo por parte da professora. (Menina, QA, 19/03/2008).

Alguns alunos afirmam que ficam dispersos nas aulas, o que se justifica pelo nível de concentração que as aulas em inglês exigem deles. Vejamos o que refere o aluno Aser:

> [13] Como a professora fala muitas frases em inglês, preciso de muita concentração e tenho dificuldade em ficar muito tempo concentrado. (QA, 19/03/2008).

Pela fala dos alunos, as atividades nas aulas de Sandy são, de modo geral, bastante variadas, especialmente envolvendo músicas. Esse uso quase diário de músicas – assim como o uso do inglês – é um aspecto que também parece dividir a opinião dos alunos:

> [14] **Mile**: E outra coisa também. O inglês hoje também, a gente brinca: "Não é aula de inglês, é aula de música". Porque é música o tempo todo, música, música. Então tudo bem. Música é importante? É. Ajuda? Ajuda. Mas não é só música.

Luciane: Com que frequência ela dá música na aula?
Mile: Todas as aulas.
Luciane: Todas!?
Mile: Todas as aulas, sem exceção. (EA, 09/04/2008).

[15] As aulas estão melhores porque a gente ouve muita música, entendeu? A gente consegue através da música [...] tirar um monte de coisa que é importante. A gente vai assimilando melhor a matéria. (Vida, EA, 09/04/2008).

A recorrência das atividades de música assim como de outras atividades controladas pela professora divide a opinião dos alunos sobre o que funciona bem na sala de aula de língua inglesa e o sucesso da aprendizagem. Nesse ponto cabe evidenciar, também, uma falha na condução da entrevista com a aluna – o uso, da expressão de reprovação "todas!?" –, o que pode tê-la induzido a dar uma resposta apenas para satisfazer as minhas expectativas.[9]

As observações das aulas de Sandy evidenciaram uma recorrência de atividades de prática controlada de estruturas tanto orais como escritas. Não se constataram atividades de produção, nas quais os alunos pudessem usar a língua-alvo livremente, o que ficou claro nas observações e, mais tarde, foi confirmado por Sandy:

[16] **Luciane:** [...] como é que evoluiu a aula? [...]
Sandy: Nós tivemos o exercício, que é a prática, porque, além do *workbook,* no livro mesmo tem alguns exercícios [...] atividades. Então eles fizeram, fizemos a correção e aí, sim, eu acho que na correção dos exercícios é que eles tiveram as dúvidas deles.
Luciane: Depois dessa parte de montar as frases, eles fizeram exercícios do livro e depois teve outra parte que eles trabalharam sozinhos? Sem o livro? Uma atividade mais livre? Uma produção?
Sandy: Bom [pensando].
Luciane: Frases, assim, sem ser do livro, eles fizeram alguma?
Sandy: Não, eles fizeram é... igual aquela hora que eu te falei, antes do exercício eles fizeram esse *criss-cross-question*, então eles trabalharam isso aí. Eu gosto de trabalhar bastante primeiro oralmente para depois ir para o escrito. Agora na próxima aula é que a gente vai ver o que eu vou fazer, porque isso aqui foi a última aula, porque, depois do intervalo, eu fiz o quê, eu trabalhei o *workbook* da lição dez com eles, fiz correção. (SRA, 03/09/2007).

Questionada sobre esse dado, Sandy procura justificar que trabalha primeiramente a parte oral. Isso demonstra que, na sua visão, a atividade de "produção" se refere a atividades escritas. No fragmento que segue, durante outra sessão reflexiva, a questão da produção é retomada e novamente constatamos que a produção oral não ocorre frequentemente nas aulas de Sandy:

[9] Esse e outros problemas metodológicos da pesquisa serão detalhados, a seguir, no Capítulo 5, referente à relação pesquisadora–participante.

[17] **Luciane:** Eu não peguei ainda a parte que eu queria pegar da sua aula, a produção, a parte de eles falarem sozinhos, sem o livro...
Sandy: Ahhh, é a primeira aula que você está pegando é o *lab*, é a parte... o *lab* que eu faço sempre essa parte de comunicação. Para dar tempo, eu ponho essa parte de falarem sozinhos no *lab*. E a primeira aula que você pegou foi essa.
Luciane: Apresentação.
Sandy: É, porque as outras são *grammar*, *exercise*...
Luciane: Então, aí depois do *exercise*, do *grammar,* a gente... assim é legal quando a gente tem um tempinho para eles produzirem. A gente fala produção quando eles têm mais liberdade, por exemplo, num diálogo, numa entrevista eles criam e eles apresentam. Você tem tido tempo para fazer isso?
Sandy: Para te falar a verdade ainda não. Aliás, teve um trabalho que eles fizeram para mim valendo nota. Só que eu ainda não tive tempo de apresentar, mas eles fizeram este trabalho. (SRA, 21/09/2007).

O uso de atividades ditas "controladas" (BROWN, 1994) pela professora parece representar também uma estratégia para contornar a indisciplina e a dispersão dos alunos. Segundo Brown, os *drills* controlados são atividades manipulativas, estruturadas e marcadas pelo foco no professor, ao passo que as atividades "livres" têm o foco no aluno, são comunicativas e as respostas dos alunos, imprevisíveis. Assim, considerando que as atividades de produção não ocorrem usualmente nas aulas de Sandy, podemos inferir que a falta de cooperação e participação dos alunos exige uma postura mais controladora da professora e impede o alcance de estágios mais comunicativos de aprendizagem da língua.

Podemos dizer que nesse momento de sua atuação pedagógica o perfil de Sandy se aproxima mais do profissional "técnico", que, nas palavras de Contreras (2002), é representado pela figura do *expert,* quanto ao domínio das técnicas em sala de aula. Esse perfil se evidencia, principalmente, pelo esforço da participante em cumprir o programa por meio da aplicação de técnicas e de atividades variadas sem, porém, fazer uma reflexão mais sistematizada sobre os resultados desse trabalho para o aprendizado do aluno. Não parece haver, por parte da participante, a consideração minuciosa a problemas detectados na prática (DEWEY, 1959) ou reflexão "sobre a ação" (SCHÖN, 1983), atitudes essas que definem um profissional reflexivo. Possivelmente a ausência dessa reflexão se deva à pesada jornada de trabalho que toma quase o seu dia inteiro e também a uma razão óbvia de fuga ou negação de uma realidade pouca propícia ao seu desenvolvimento profissional. Refletir minuciosamente seria um processo doloroso de conscientização sobre uma realidade hostil que limita o seu potencial de crescimento. Podemos afirmar que ela parece buscar solucionar os problemas detectados na sua prática por meio da alternância de atividades controladas para ver qual delas funciona melhor em sala de aula. Esse tipo de reflexão assemelha-se à que foi chamada de "técnica" por Zeichner, pois "se concentra na eficácia e eficiência dos meios usados para os fins educacionais que não são questionados" (ARRUDA; GIMENEZ, 2004, p. 32). Em outras

palavras, esse tipo de reflexão restringe-se ao contexto imediato da prática e não contempla uma discussão mais ampla e aprofundada dos problemas em sala de aula como resultantes de um contexto social macro.[10]

4.2 Postura perante os problemas em sala de aula

A presente seção analisa a prática da participante no que concerne ao primeiro aspecto característico do professor reflexivo apontado por Zeichner e Liston (1996, p. 6) e citado no início deste capítulo. Esses autores atribuem ao perfil do professor reflexivo a preocupação em resolver os problemas vivenciados em sala de aula. No entanto, devemos ponderar que resolver os problemas enfrentados em sala de aula não é uma ação isolada de outros fatores que influem na nossa prática, como refere Borg (2003). Esse autor reforça que muitas vezes nossa prática não reflete o que de fato acreditamos, mas é determinada por vários fatores contextuais externos a ela.

A análise dos dados evidenciou problemas semelhantes aos ilustrados por Borg, demonstrando como fatores contextuais podem impedir o desenvolvimento profissional do professor. É óbvio que a postura de Sandy diante dos problemas da sua prática parece não ser uma escolha individual. Trata-se, antes, de uma realidade que é comum a de tantos outros profissionais do ensino que, assim como ela, foi historicamente constituída em um contexto pouco favorável ao seu desenvolvimento profissional.

A constatação de que os problemas vivenciados nas aulas de Sandy persistem ao longo de sua prática permite inferir que fatores externos interferem na sua prática, de modo que ela não parece conseguir mudar sua postura diante dos problemas. Certamente, o fato de ser contratada contribui para que Sandy evite se indispor com os alunos indisciplinados. A instabilidade desse vínculo empregatício leva-a a não se confrontar com situações problemáticas. Muito embora não seja da alçada desta pesquisa investigar os fatores que influenciam na atuação de Sandy em sala de aula, podemos inferir que um deles é a dificuldade de visualizar a possibilidade de adotar uma prática diferente. Nesse sentido, Pennington (1995) postula que a mudança e o desenvolvimento do professor ocorrem quando este percebe que necessita mudar ou quando deseja experimentar novas práticas e enxerga "alternativas disponíveis" para substituir as antigas.

[10] Assunto a ser detalhado nas seções a seguir.

4.2.1 O confrontamento dos problemas enfrentados em sala de aula

Dentre os principais desafios evidenciados na prática de Sandy, destacamos a indisciplina. Cabe aqui ressaltar que a indisciplina não é um problema individual das aulas da participante, pois é constantemente apontado nas reuniões de colegiado, por outros professores do curso, inclusive por mim como um problema institucional e/ou nacional. Como podemos observar no fragmento que segue, as notas do meu diário de pesquisa permitiram retratar, em detalhes, o contexto da aula, o comportamento dos alunos, bem como o ritmo e o andamento da aula. As observações diretas possibilitaram sentir a relação dos alunos com a professora e perceber as idiossincrasias dos problemas enfrentados nas aulas de inglês:

> [18] 21h**.** Aos poucos os alunos vão chegando e sentando, enquanto Sandy escreve no quadro. Ela avisa aos alunos que não precisam copiar (em inglês primeiro e depois traduz a mensagem). Inicia a aula em inglês. Inicia a aula com dez alunos, entra mais um às 21h15. Entra outro, agora são doze [...] Um aluno se sente à vontade para usar o celular na sala, discar para alguém dentro da sala de aula. Outros cinco alunos entram atrasados. Agora são dezessete. A explicação já tinha sido dada. A atividade do *extra material resource pack* parece exigir um pouco mais dos alunos, pois eles demonstram certa dificuldade para entender a atividade... Às 21h30 entram mais três alunos, agora são vinte ao todo. Como os outros estão no meio da atividade, os atrasados tentam entrar nos grupos já formados. A turma parece estar realmente interessada em fazer a atividade. Apesar disso, conversam e negociam em português as respostas. Uma aluna lancha um hambúrguer e coca-cola enquanto tenta fazer a atividade. Isso me incomoda. O aluno que estava falando no celular sai da sala, porque a conversa era tão alta que estava atrapalhando ele falar no celular. Outro aluno tentando fazer uma ligação no celular. Outra aluna brincando no celular. Faltou finalização da atividade em pares. Sandy encerra a atividade e inicia um ditado. Talvez para fazê-los prestar a atenção. Em seguida inicia a Unidade 5. Agora a turma está mais calma e concentrada no exercício do livro. (DP, 22/08/2008).

Como se vê na descrição dessa aula, o entra e sai de alunos, mencionado também em outros momentos desta análise, ilustra como essa prática faz parte da rotina das aulas. Isso foi constatado em quase todas as aulas observadas e até mesmo nas filmadas, quando em geral se evidenciou um melhor comportamento dos alunos. Outro aspecto a ressaltar é o atraso dos alunos como uma prática rotineira da turma. Apesar de não presenciarmos nenhuma tomada de atitude da professora diante dessa situação, após o período de coleta de dados, em conversa informal sobre o assunto, Sandy relatou ter passado a fazer a chamada duas vezes por aula, no início e no final, estratégia que, segundo ela, diminuiu, mas não extinguiu os atrasos.

Segundo os alunos e com base nos depoimentos informais da própria Sandy, os problemas de disciplina corriqueiros nas aulas de inglês – a conversa paralela e o entra e sai na sala – aumentaram quando as aulas passaram a ser ministradas em inglês, porque muitos

alunos não conseguiam acompanhar as aulas na língua-alvo. Como resultado, esses alunos com dificuldades passaram a se ausentar mais e, quando estavam em sala de aula, desenvolviam atividades paralelas ou conversavam sem parar:

> [19] A professora se esforça para iniciar a aula. Alunos dispersos. Aos poucos eles começam a prestar a atenção. Ela desperta o interesse deles com o tema da lição: "*You drive me crazy!*" Pergunta se alguém os deixa loucos. Eles pedem a tradução. Ela traduz e logo inicia o *listening*. Exercício de *T or F*. A contextualização do tópico é abreviada. Ela chama a atenção dos alunos por causa da conversa (paralela). Os alunos continuam conversando sobre assuntos que não o da aula. E perguntam e interrompem a professora querendo saber se o *"homework"* era para hoje. Ela começa de novo a atividade de *listening comprehension*. Alunas fazendo outras atividades durante a aula de inglês. A professora pede para sair ou prestar a atenção. Uma aluna apela e sai da sala. Outra diz que consegue fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Há dezessete alunos em sala. (DP, 09/04/2008).

A dificuldade de compreensão da turma em 2008 (terceiro ano do curso de Letras) é um dado preocupante para o curso. Em ambos os excertos [18] e [19], evidenciou-se a necessidade de tradução das mais simples frases em inglês. Essa medida foi possivelmente tomada por Sandy para tentar minimizar a dispersão e a conversa dos alunos. Apesar de inconscientemente induzir a resposta do aluno, como vemos no excerto a seguir,[11] os dados obtidos corroboram as minhas impressões:

> [20] **Luciane:** Eu queria te perguntar uma coisa: aquele entra e sai de alunos é assim mesmo ou foi depois que a professora começou a falar em inglês?
> **Jovi:** É, o entra e sai sempre ocorreu, mas depois que ela começou a falar em inglês foi mais frequentemente, porque eles perdem o interesse pela aula, até porque não podem participar ou se não dão conta. Aí fica aquela bagunça, né, nem deixa os que querem prestar atenção aprender e nem aprendem também. (EA, 04/02/2008).

Esse problema foi mais uma vez apontado por outra aluna de Sandy:

> [21] **Luciane:** E a bagunça também, a conversa?
> **Mile:** É, a bagunça você sabe que é normal. E uma coisa também é que no meu ponto de vista a professora não tem domínio da sala. Não tem. É o tempo todo ela pedindo: "por favor, *class,* silêncio, *class*... gente!". Tem hora que chega a gritar: "gente, por favor!". E você vê que ela é muito boa, muito legal, é uma amigona, mas esse lado atrapalha.
> **Luciane:** Mas a turma não conversa assim nas outras disciplinas?
> **Mile:** Não. Tem disciplina que não dá um pio.
> **Luciane:** Mas na maioria das disciplinas é assim?
> **Mile:** Não. Não. Tem um horário de conversa e tudo, mas na aula de inglês é pior. É pior. (EA, 09/04/2008).

[11] Assunto a ser detalhado no Capítulo 5, seção 5.3.

Ao ser arguida sobre esse problema de indisciplina em suas aulas, Sandy alega que se recusa a tratar os alunos como adolescentes, apesar de o problema persistir e causar prejuízos ao rendimento da aula:

> [22] **Luciane:** Agora, vários alunos falaram que a sala conversa demais, a bagunça é demais. Por exemplo, o Aser falou, a Shanaya, a Menina, a Thammy, a Mile. A Mile falou: "a bagunça é normal". Ela foi radical: "Que o professor não tem domínio da sala". Agora, a Vida falou que esse ano a turma melhorou, porque antes ela falou que era uma bagunça. E esse ano ela falou que melhorou.
> **Sandy:** Olha, Lu, igual eu estou te falando, você sabe que a sala, por ela ser heterogênea, diversificada, tem aqueles que têm interesse e têm aqueles que não têm. Então, às vezes, se você ficar a aula inteira chamando a atenção você perde muito tempo. Então eu acho que nós estamos numa universidade e ficar igual com aluno de segundo grau, ficar chamando a atenção. De vez em quando você para para chamar a atenção da galera em si, eu não chamo a atenção de um ou outro ali. Uma vez que eu chamei de um só, ele ficou chateado. (SREQA, 02/08/2008).

Além do regular entra e sai e da conversa dos alunos, foi presenciado um evento em que uma aluna, visivelmente embriagada, entra na sala de aula com um copo de bebida. Fiquei constrangida e irritada, ao ver o descaso e a falta de respeito com que os alunos entravam em sala de aula. Para culminar, aquela aluna, durante a chamada final, se sentiu no direito de exigir que Sandy colocasse presença para ela.

> [23] A entrevista após a última aula foi interrompida quando abordamos a questão da garota bêbada. Senti que Sandy não estava à vontade para discutir o assunto (na entrevista gravada). Não insisti, desliguei o gravador e continuamos a conversar sobre isso. Ela disse que só notou que a aluna estava bêbada quando a moça se aproximou e queria assinar a chamada mesmo tendo chegado só no finalzinho da aula (22h20). Quando terminou a entrevista, nós duas procuramos o copo que a aluna tinha simplesmente largado no chão para cheirar e ver se era álcool. Tinha um cheiro doce, estranho. Eu disse para Sandy que era razão suficiente para dar uma advertência. Hoje volto pela última vez, creio eu, para assistir a mais uma aula. Vou tocar nesse assunto novamente. (DP, 19/09/2008).

Ao retomar esse assunto na sessão reflexiva seguinte, pude observar um posicionamento bem objetivo de Sandy diante do problema e como este deveria ser abordado. A minha atitude, ao contrário, demonstrou uma reação precipitada, ao tentar resolver um problema que não era meu, com os meios que considerava ser mais eficazes. No excerto que segue, fica evidente uma postura mais ética da participante do que a minha diante do referido episódio. Ao dizer com clareza qual seria, em sua opinião, a melhor maneira de tratar do problema, Sandy demonstra respeito à ética profissional, levando o problema primeiramente à coordenação do curso, ao invés de procurar imediatamente o diretor:

[24] **Luciane:** E a questão daquela aluna que entrou com a bebida... O que você pensou? Você pensou sobre isso? Isso te incomodou? Porque eu fiquei lá em casa pensando no que a gente poderia fazer.
Sandy: É bem embaraçoso, para nós, os universitários se comportando dessa forma. É, na quinta-feira passada aconteceu a mesma coisa. Aliás na terça-feira passada. Agora aconteceu a mesma coisa com outro aluno que chegou no finalzinho da aula e a gente via pelo olho dele, estava nítido, que não ele estava bem.[...]

Luciane: Parece que conversar aqui na coordenação não vai adiantar.
Sandy: Eu acho que primeiro nós temos que conversar. Se não resolver, ir no [nome do diretor]. Mas eu acho que aí depois não fica como se a gente tivesse ido primeiro na direção. Senão fica como se fossem os alunos fazendo isso (referindo-se às reclamações que alunos fazem diretamente à diretoria). Porque a gente acha que é errado quando o aluno vai direto à direção e não fala com o professor ou com o coordenador. Então eu acho que, primeiro, nós, como professoras, temos que falar primeiro com o nosso coordenador. (SRA, 19/08/2008).

Na prática, no entanto, Sandy não tomou qualquer iniciativa nesse sentido. Continuou nas aulas seguintes o conteúdo do livro, sem tocar no assunto com a garota ou com as instâncias administrativas do curso. Ao se deflagrar diante de um problema, ficou evidente que durante esse confronto inesperado, apesar do conhecimento na ação (SCHÖN, 1983) e de saber teoricamente como deveria agir, ela se contradiz na prática (VAN MANNEN, 1977; BORG, 2003; RICHARDS; LOCKHART, 2005), provavelmente porque quer evitar conflitos com os alunos, já que não é concursada e sua situação na universidade é instável.

A minha tentativa em falar com o diretor foi em vão, pois ele demorou a retornar as ligações e, quando o fez, não me encontrava em casa. A coordenadora do curso tomou conhecimento do episódio por mim algum tempo depois, mas isso também não resultou em nenhuma medida prática, além do sentimento de surpresa momentânea que o fato lhe causou. Esse episódio demonstra claramente como os problemas de indisciplina nos contextos educacionais têm-se tornado eventos corriqueiros, banalizados pela conivência de muitos profissionais e dos próprios alunos. Trata-se de mais um evento entre tantos que ocorrem diariamente nas escolas e universidades, como se pode notar na mídia, em que a indisciplina e a violência nas escolas têm-se tornado comuns e, até certo ponto, aceitas como algo normal pela sociedade.

Vale frisar, a tentativa de resolução dos problemas enfrentados em sala de aula (ZEICHNER; LISTON, 1996) é um dos aspectos que sustentam o perfil de profissional reflexivo do professor. No caso de Sandy, percebe-se que, embora ela saiba como deveria agir de maneira ética, comunicando primeiramente à coordenação do curso os casos de alunos alcoolizados, na prática algo parece impedi-la de agir conforme gostaria. Van Mannen (1977), como referido no Capítulo 2, ressalta que os professores não agem de acordo com um

referencial teórico informado, mas de acordo com as normas institucionalizadas que determinam o comportamento esperado e aceitável para o professor. Nesse caso, esse fato fugiu à regra ou então o "comportamento aceitável" no curso é evitar o confronto entre professor e alunos. Isso explicaria por que a coordenação e a direção não tomaram providências mais rígidas para solucionar o problema. É claro que a negligência a condutas como essas dos alunos contribui para que seus comportamentos sejam também aceitos pelos demais alunos que estão ali se formando como professores. Como já discutido anteriormente, podemos inferir que a construção da identidade profissional do aluno-professor se inicia durante os primeiros anos de sua formação, por meio de relações dialógicas com colegas, professores, coordenadores e assim por diante (RAJAGOPALAN, 2001).

O episódio relatado não foi um fato isolado. Sandy mesmo afirma que já acontecera antes com outro aluno. Isso evidencia uma prática que demonstra haver certa dificuldade de confrontar os problemas e a tendência de se acomodar à realidade. Percebe-se claramente que, muito embora Sandy possua internamente uma atitude reflexiva diante dos problemas em sala, na prática, porém, ela sente dificuldade em lançar mão desse conhecimento para solucioná-los. Evidencia-se em sua prática uma conivência com atitudes inaceitáveis da parte dos alunos, o que ilustra mais uma vez como os professores podem mostrar contradições entre o que acreditam e o que, de fato, fazem.

4.3 Nível de conscientização em relação aos valores e pressupostos que traz consigo

O significado de "valor" ou "valores" do professor adotado neste trabalho contempla o sentido amplo do termo, que, segundo a definição do dicionário Longman (1992), se refere aos padrões ou princípios e ideias sobre a importância de certas qualidades. Assim o termo valores, aqui, pode abranger tanto os princípios acerca das qualidades que uma boa prática envolve quanto ideias sobre qualidades pessoais da professora em relação a sua atuação, à importância do seu trabalho e seu relacionamento com os alunos, dentre outros aspectos. O termo "pressupostos" refere-se ao conhecimento teórico e experimental (prático) (WALLACE, 1995) que subjaz às ações do professor em sala de aula. Além da necessidade de estar atento aos pressupostos e valores, Van Mannen (1977) afirma que o professor deve estar atento ao referencial de mundo do aluno. Deve se perguntar qual é a realidade do aluno e o que é de fato valoroso e importante dentro do mundo social dele. O professor deve, sobretudo, demonstrar coerência entre o que acredita e suas ações.

No entanto, pesquisas que investigam as ações dos professores relatam que, em sala de aula, suas ações muitas vezes não refletem verdadeiramente suas teorias pessoais, crenças e

concepções de ensino e aprendizagem (BORG, 2003). Assim, para investigar essa relação entre o conhecimento e a ação do professor, faz-se necessário contemplar, segundo Borg (2003, p. 93), "uma perspectiva mais holística que leve em consideração os papéis dos fatores afetivos, morais e emocionais que determinam sua prática em sala de aula". Esse mesmo autor ressalta que, na maioria dessas pesquisas, muito pouco se refere aos fatores contextuais que influenciam a atuação do profissional do ensino. Portanto, a incorporação de novas técnicas ou métodos em determinados contextos de ensino muitas vezes não resolve os problemas mais complexos da sala de aula, uma vez que as ações dos professores dependem de aspectos relacionados ao contexto escolar que impedem que eles ajam de maneira diferente.

O objetivo inicial que me motivou a desenvolver este trabalho foi a possibilidade de mudar a prática de uma professora por meio de sessões reflexivas sobre textos teóricos e sobre sua prática pedagógica. Ao visar à problematização da prática e das teorizações da participante, esperava que a mudança seria um caminho natural e partisse da própria participante, em vez de ser sugerida por mim. Contudo, vale notar a ponderação de Freeman (1989), ao afirmar que a mudança não significa uma transformação completa ou imediata, mas pode iniciar com um processo de maior conscientização.

O intuito dessas sessões era, pois, chamar a atenção de Sandy para alguns aspectos que subjazem à prática do professor, como concepções, conhecimentos e valores que alimentam seu fazer em sala de aula. Para tanto, levou-se em consideração a observação feita por Giroux (1997, p. 159), ao constatar que durante a formação dos professores eles se preocupam "em aprender o 'como fazer', 'o que funciona'", ao invés de aprenderem a examinar os princípios que subjazem aos diferentes métodos didáticos e teorias da educação. Todavia, não foi possível detectar, após as sessões reflexivas, sinais de uma maior conscientização da participante no que diz respeito à sua prática, o que se constituiu em um dos entraves à colaboração. O contexto adverso ao desenvolvimento profissional, por causa da pesada carga horária, e também o processo inconsciente de negação de tal realidade impedem Sandy de encarar a realidade profissional como meio de romper com as limitações impostas ao seu crescimento.

4.3.1 Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas

A formação acadêmica e as experiências profissionais de Sandy não promoveram oportunidades para que ela pudesse estudar a fundo as teorias de aquisição da linguagem e conhecer outras metodologias, além da audiolingual. Percebemos que a participante não está familiarizada com a discussão teórica da área de ensino e aprendizagem de línguas, o que se

deve, possivelmente, à falta de oportunidades para tal, durante a sua formação acadêmica, ou a uma defasagem referente aos anos após o término da graduação, durante os quais se dedicou exclusivamente às aulas, não investindo em leituras especializadas ou em cursos de formação. Isso, contudo, não significa que Sandy não tenha suas teorias pessoais sobre ambos os conceitos, e sim que apenas não sabe como defini-los, como podemos depreender deste fragmento:

> [25] **Luciane:** Como é que você conceitua a língua?
> **Sandy:** A língua inglesa? Ah...
> **Luciane:** Língua de maneira geral. Como é que você...
> **Sandy:** É sempre um processo de movimento. A gente sempre está em constante pesquisa, tem que estar sempre procurando desenvolver o melhor possível com os alunos em sala de aula.
> **Luciane:** E a aprendizagem de línguas?
> **Sandy:** Bom, a aprendizagem é um processo árduo (risos), muito difícil, mas isso aí depende muito do professor e do aluno.
> **Luciane:** Para você foi árduo, assim foi difícil?
> **Sandy:** Bom, o meu começo não foi muito fácil, porque quem pagava era o meu pai, sabe, em relação tanto financeira quanto... eu não tinha muito tempo para estudar porque eu trabalhava, fazia faculdade, e na hora do almoço eu fazia inglês. (EP, 03/09/2007).

No mês seguinte, durante nossa primeira sessão reflexiva sobre um texto teórico, voltamos a essa questão, para verificar se a leitura poderia ter chamado a atenção de Sandy para os aspectos teóricos do ensino de língua, com base na concepção de língua e de aprendizagem presente nos métodos de ensino de línguas. O objetivo principal era chamar a atenção para a concepção de língua e de aprendizagem que alimentava a sua prática. Sandy, porém, não havia feito uma leitura prévia do texto, fato que prejudicou sobremaneira a discussão:

> [26] **Luciane:** Então, nesta parte aqui você viu a teoria da língua e a teoria da aprendizagem. Você já tinha prestado atenção nisso antes, não?
> **Sandy:** Não. [...]
> **Luciane:** ... você já parou para pensar que o Audiolingual tem uma teoria de aprendizagem diferente da comunicativa. Você já prestou atenção, por exemplo, na teoria de aprendizagem...
> **Sandy:** Deve ser maior, né, a comunicativa que eles falam. Hoje parece que eles estão tentando abordar mais esta comunicativa, não?
> **Luciane:** É, e é mais assim voltada para comunicação, para interação.
> **Sandy:** (silêncio)
> **Luciane:** Para a transmissão do significado e no audiolingualismo era mais formação de hábito, por isso que se repetia tanto. Isso quando você fez no (instituto de línguas que adota esse método), eles nunca tocaram neste assunto?
> **Sandy:** Não.
> **Luciane:** O fato de repetir muito?
> **Sandy:** Não. Não.
> **Luciane:** Não. Porque repete muito porque eles acreditam que o aluno aprende por meio da repetição.

> **Sandy:** É porque quando eu entrei no (instituto mencionado acima), eles me deram o material e falaram: "você segue isso aí direitinho, qualquer dúvida você pergunta". Mas a gente nunca... eu nunca fui assim tão profundo. Mas, às vezes dá pra imaginar que seria isso mesmo, repetição para fazer com que o aluno memorize. (SRT, 01/10/2007).

Em outro momento, durante essa mesma sessão reflexiva, passamos a falar sobre os métodos mencionados no texto de Brown (1994), que, como já mencionado na metodologia deste estudo, era o primeiro texto proposto para ser lido e discutido. Mas Sandy não tinha lido também essa parte do texto. Ficou evidente também que faltaram, durante sua formação, estudos sobre métodos de ensino de línguas:

> [27] **Luciane:** Esses métodos, você nunca tinha ouvido falar sobre *Suggestopedia, Total Physical Response....?*
> **Sandy:** Não.
> **Luciane:** Lá no seu curso, você lembra, vagamente, assim?
> **Sandy:** Já tem tanto tempo...
> **Luciane:** Já tem muito tempo. Não, né?
> **Sandy:** Não (rindo um pouco desconcertada).
> **Luciane:** Talvez lá enfatizavam um ou outro?
> **Sandy:** É.
> **Luciane:** Focava mais o audiolingual?
> **Sandy:** Inclusive a minha professora era dona do [nome de um instituto de línguas], e o material era do (nome do instituto).
> **Luciane:** Ahh, entendi. Então o curso de inglês já usava a metodologia do (nome do instituto)!
> **Sandy:** Porque, além de eu trabalhar lá, a minha professora era a dona. A minha patroa era a minha professora na (nome da universidade onde estudou). (SRT, 01/10/2007).

Esse assunto foi retomado na sessão reflexiva de outra aula de Sandy, para verificar se, durante as discussões, ela poderia ter tomado consciência acerca das concepções de língua e de aprendizagem que subsidiam a sua prática. A reflexão sobre nossa abordagem de ensino é enfatizada por Mello (2000, p. 11) com as seguintes palavras: "[c]onhecer e reconhecer-se na própria abordagem é quase uma condição *sine qua non* para uma atuação consciente em sala de aula". Apesar da insistência nesse trabalho de conscientização da participante sobre a natureza de sua prática, os dados indicaram que as sessões reflexivas sobre as leituras não foram bem-sucedidas no sentido de aprofundar o conhecimento teórico de Sandy, pois se evidenciou, nas sessões reflexivas seguintes, que ela ainda tinha uma visão superficial dos tópicos da área de ensino e aprendizagem de línguas:

> [28] **Luciane:** Eu vou mudar um pouquinho a pergunta, pensando naquela... lembra daquele primeiro texto do Brown, a gente comentou sobre conceito de língua, conceito de aprendizagem. Se você fosse falar qual é o seu conceito de língua, olhando a sua aula, qual é o seu conceito de aprendizagem?
> **Sandy:** Você quer dizer, assim, qual é o melhor método?

> **Luciane:** Não o seu, olhando a sua prática, como você ensina? Qual o seu conceito de aprendizagem?
> **Sandy:** Ah tá... (meio em dúvida). Eu acho assim, para línguas, especificamente para línguas, tem que ser trabalhado em grupo, sabe, individual eu acho que..., logicamente nós temos aqueles alunos que preferem estudar sozinhos, mas a maioria tem que ter a ajuda do colega. Então, para estudar línguas não dá, principalmente na universidade, você tem que trabalhar em conjunto, em grupo. A oralidade é essencial, e trabalhar bastante a oralidade, porque eles têm muita deficiência na fala, na pronúncia das palavras. (SRA, 06/11/2007).

Na comparação dos dados obtidos por meio da entrevista inicial e sessão reflexiva sobre o texto de Brown (1994) com a sessão reflexiva sobre a aula de Sandy, constatamos essa falta de familiaridade com o discurso teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esse fato ilustra bem como a formação do professor no Brasil ainda está voltada para a aquisição de competências básicas, como ilustra a figura do *expert* de Contreras (2002). Além disso, como alerta Paiva (2003), o ensino de línguas no Brasil foi por muito tempo marcado pelo conceito estruturalista de língua, pelo foco na forma e por metodologias centradas no professor e que inibem o desenvolvimento autônomo do aluno. No entanto, os dados que apontamos demonstram que, apesar de não saber especificar sua concepção de aprendizagem, Sandy define esse processo como uma prática colaborativa e enfatiza a importância da habilidade oral para a aprendizagem de línguas. Essa visão sobre a aprendizagem dos alunos e sobre a importância da habilidade oral certamente influencia nas escolhas que Sandy faz diariamente em suas aulas, como, por exemplo, o recurso de atividades em duplas ou em grupo e a ênfase às atividades orais.

Nos excertos [29] e [30], a seguir, podemos perceber dois aspectos interessantes que merecem atenção nesta análise. O primeiro é que Sandy tem uma concepção equivocada da abordagem comunicativa, dada a sua crença de que exercícios de prática oral como *drills* e perguntas retóricas do método audiolingual possam ser considerados como atividades comunicativas. O segundo é a minha concepção idealizada no que diz respeito à abordagem comunicativa, por acreditar que as aulas comunicativas são oportunidades para o aluno produzir e escolher livremente o assunto sobre o qual ele quer falar, como podemos ver logo no início do excerto [30]. Além disso, no excerto [29], notamos o meu esforço em ratificar que a prática de Sandy não é nada comunicativa, como ilustram as suas irônicas indagações:

> [29] **Sandy**: E eu acho que o (nome do instituto de línguas que adota a metodologia audiolingual), apesar das pessoas falarem que ele é muito comunicativo, mas inclusive nesse próprio treinamento que eu estou fazendo aí a primeira coisa que eles fazem é só trabalhar a comunicação. Ele primeiro trabalha a fala. Inclusive o aluno não tem nem o livro das *lessons,* nem fica com ele o livro, porque primeiro você tem que trabalhar a fala com o aluno.

> **Luciane:** Mas a questão de trabalhar a fala sem o material para acompanhar, sem o visual, isso não quer dizer que é realmente comunicativo.
> **Sandy:** (surpresa) É, pode ser, mas a gente está...
> **Luciane:** Porque você está vendo frases simples. E como é trabalhado? Repetindo?
> **Sandy:** É, primeiro a gente trabalha, é, joga lá e repete a fala lá do *dialog* e depois você trabalha a figura com o aluno questionando, fazendo *yes or no questions*. Depois pede ao aluno para repetir.
> **Luciane:** Então você estava achando que isso seria comunicativo?
> **Sandy:** Uai (confusa)!!!?
> **Luciane:** Parece (ser comunicativa)?
> **Sandy:** Parece, é similar, mas talvez não, porque não deixa o aluno livre... (SRA, 19/03/2008).

Essa conversa ocorreu em uma das últimas sessões reflexivas, indicando que as "leituras" dos textos não desmistificaram as impressões pessoais que Sandy trazia sobre o ensino comunicativo desde os primeiros momentos de sua formação profissional. A continuação desse diálogo traz um comentário sobre a correção que pode indicar a noção da abordagem comunicativa como um método com etapas pré-definidas e orientações rígidas sobre aspectos como a correção de erros orais, por exemplo:

> [30] **Luciane**: A comunicação, geralmente, a gente entende como um processo em que o aluno cria a sua produção, ele fala, ele tem liberdade de escolha, ele fala sobre um assunto que é interessante para ele.
> **Sandy:** É, isso é verdade, porque, quando é comunicação, você não corrige o aluno, nem deve corrigi-lo. Assim você deixa ele falar à vontade, você deixa ele falar e DEPOIS, no final, é que você faz uma repetição geral.
> **Luciane:** Isso é uma das técnicas. Existe uma forma de corrigir durante a fala, você mesma fala a palavra. Talvez ele [o aluno] falou assim "*people*" (como se lê em português). Aí você fala assim: "Ah você viu muitas pessoas, "people" /pi:pl/, "you saw many people /pi:pl/, aí você corrige sem parar a fala dele, então você corrige as pessoas igual as pessoas fazem com a gente em português.
> **Sandy:** É, normalmente faço isso mesmo, assim, sem saber que isso seria uma correção, mas eu própria faço isso. (SRA, 19/03/2008).

A colocação de Sandy sobre a correção oral demonstra como a sua concepção de abordagem comunicativa ainda é superficial. Certamente, essa fala de Sandy, de que se deve esperar o aluno falar e só no final fazer uma repetição geral das palavras que eles erraram, foi resultado de uma conversa que ela teve com os alunos, cerca de um mês antes, quando os alunos comentaram com Sandy a forma como eu os corrigia (ver o excerto [71], no Capítulo 6). Na fala de Sandy, percebe-se que ela lança mão dessa informação e declara que é assim a correção, segundo a orientação comunicativa. Esse fato pode indicar a expectativa de Sandy de que a abordagem comunicativa tivesse orientações metodológicas mais prescritivas, assim como ocorrem com os métodos, como no caso do audiolingualismo.

A influência do método audiolingual na concepção de língua e de aprendizagem de Sandy pode ser observada nas suas falas sobre o papel da gramática:

> [31] **Luciane:** A gente quer que ele [o aluno] aprenda a falar, aprenda a ler textos sozinho.
> **Sandy:** Isso. Não que nós vamos descartar a gramática, porque a gramática, eu acho que ela é um *scaffolding* muito importante. Ela faz parte. Ela faz parte, porque sem ela é como se fosse um ser humano, eu acho que é a coluna da fala. Já que nós estamos ensinando o inglês correto, então faz parte, mas às vezes a gente fica muito só ali porque na aula a gente tem muito pouco tempo. (SRA, 02/08/2008).

Deve ser observado, nesse excerto, que a gramática é concebida como o cerne da linguagem, como a "coluna" da fala – segundo ela mesma diz. A visão de Sandy sobre o papel da gramática no ensino de línguas remonta à teoria da linguística estruturalista, que embasa o audiolingualismo, fundamentando-se na concepção de língua como sistema. Essa visão audiolingual certamente caracterizou a formação acadêmica e a prática profissional de Sandy.

Na descrição de sua aula, Sandy demonstra essa influência da metodologia audiolingual advinda de sua formação acadêmica e dos primeiros anos de exercício da profissão na escola onde trabalhou. No excerto que segue, Sandy descreve as atividades práticas ao iniciar uma nova lição destacando o uso de *drills*:

> [32] **Sandy**: E eu fiz uma dinâmica com eles, um falava um verbo, por exemplo, "*to be*", "*was*", "*were*", "*been*", aí eu chamava outro colega, aí ele ia trabalhar outro verbo, mas não podia repetir o mesmo verbo que o colega repetiu. Então a sala inteira tinha que estar atenta, porque, você não sabe, primeiro você não ia saber quem você estava chamando e, segundo, o aluno tem que saber qual o verbo que o colega falou para não repetir.
> **Luciane:** Você falou que isso era uma técnica lá do [nome do instituto de línguas].
> **Sandy:** Ah isso, isso era um tipo um *drill*. *Student, teacher.* Começa com a *teacher*, *student one*, *student three*, aí *student one* e *student two.* Se o *student two* não estivesse prestando atenção, ia para o *student three* e voltava depois no *student two*, e assim ia indo, né.
> **Luciane:** Você fez isso naquela época que você trabalhou no (nome do instituto de línguas).]
> **Sandy:** Isso, já fiz isso, só que aí você adequa ao que você está dando, à gramática que você está lecionando. (SRA, 25/10/2007).

O uso dos *drills* parece ser uma atividade essencial e recorrente durante as etapas de apresentação e prática do conteúdo novo. Como Sandy afirma, em cada aula você deve adaptar aquela atividade ao conteúdo novo. Essa rotina da professora remonta às etapas propostas pela metodologia audiolingual, cuja ênfase está na prática exaustiva de estruturas até alcançar a perfeição ou o domínio das formas linguísticas.

Ao final desta análise, podemos perceber que, embora a participante não saiba expressar abertamente suas concepções pessoais sobre o ensino de línguas, ela tem suas teorias pessoais internalizadas. Contudo, em consonância com as ideias apresentadas no capítulo teórico deste texto, muitas vezes evidenciou-se que a prática de Sandy nem sempre se

mostrou coerente com o que ela acredita ou alegou fazer em sala de aula (VAN MANNEN, 1977). O conhecimento prévio e o experimental que, segundo Wallace (1995), subjazem às ações do professor, são mais perceptíveis na análise da prática do que nos depoimentos da participante. Um exemplo claro disso é quando ela tenta caracterizar sua prática como comunicativa no excerto [29], ainda que sua metodologia se assemelhe mais a uma abordagem estruturalista da língua. Também em outros trechos de sua fala, como no excerto [31], evidencia-se a ênfase que Sandy dá ao ensino das estruturas da língua em detrimento de atividades mais comunicativas. Esses dados, portanto, caracterizam uma dissonância entre um perfil comunicativo com o qual Sandy quer se identificar e o perfil estruturalista que ela demonstra ter em sua prática. Isso é natural, já que a abordagem comunicativa ainda se apresenta como modelo teórico dominante no ensino de línguas estrangeiras, a despeito das várias críticas recebidas (PENNYCOOK, 1998). Além disso, muitas pesquisas brasileiras revelam a dificuldade de criar ambientes de fato comunicativos em sala de aula.

A seguir, apresentamos uma análise das reflexões de Sandy sobre a sua prática e sobre o ensino de línguas de maneira geral.

4.4 A reflexão sobre a prática

A análise dos dados demonstrou que as reflexões sobre sua prática estão relacionadas às atividades desenvolvidas em sala de aula, ao uso de novas tecnologias e de inglês durante a aula. Como se observa nos trechos que seguem, as reflexões sobre as aulas também demonstraram um perfil de professor preocupado com seu desempenho técnico:

> [33] **Luciane:** Como você avalia a sua prática em sala de aula?
> **Sandy:** Bom. Eu acho que falta muita coisa, principalmente na (local da pesquisa). Sabe, falta laboratório [...] A gente está procurando o melhor, o melhor possível. Mas ainda está escasso. [...] Precisamos melhorar ainda mais. Eu acho que a forma que a gente tá fazendo agora... (referindo-se à tentativa de dar aulas só em inglês) [...] Apesar dos anos anteriores, que eu já trabalhei na (local da pesquisa), já tem melhorado bastante. (EP, 03/09/2007).

As respostas evasivas à pergunta "como você avalia a sua prática em sala de aula?" não permitiram dados relevantes que pudessem representar uma autoavaliação da prática de Sandy. Aqui se percebe a tentativa de a participante se esquivar de uma autoavaliação, limitando-se a reflexões gerais como o uso do inglês em sala e à falta de um laboratório de línguas. Ao perceber que ela não tinha respondido à minha pergunta, resolvi abordar a questão com uma linguagem mais objetiva, passando a indagar a respeito de aspectos que a incomodavam em sua prática:

[34] **Luciane:** Você já se sentiu igual a ela (SOUSA, 2003), essa inquietação alguma vez na sua profissão? Teve algum ano que você sentiu que você estava mais angustiada, pensando, "Ah, está funcionando ou não está, alguma coisa está faltando". Você lembra de algum ano?
Sandy: Quando eu comecei na [local da pesquisa].
Luciane: Quando você começou.
Sandy: Quando eu comecei, porque como professora universitária eu ainda não tinha aquela prática como hoje eu tenho um pouco mais. [...] Mas não foi fácil. Eu dava o conteúdo. Eu lembro que teve uma música, eu sempre gosto de trabalhar com música. Teve uma música que eu fui dar para os alunos, os alunos não entendiam o porquê daquilo. Até eu conseguir colocar na cabeça deles estava quase no final da aula. Quer dizer, eu quase perdi uma aula, só fazendo uma atividade. A gente está com essa inconstância, com esses problemas. (SRT, 21/10/2007).

[35] **Luciane:** Existe algum aspecto em sua prática que te incomoda?
Sandy: Ahm. Talvez o tempo. Eu acho muito curto, entendeu? Uma hora, aliás, uma aula. São duas horas, mas nunca são duas horas. Então eu acho o tempo. E eu acho assim: os alunos em si eles não têm aquela força de vontade para trabalhar a língua. Eu acho que as matérias [outras disciplinas], às vezes, interessam muito mais para eles do que o inglês. (EP, 03/09/2007).

As respostas a esses dois questionamentos apontam aspectos externos ao desempenho de Sandy como os responsáveis pelas inquietações e pelos incômodos de sua atuação. No excerto [34], ela destaca o desinteresse dos alunos pela atividade de música proposta na aula, e no excerto [35] o pouco tempo para as aulas de inglês é apontado como aspecto que dificulta sua prática. Observamos que, em nenhum momento, Sandy percebeu sua prática como um possível aspecto que pudesse necessitar de uma transformação. Esse fato pode se dever à dificuldade de Sandy de visualizar aspectos que necessitassem ser examinados e modificados ou à insegurança de se expor perante mim ao apontar alguma falha em sua prática. A esse respeito, lembramos que Celani (2001) ressalta a importância de o professor, especialmente o universitário, adotar uma postura emancipatória que tenha como interesse melhorar sua própria prática e não somente acumular conhecimento isolado do contexto de valores democráticos e das consequências sociais e pessoais. Durante uma sessão reflexiva sobre a minha própria aula, tentei mostrar para Sandy o tipo de confrontação que eu fazia ao confidenciar alguns aspectos que me incomodavam na minha prática. Essa minha confrontação ocorre porque minha prática muitas vezes não condiz com o que acredito ser uma prática efetiva e condizente com minhas concepções de ensino e aprendizagem de línguas:

[36] **Luciane:** O que eu sinto, a preocupação que eu tenho nessa aula, quando eu apresento um conteúdo, a minha preocupação o tempo todo é: será que está sendo realmente uma aula com comunicação autêntica? Será que eu estou usando a abordagem comunicativa? O tempo todo eu me cobro isso e às vezes eu sinto que sou muito estrutural. Eu gosto muito de exercícios, eu gosto muito de frases no quadro, repetir. [...] O que mais que eu posso te dizer? Então, por um lado, eu tento usar a abordagem comunicativa, mas eu

> sou bem estruturalista (risos). [...] Mas o engraçado é que eu nunca estudei em uma escola que fosse audiolingual, eu nunca estudei assim, eu aprendi lá [nos EUA]. Então, mesmo assim, a minha concepção de ensino é que eu tenho que fazer exercício estrutural, repetir...
> **Sandy:** Mas é porque é o tipo de aluno que você é.
> **Luciane**: Exatamente, é mesmo...
> **Sandy:** Porque nós temos aquele tipo de aluno, aquele que tem que escrever para memorizar, aquele que é só prestar atenção, aquele que vê e escreve. Então você é estrutural.
> **Luciane:** É, eu acho que eu sou mesmo. Eu estava escrevendo no diário de pesquisa que eu lembro que quando eu fiquei com dificuldades em matemática, eu acho que era tipo quinta ou sexta série, eu tinha uma aula à tarde na própria escola, todos os alunos iam fazer exercícios, então a gente fazia uns vinte exercícios. Então eu fiquei com isso na cabeça, quando você tem dificuldade você tem que praticar para aprender. Eu acho que eu passei isso para o inglês (risos). (SRA 22/10/2007).

Os dados apresentados, extraídos da única sessão reflexiva realizada sobre a minha aula – porque logo em seguida entrei de licença para me dedicar exclusivamente ao doutorado –, foram muito significativos para mim, porque me permitiram sentir-me na pele da professora-participante, ser observada e analisada. Além disso, demonstraram como a minha própria identidade profissional se evidenciou incoerente, pois, apesar de sempre pregar a importância de ser comunicativa, nessa fala confessei para a participante minha natureza estruturalista. No excerto que segue, aproveito a leitura sobre os tipos de reflexão definidos por Zeichner e citados no texto de Arruda e Gimenez (2004) para encaminhar uma discussão sobre o perfil reflexivo de Sandy:

> [37] **Luciane:** Você diria, então, que o tipo de reflexão que você faz na maior parte das vezes seria mais voltada para técnica, uma reflexão técnica?
> **Sandy:** É mais ou menos isso. Eu gosto muito de trabalhar é... dinâmicas com os alunos. (SRT, 31/03/2008).

Nesse fragmento, esperava que Sandy definisse sua reflexão com base nas definições apresentadas no texto. Talvez por não ter entendido a pergunta ou por precaução, ela se esquivou da minha tentativa de rotulá-la como profissional técnica. De fato, como visto na literatura sobre o assunto, não existe uma divisão rígida entre o profissional crítico, o prático e o técnico. O que ocorre, na verdade, são momentos em que atuamos de maneira mais crítica ou mais técnica. Nenhum profissional poderia se autodenominar crítico cem por cento do tempo.

A discussão, a seguir, ilustra a negociação do sentido de reflexão crítica entre a participante e eu. Procuramos não seccionar o fragmento, para que o leitor possa visualizar o conteúdo do diálogo como um todo:

> [38] **Sandy:** [R]ealmente, para te falar a verdade, é a reflexão aqui dele, do Grimmet, porque, hoje em dia, o professor, não só aquele professor

> tradicional, que fica, que tem medo de mudar, eu acho que até os atuais também, porque, às vezes, o professor trabalha de manhã, à tarde e à noite, então ele usa o mesmo plano, porque às vezes ele dá aulas, por exemplo, no segundo grau na parte da manhã, no segundo grau na parte da noite, então ele usa o mesmo.[...]
> **Luciane:** Eu acho que é uma coisa até mais ampla do que isso, por exemplo, não só a aula em si, mas, por exemplo, os valores que a gente passa dentro de sala de aula, às vezes, se você trabalha, por exemplo, um texto sobre o racismo, ou se você só trata de, por exemplo, eu vou te dar um exemplo bem claro, um livro de inglês que só tem pessoas branquinhas, falantes de inglês e ignoram totalmente os falantes de inglês que têm, por exemplo, na África do Sul, lá têm brancos e negros que falam o inglês como língua oficial. Então às vezes você mostra só um branquinho, quer dizer, se você trabalha o texto sobre o racismo, você está mostrando outros valores, você não está mostrando aquela visão dominante. É mais nesse sentido, ser crítico, não sobre a aula em si.
> **Sandy:** Eu sempre falei para os meus alunos que estudar inglês é conhecer o mundo, porque você vê geografia, você vê história, você vê matemática e você está conhecendo culturas diferentes, porque quando você pega um texto, principalmente na parte do *reading*[12], é superdiversificado. Ele fala de um país, da cultura do povo, como é que eles vivem, então de qualquer forma, aí eles estão conhecendo coisas novas...
> **Luciane:** Estão, mas, por exemplo, já que você citou isso aí, então quais que são as culturas que aparecem mais nos nossos livros de inglês?
> **Sandy:** Olha, eles falam, deixa eu lembrar aqui.. eles já estudaram sobre New Zealand, Nova Zelândia. [...]
> **Luciane:** Então você está vendo, New Zealand, Austrália, Canadá são países... brancos...
> **Sandy:** Ahhh... isso é verdade [parecendo ver onde eu queria chegar].
> **Luciane:** É isso que eu estou querendo te dizer, que muitas vezes outros valores, outras culturas não são passadas para os alunos. (SRT, 31/01/2008).

O diálogo transcrito faz parte da sessão reflexiva sobre o texto de Arruda e Gimenez (2004) e ilustra uma oportunidade única para mostrar uma visão mais crítica e problematizadora do ensino da língua inglesa para Sandy. Contudo, apesar de insistir na problematização do tema, Sandy parece não estar consciente dessas *nuance*s mais críticas do ensino. Segundo Celani (2001), essa dificuldade ilustra a tradição tecnicista que predomina nos cursos de formação de professores, baseados no princípio de que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Para essa mesma autora, a visão reflexiva da educação contempla questões mais amplas do ensino, como as metas e as consequências sociais e pessoais que resultam da prática do professor.

Com fundamento nos preceitos de Zeichner e Liston (1996), sobre as características do professor reflexivo, podemos inferir que as reflexões de Sandy, de maneira geral, não contemplam os quesitos mencionados pelos autores. Os dados do excerto transcrito, por exemplo, demonstram que ela não está ciente dos valores que traz para sala de aula, nem "sensível ao contexto institucional e cultural em que ensina". Essa questão parece não despertar o interesse no momento de preparação e durante as aulas, uma vez que a discussão

[12] Material adotado nas aulas de língua inglesa do curso de Letras: SOARS, et al. (2001).

apresentada mostra que ela não reflete criticamente sobre os valores que passa, via material didático, para os alunos. Assim, não podemos considerar esse diálogo como um momento de reflexão crítica no sentido atribuído por Smyth (1991). Ao contrário, o que se verifica aqui é a minha insistência em transformar o conhecimento conceptual e prático da participante numa tentativa de fazê-la enxergar o mundo do modo como aprendi da academia.[13]

4.5 Impedimentos ao desenvolvimento profissional e à colaboração

Em se tratando da busca pelo crescimento pessoal e profissional, deparamo-nos com uma série de impedimentos que paralisam os esforços dos professores para sair do nível técnico de atuação. Nesse sentido, Pimenta (2002) alerta sobre a dificuldade de alcançar o ensino reflexivo no contexto educacional brasileiro, uma vez que a desvalorização do profissional o obriga à prática de multiempregos e o impede de se engajar num processo de reflexão que vá além de pequenas decisões no âmbito micro da sala de aula. Em contrapartida, Zeichner e Liston (1996) ponderam que o contexto complicado e ocupado da sala de aula não pode representar uma justificativa ao fato de os professores não optarem por mudanças que lhes façam profissionais reflexivos. Além disso, como dito anteriormente, esses autores insistem na responsabilidade do professor pelo seu desenvolvimento profissional como um dos atributos que caracteriza o profissional reflexivo. A responsabilidade também é citada por Dewey (1959) como uma das atitudes que caracterizam a ação reflexiva. Para esse autor, o professor precisa se responsabilizar pelas consequências que uma ação tem no âmbito pessoal, acadêmico e político-social.

Todavia, conforme Zeichner e Liston (1996) enfatizam, os professores, por muitos anos, foram vistos como meros consumidores do conhecimento e não como profissionais habilitados para criar ou criticar tal conhecimento. Este fato, segundo Chantraine-Demailly (1992, p. 143-144), faz com que esses profissionais muitas vezes se abstenham de expressar suas opiniões ou mesmo de se responsabilizar pelo conhecimento que transmitem aos alunos, por não serem considerados como produtores ou coprodutores desse conhecimento: "os formadores têm que ensinar saberes que são definidos externamente, portanto, não são responsáveis pelo programa de ensino e pelas posições que exprimem". Logo, assim como a responsabilidade pelos valores que o professor traz para sala de aula, também a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional é imprescindível à prática reflexiva em sala de aula. Além disso, McKay (2003) ressalta que se tornar reflexivo possui um caráter

[13] Sobre essa relação entre pesquisadora e participante trataremos em detalhes no Capítulo 5.

emancipatório, pois essa transformação liberta o professor de um comportamento rotineiro. A autora postula que o ensino rotineiro, isto é, que segue à risca o material didático, assim como ele foi idealizado, não requer muito esforço ou reflexão e na maioria das vezes está fadado ao insucesso.

Dentre as razões atribuídas por Smith (1991) ao fato de os professores não se engajarem na análise sistemática de sua prática e não se tornarem críticos ou reflexivos estão a natureza isolada da sala de aula, a complexidade desse ambiente, a falta de tempo e a ansiedade durante a observação em sala de aula. Apesar de Smith ter feito essa análise considerando o contexto dos professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas, essa caracterização não é muito diferente da realidade das universidades estaduais em Goiás. Trata-se de aspectos que parecem ser recorrentes nos contextos de ensino brasileiro, em que o professor se vê obrigado a trabalhar até três turnos por dia, às vezes em mais de um colégio, para poder se sustentar. Falar de reflexão para um profissional extremamente cansado é uma tarefa quase impossível, dada a falta de motivação desse profissional, que não vê que esse trabalho pode melhorar sua situação ou mesmo ser reconhecido pela escola.

A análise do perfil profissional de Sandy a caracteriza como uma profissional que tem objetivos técnicos voltados para o sucesso de atividades práticas em sala de aula. Esses objetivos, sem dúvida, têm grande valor, pois direcionam a atuação de Sandy ao seu foco central, que é a aprendizagem da língua por parte dos alunos. No entanto, como foi evidenciado até o momento, esse objetivo não tem sido alcançado plenamente, em virtude da falta de um processo de reflexão mais crítica voltada para a confrontação dos problemas encontrados, para a compreensão de suas causas, bem como para a busca de possíveis soluções. A confrontação e a problematização de sua prática não foram alcançadas possivelmente pela desmotivação da própria participante, que, diante do contexto em que se encontra, tem a única preocupação de realizar seu trabalho da maneira mais eficiente possível, sem se ater a mudanças que venham fazê-la questionar sua prática. Sua pesada carga horária de trabalho pode ser um dos motivos que explica essa atitude. Segundo a própria participante, ela trabalha todos os dias em todos os turnos, em três lugares diferentes.

A fala de Sandy sobre sua carga horária de trabalho ilustra claramente esse profissional descrito por Pimenta (2002), que se vê obrigado a ter um ritmo de trabalho tão intenso que impede qualquer tentativa de transformação. Seu pouco tempo é gasto nas muitas aulas que precisa ministrar durante a semana e nos rápidos momentos de planejamento para elas. Além da falta de tempo, percebemos, no excerto a seguir, como Sandy demonstra uma insatisfação com a falta de reconhecimento financeiro da profissão:

[39] **Sandy**: Essa nossa profissão é uma profissão que você sobrevive, logicamente que a gente vai chegar num grau que para você chegar lá você rala demais [...] tem que trabalhar cedo, à tarde e à noite para conseguir ter alguma coisa. [...] isso aconteceu comigo o ano passado. Esse ano é que eu melhorei. Quer dizer, você não tem tempo para fazer um curso, você não tem tempo para nada.
Luciane: Você trabalhou três períodos?
Sandy: Três períodos, até o ano passado. Esse ano...
Luciane: Três lugares, quatro lugares?
Sandy: É, porque eu trabalhava no colégio (nome de uma escola particular), eu trabalhava em (nome de uma instituição pública – inglês para os funcionários) eu dava aula particular lá em casa, e trabalhava na (nome da universidade pública cenário da pesquisa).
Luciane: E na universidade de (nome de uma cidade)?
Sandy: E [nome da cidade também, nas parceladas. Então, era difícil, era complicado. Como é que o professor vai fazer alguma coisa, vai mudar? Ele tá morto, tá cansado, né? Então, no meu caso, eu sei que eu daria uma boa aula, entre aspas, porque a teoria em si eu dava e eu tenho um pouco de prática, pelo tempo de experiência, eu já tenho em mente aquelas práticas que a gente dá no cotidiano]. (SRT, 21/10/2007).

Na fala de Sandy, sobre sua carga horária de trabalho, percebemos que a falta de tempo é uma das razões que a impedem de se engajar em um programa de desenvolvimento profissional. A continuação do diálogo, que tinha por base a discussão do texto de Sousa (2003), aborda os planos de Sandy de continuar seus estudos e de ingressar no programa de mestrado:

[40] Inclusive esse ano, eu estou até mais motivada, apesar de vários problemas. Mas eu estou mais motivada principalmente por você ter me chamado para estudar com você. Todo ano eu falava assim: "Eu vou fazer esse projeto". A única coisa que me faltava era o tal do projeto. Eu vou fazer o projeto, o projeto pra fazer o mestrado e nunca... Aí, quando foi esse ano, eu resolvi ficar às quartas-feiras sem aula para viajar com a (nome de uma colega) da (instituição onde trabalha) para cursar disciplinas como aluna especial no programa de mestrado da (nome de uma universidade federal), mas nada. Por quê? Porque o tempo estava curto. Então o professor tem que ter esse tempo para ele também (se referindo ao fato de ter desistido das aulas do mestrado, por falta de tempo para ler os textos). (SRT, 21/10/2007).

Esse fragmento ilustra como a realidade adversa de Sandy, semelhantemente a tantos outros profissionais do ensino no Brasil, dificulta o engajamento em programas de pós-graduação. A continuação da sessão reflexiva sobre o texto de Sousa (2003) revelou outro aspecto:

[41] É porque talvez a minha inquietação fosse porque os meus colegas estão se formando. Eu estou ali parada. E, por exemplo, eu querendo fazer alguns cursos, e eu não podia faltar aula na (nome da universidade pública cenário da pesquisa) porque às vezes saíam duas ou três (colegas) e, se eu saísse também, ia dar problemas. Então, a minha inquietação não é em relação à teoria, eu estava querendo coisas novas, eu estou à procura de coisas novas, coisas novas assim para eu jogar na prática, entendeu? (SRT, 21/10/2007).

Como se percebe, o desejo de ingressar no programa de mestrado foi despertado por se sentir pressionada. Afinal, suas colegas de trabalho estavam se especializando e ela não. Num outro momento, Sandy alegou não estar muito interessada em desenvolver pesquisas e escrever artigos, como se espera de um professor universitário, mas que ela se cobra essa titulação para permanecer na instituição em que trabalha.[14] Ao evidenciar a dificuldade dessa transformação, senti que a minha insistência não era suficiente e que a transformação só ocorreria se fosse realmente o desejo da participante. As palavras de Smith (1991, p. 89) indicam possíveis causas para esse "fracasso" na intervenção: "A reticência entre os professores em se tornarem reflexivos e analíticos é um indicador da complexidade do processo e a ausência de paradigmas e estruturas claramente articuladas para realizar essa tarefa". Um cronograma de um ano, envolvendo leituras, sessões reflexivas sobre aulas, dentre outros instrumentos de coleta, evidenciou a dificuldade da professora em se engajar nessa jornada em direção à mudança da prática. A falta de tempo e de interesse pelas discussões teóricas foi um fator que minou o projeto:

> [42] Liguei para a Sandy hoje para combinar nossa sessão reflexiva, mas ela desmarcou. Ela disse que viajou e não teve tempo de ler o texto do Brown (1994) e, como não gravamos a sua aula na semana passada, não tínhamos nenhuma sessão de visionamento para hoje. Ela disse que vai ler e me liga essa semana. Vou aguardar. (DP, 10/09/2007).

> [43] No dia 10 de setembro seria o nosso segundo encontro, mas ela desmarcou. O encontro de amanhã, dia 17 (segunda-feira), ela também desmarcou. Ela disse que vai se mudar. [...] e eu sinto que, se eu insistir nesse momento, ela vai desistir. (DP, 16/09/2007).

Quando foi possível realizar o primeiro encontro, após dois serem desmarcados, a discussão sobre o capítulo 4 de Brown (1994) não fluía e só eu falava. Durante o encontro, a professora disse que não tinha lido o texto todo, fato que trouxe frustrações já nesse encontro:

> [44] É um pouco extenso. Inclusive tem algumas partes que a gente vai ter que discutir depois (risos). Mas, pela parte que eu li, eu achei muito interessante. Inclusive tinha até partes que a gente põe em prática realmente. (Sandy, SRT, 01/10/2007).

Essa primeira sessão reflexiva não foi muito proveitosa, porque Sandy não havia lido o texto todo. Foi combinado outro dia para finalizar a discussão, mas ela, novamente, não teve tempo para fazer a leitura. Então, nos encontros seguintes, procedeu-se às leituras durante as

[14] Ainda que esta pesquisa não tenha conseguido promover uma problematização da prática da professora, de modo a levar a mudanças relevantes, é possível, no entanto, que desperte nela um interesse mais forte que a faça voltar a estudar em um futuro próximo.

sessões reflexivas e em voz alta, a pedido de Sandy, para evitar que a falta de leitura prévia do texto impedisse a discussão e inviabilizasse a coleta dos dados.

Considerando os preceitos de Zeichner e Liston (1996) para caracterizar o professor reflexivo, podemos inferir dos dados que o perfil de Sandy não se aproxima ao de uma profissional reflexiva, nem totalmente ao de uma profissional técnica. Os dados demonstram que o quesito "estar ciente dos valores que traz para sala de aula", mencionado pelos autores, faz parte das teorias pessoais de Sandy, embora ela não saiba como explicitá-los à luz da teoria da área. A responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional é uma das preocupações de Sandy, embora ela ainda não tenha conseguido superar as limitações que sua pouca disponibilidade de tempo acarretam. Quanto à tentativa de resolver os problemas em sala de aula, podemos dizer que Sandy, apesar de perceber o problema e saber teoricamente como agir, na prática não consegue se posicionar diante dos problemas, deixando que as coisas se resolvam sem sua intervenção. Em vários conflitos com alunos relatados informalmente por Sandy, sendo questionada sobre a atitude que adotou, ela respondeu que "deixou para lá" e esqueceu o assunto. Embora não possamos dizer ao certo por que ela age dessa maneira, é possível dizer que Sandy procura não se indispor com os alunos e nem confrontar-se diretamente com eles.

O quesito "ser sensível ao contexto institucional e cultural em que ensina" não foi observado em sua fala ou nas observações das aulas de Sandy, porém, não é possível afirmar, com certeza, que não ele esteja presente em sua prática, pelo simples fato de não termos encontrado tais aspectos nos dados coletados. Em relação à sua participação no desenvolvimento curricular, é desnecessário dizer que isso não ocorre na prática de Sandy, o que não surpreende, uma vez que, em nosso contexto educacional, não existe incentivo ou mesmo abertura para que os professores participem ativamente das reformas curriculares. Assim como em vários outros cenários educacionais, as mudanças são impostas por instâncias externas à escola.

Ao final desta análise, pudemos identificar em alguns momentos uma maior aproximação do perfil profissional de Sandy com aquele conhecido por técnico (SCHÖN, 1983; ZEICHNER; LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002), cuja prática se refere àquele professor dotado de técnicas ou competências básicas para o exercício de sua profissão (PESSOA; SEBBA, 2006), mas ela não parece se engajar num processo de reflexão que problematize sua prática. A dificuldade da participante em refletir mais sistematicamente sobre a prática e também em promover meios que viabilizem seu desenvolvimento profissional evidencia a primeira barreira para desenvolver a colaboração – assim como

concebida por Smyth (1991) – por exigir um processo de conscientização coletivo que resulte na transformação do contexto escolar como um todo. [15]

[15] Essa falha no quesito colaboração e outros aspectos relacionados serão detalhados no próximo capítulo, destinado à relação entre a pesquisadora e a participante.

CAPÍTULO 5

RELAÇÃO PESQUISADORA–PARTICIPANTE

Eu existo, estou vendo, mas quem sou eu? E ela teve medo.

Lispector

Quem sou eu? Perguntou-se em grande perigo. E o cheiro do jasmineiro respondeu: eu sou o meu perfume.

Lispector

Este capítulo tem por objetivo analisar o meu perfil como pesquisadora e a minha postura diante da participante, por meio da análise da nossa interação e das minhas atitudes em relação a ela. Pretende-se, assim, trazer à luz mais uma das razões por que não foi possível estabelecer uma relação de colaboração entre nós e nem promover mudanças significativas na prática da participante.

5.1 Perfil da pesquisadora

Como já mencionado anteriormente na introdução deste trabalho, logo no início desta pesquisa, em vários momentos da coleta de dados, evidenciaram-se falhas no que diz respeito a aspectos característicos da pesquisa colaborativa: a negociação dos procedimentos a serem utilizados com a participante e a sua participação nos vários estágios da pesquisa, bem como nas reflexões e interpretações. Tal fato fez com que eu, mediante o auxílio de minha orientadora, passasse a questionar minha postura como investigadora. Esse exercício de autorreconhecimento, embora doloroso, me incitou a olhar criticamente minhas colocações, críticas e expectativas em função da pesquisa e a focalizar os entraves à pesquisa colaborativa. A epígrafe do início deste capítulo ilustra o meu medo diante de perceber melhor minha própria identidade: "mas quem sou eu? E ela teve medo". O meu medo está relacionado ao perigo de descobrir-me alguém diferente do que esperava ou gostaria de ser: "Quem sou eu? Perguntou-se em grande perigo". Nesse caso, tive que superar o processo de negação inicial e arriscar expor esse meu perfil contraditório e incoerente que por tanto tempo me recusei a reconhecer. Após certa relutância, reconheci minha fragilidade, meus preconceitos, minha imaturidade acadêmica e incoerência teórica como pesquisadora num esforço catártico para mudar, para me recriar. Esse processo de construção identitária, como explicado segundo

Silva (2003), no primeiro capítulo, é marcado por sua instabilidade e natureza contraditória. Isto explica por que as atitudes dos sujeitos tantas vezes se apresentam tão discrepantes e contraditórias, uma vez que eles estão envolvidos em um processo inconsciente e eternamente inacabado, isto é, em constante processo de construção e transformação.

Dentre minhas maiores incoerências, a despeito das críticas à concepção do professor técnico, como mero consumidor de teorias produzidas pela academia (ZEICHNER; LISTON, 1996), me encontrei praticando exatamente aquilo que criticava. Em outras palavras, a minha postura como pesquisadora reforçou "a concepção bancária do ensino" (FREIRE, 1987), baseada no ato de "depositar" o conhecimento oriundo da ciência na professora participante. Assim, essa imposição do conhecimento representado por mim sobre o conhecimento da participante neste contexto micro é uma representação do que acontece no contexto macro da sociedade, que também silencia a voz das minorias ou de qualquer um que esteja fora do âmbito acadêmico. A academia legitima o seu próprio conhecimento, dito teórico, ao passo que discrimina o conhecimento dito prático. Essa distorção foi reproduzida por mim neste estudo, ainda que minha proposta fosse romper com a concepção bancária de ensino.

Contudo, ao me dar conta de que, inconscientemente, tinha a intenção de mudar a prática da participante segundo os padrões de ensino que considerava mais apropriados para aquele contexto, percebi que não estava levando em consideração os interesses e as necessidades da participante. Ao contrário das minhas expectativas, a necessidade de mudança deveria partir do interesse da própria professora-participante e não ser promovida por outros. Durante esse momento de autoconscientização, realizei uma análise crítica do meu próprio fazer científico.

5.2 O fracasso da colaboração entre as participantes

A maioria dos estudos que investiga as relações sociais pressupõe contextos de cooperação, e não de conflito, mesmo quando considera "grupos muito diferenciados quanto aos seus valores, crenças e atitudes, em que há marcada assimetria entre os participantes em relação ao poder e às normas institucionalmente determinadas" (KLEIMAN, 2006, p. 279).[16] Também, neste trabalho, inicialmente procurou-se desconsiderar a assimetria entre as participantes e tentar desenvolver um trabalho colaborativo. Contudo, esse objetivo fracassou ao não se contemplarem os requisitos básicos de colaboração entre as participantes do estudo, como, por exemplo, a produção de novas compreensões da teoria e da prática por meio de negociações entre a professora-participante e eu (MAGALHÃES, 2002). Nesse sentido, a

[16] A primeira edição da obra é de 1998.

pesquisa demonstrou uma evidente relação hierárquica entre o meu conhecimento acadêmico-científico e o conhecimento oriundo da prática da participante. Assim, pode-se dizer que contribuições para a prática em sala de aula devem ser mútuas e não fluir unilateralmente e, principalmente, deve-se respaldar numa relação simbiótica onde todos participantes contribuem uns com os outros, o que obviamente não exclui a existência de conflitos. Segundo Pessoa e Borelli (2008), para que essas contribuições representem uma prática emancipatória, elas devem ser pautadas na construção conjunta do conhecimento pelos participantes.

Além desse aspecto, a decisão conjunta das etapas e dos objetivos da pesquisa também não ocorreu de maneira colaborativa. Ao negociar comigo sobre que aula deve ser observada/filmada, percebemos a tentativa de se estabelecer uma relação colaborativa entre nós duas, que mais tarde foi descartada, como veremos mais adiante. O fragmento a seguir ilustra como, em princípio, a participante se compromete em assistir às minhas aulas:

> [45] **Luciane:** Eu notei que, quando a gente assiste à aula, a gente tem uma noção que a filmagem não passa. Eu senti assim, puxa, eu podia olhar para as meninas, para os meninos e ver o que eles estavam fazendo, o que eles estavam sentindo, por exemplo, o fundo lá. A gente nunca filma o fundo, eu pude olhar, eu pude sentir algumas coisas que na filmagem a gente não sente.
> **Sandy:** É interessante que o aluno, quando tem alguém diferente na sala, eles tentam se comportar melhor.
> **Luciane:** Com certeza.
> **Sandy:** Legal, Lu, vamos fazer isso mais vezes.
> **Luciane:** Na quinta-feira você quer gravar a sua ou a minha [aula]?
> **Sandy:** A gente pode "mixar", né, a metade. A primeira na minha, a segunda na sua. O que você acha?
> **Luciane:** Mas só que você vai assistir a minha primeira aula, então seria melhor filmar primeiro a minha, depois a sua.
> **Sandy:** É... Então vamos fazer o seguinte, já que você esteve na minha aula, agora eu vou estar na sua. (SRA, 06/11/2007).

No entanto, o acordo de colaboração entre nós duas teve de ser abandonado no decorrer da pesquisa por alguns fatores contextuais. O primeiro deles foi a impossibilidade de Sandy assistir às minhas aulas, pois ela trabalhava todos os dias letivos, inclusive no sábado. O segundo foi a falta de tempo de Sandy em ler os textos propostos, o que fez com que as discussões ficassem centralizadas nas minhas opiniões e comentários. O terceiro fator para a falha da colaboração foi a minha decisão de entrar de licença no trabalho para me dedicar exclusivamente ao programa de doutorado, o que impediu que minhas aulas fossem gravadas novamente para serem discutidas. Essa minha falha comprometeu significativamente o caráter colaborativo da pesquisa. Esses dados confirmam as ideias de Paiva (2008), quando menciona que, muitas vezes, o colaborador, ao invés de colaborar ou cooperar com seu colega, pode chegar a constrangê-lo e inibi-lo.

A reflexão *per se*, isto é, sem a colaboração, não é suficiente para romper o isolamento que impede o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino (SMYTH, 1991). As sessões reflexivas sobre a prática e os textos despertaram alguns questionamentos, mas não se detectou uma alteração contundente na prática da participante. O que ficou evidente durante este estudo foi a minha expectativa em promover as mudanças que, de fato, eu achava necessárias na prática e na concepção de ensino-aprendizagem da participante. A interação a seguir, sobre a minha primeira e única aula filmada logo no início da pesquisa, demonstra como, em princípio, procurei desenvolver uma relação de colaboração entre nós duas:

> [46] **Luciane:** Você tem alguma coisa que você achou estranha nessa aula? Que você poderia me dar uma sugestão? Você pode ser bem sincera.
> **Sandy:** Eu não sei se você chegou a finalizar isso aí. Eu acho que faltou um pouco de *pair work, ok*? Eu não sei se tem assim... o nosso problema no nosso material que você justamente falou é a tal da conversação, que é a *conversation*, que é *pair work*, né, um lê...
> **Luciane:** Realmente não teve *pair work* e eu já passei para o *group work* antes do *pair work*.
> **Sandy:** É, eu acho que no *pair work* eles vão estar discutindo um com o outro, vão tirando as dúvidas, porque é nesse momento que eles tiram. Às vezes um aluno faz uma coisa que o outro não faz.
> **Luciane:** É verdade, o *pair work* eu pulei nessa aula, eu gosto de usar, mas eu senti que eu estava correndo, porque eu tinha que preparar a turma para deixar no ponto, porque eu tinha que sair e deixar o Robert. No segundo horário eu tinha que sair, ir para a sala do quarto ano, para cantar o parabéns para o Ronaldo (uma confraternização de que eu participei durante o segundo horário enquanto Robert fazia a conversação com a turma). (SRAP, 22/10/2007).

Ao gravar minha aula para a participante assistir posteriormente, uma vez que esta não dispunha de tempo disponível para ver pessoalmente a aula, evidencia-se na minha atitude uma tentativa de me colocar no mesmo patamar que ela. Contudo, como dito anteriormente, esse único momento de compartilhamento não foi suficiente para amenizar as falhas na colaboração desde o início da pesquisa.

Outro empecilho à colaboração foi a relação assimétrica que se estabeleceu entre os nossos conhecimentos teóricos. A iniciativa de discutir os aspectos teóricos propostos por mim dificultou o desempenho da professora-participante nas discussões. Ao focar basicamente o conhecimento produzido pela academia, inconscientemente exclui as opiniões advindas dos muitos anos de prática que Sandy tinha:

> [47] No dia 03/09/2007, fizemos nossa primeira sessão de visionamento e sessão reflexiva. Também aproveitei para fazer a entrevista semiestruturada com a Sandy. Perguntei sobre a formação, anos de carreira, conceito de língua e aprendizagem. Perguntei as expectativas que ela tinha para com esta pesquisa, se queria ler sobre algum assunto. Tive a impressão de que ela não estava entendendo o que eu estava perguntando. Quanto ao conceito de língua, ela disse algo como um processo de movimento e, quanto à

> aprendizagem, ela disse ser um processo complicado que depende do professor e do aluno. Senti que ela não estava familiarizada com os termos "conceito de língua" e de "aprendizagem". (DP, 03/09/2007.

Esse diálogo ilustra que, muito embora eu tenha sentido a dificuldade da participante em se engajar numa discussão puramente teórica, não procurei modificar a minha abordagem do assunto. O dificuldade de colaboração entre nós deve-se, sobretudo, à minha postura como pesquisadora, por não saber trazer a discussão para o contexto vivenciado pela participante. Ao contrário, esperava levar a discussão para a mesma perspectiva adotada na academia. Daí uma das possíveis causas na falha da colaboração.

Outro problema detectado foi a discrepância entre os meus objetivos e os da participante em relação à pesquisa:

> [48] Quanto às expectativas, senti que ela achava que eu ia apontar os problemas ou "erros" dela em sala de aula, ou então que eu iria dar dicas ou técnicas de sala de aula. Ela disse: "o professor sempre tem deficiências... e a gente discutindo vai chegar a um consenso, onde que estou errando...". Isso demonstra a expectativa de que a pesquisa venha a melhorar aspectos técnicos da sua aula. (DP, 03/09/2007).

Nesse trecho, fica evidente que a participante assumiu um papel de alguém que está ali para receber "correções" de um profissional de "patente superior", como o pesquisador é normalmente visto, ao invés de fazer parte de um processo de transformação com vistas a uma prática emancipatória (LIBERALI, 2002; MAGALHÃES, 2002). Além disso, demonstra que as expectativas de Sandy ou seus objetivos com a pesquisa eram voltados para aspectos práticos de sua aula, ao passo que o meu objetivo era que a participante se engajasse em uma discussão mais aprofundada das questões relacionadas à prática do professor de línguas estrangeiras.

Outro aspecto interessante que vai contra a perspectiva de colaboração foi a tentativa de definir o perfil da participante com base em modelos estáticos oriundos da literatura teórico-científica:

> [49] **Luciane:** A gente tem três níveis aqui, a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica. Se você fosse caracterizar a sua reflexão, com qual delas você se identificaria? A sua reflexão até hoje, a sua prática lá, aliás, no ano passado, por exemplo, que tipo de reflexão...? [...] Você diria então que o tipo de reflexão que você faz na maior parte das vezes seria mais voltada para técnica, uma reflexão técnica?
> **Sandy:** É mais ou menos isso. Eu gosto muito de trabalhar dinâmicas com os alunos.
> **Luciane:** Você acha que a reflexão prática ou crítica...
> **Sandy:** Eu acho que tudo, que são conectados, não tem como, porque você, as três fazem parte uma da outra. Por exemplo, você pegou o material, você jogou em sala de aula e depois você vai refletir sobre o que você fez. Eu

> acho que não tem como trabalhar separado, tem uma conexão, acho que a gente é, de cada um a gente é um pouco.
> **Luciane:** É verdade. (SRT, 31/01/2008).

Neste excerto fica claro que Sandy não aceita ser rotulada, argumentando que os professores, todos, têm características dos três níveis: o técnico, o prático e o reflexivo. Essa necessidade de compreender a participante como se ela fosse um objeto de estudo estático e decifrável demonstrou outra falha na colaboração, cuja essência metodológica está assentada no pressuposto de que não somos sujeitos estáticos, mas em constante fase de construção de nossas identidades e que nos influenciamos mutuamente pelo diálogo.

5.3 A origem da relação hierárquica entre as participantes

Logo no início da coleta de dados, descobri que tinha causado uma forte impressão em minha participante desde que entrou para o quadro de professores do curso, isso, talvez, pelo fato de ter chegado já com o título de mestre e de ter passado no concurso da instituição. Percebemos, nesse momento, um processo de identificação entre Sandy e eu, o que pode ser depreendido do fato de Sandy, ao se identificar com o meu perfil de professora, ter adotado alguns de meus traços característicos, como passar a dar aulas só em inglês, dispor as carteiras da sala em círculo e procurar dar aulas mais comunicativas. Assim, de acordo com a versão lacaniana do conceito de identificação, eu como objeto, com que Sandy, se identifica é quem exerce o papel de agente de identificação (NASIO, 1989). De acordo com essa visão, não é Sandy que assume um papel ativo no processo de identificação, mas eu mesma, como próprio objeto catalisador da transformação identitária de Sandy.

Esse fato pode ter sido um dos elementos que contribuiu para que a participante criasse uma imagem minha como uma profissional que de certa forma representava um "conhecimento oficial", o que fez com que a relação entre nós duas se construísse de forma hierárquica, tendo, de um lado, o conhecimento científico-acadêmico, representado por mim, e de outro, o conhecimento prático – "não oficial" – da participante. Ligada a essa relação hierárquica estabelecida entre as participantes, é possível destacar a concepção de identidade sob o ponto de vista de linguistas aplicados, segundo os quais é durante as práticas discursivas ou nas interações entre os indivíduos que o processo de identificação se estabelece, o que faz com que grupos de indivíduos se identifiquem com outros grupos, como refere Kleiman (2006). A autora destaca que, dentre outros aspectos, "[...] a construção da identidade está determinada pelas relações de poder entre os grupos sociais" (p. 281), e as relações de poder, embora muitas vezes ignoradas em vários trabalhos científicos, podem intervir nas autopercepções e sentimentos de determinados grupos em relação à sua identidade social.

Segundo essa visão, os *status* linguístico, econômico, social e sociocultural "atuam como um contraponto em relação aos elementos subjetivos da identidade", como na concepção de identidade da psicologia (KLEIMAN, 2006, p. 274).

Podemos, portanto, inferir que o processo de identificação de Sandy comigo ou com meu conhecimento "oficial", que, por sua vez, é respaldado pelo prestígio social estabelecido pelas relações de poder existentes na sociedade, foi resultado da relação e das interações que se estabeleceram entre nós desde o início da pesquisa. Essa análise confirma a seguinte premissa de Kleiman (2006, p. 281): "As identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social". Destarte, essa ideia está em conformidade com a concepção não essencialista da identidade, detalhada no primeiro capítulo desta tese, que ressalta o caráter inacabado e em constante transformação da identidade (HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; MOITA LOPES, 2006).

No que diz respeito à prática de Sandy, ficou evidente, como pode ser observado nos dados, a forte influência que eu exercia também sobre sua atuação em sala de aula. Além disso, esses dados revelaram um fato surpreendente: que as minhas ideias tinham influenciado pequenas mudanças na prática de Sandy bem antes do início desta pesquisa, logo nos primeiros contatos, quando começaram a trabalhar juntas no curso de Letras. Até então, não tinha percebido que nossas abordagens de ensino fossem tão diferentes e, por isso, fiquei surpresa ao saber, durante a sessão reflexiva, que a tinha influenciado por falar constantemente da abordagem comunicativa:

> [50] **Sandy:** Não, a mudança que eu estou te falando, que foi MAIS forte, para eu pensar em metodologia, foi quando você chegou começando a falar dessa abordagem comunicativa. Você sempre falava.
> **Luciane:** Mas eu achava que você já usava. Eu falei sem pensar. Para mim, você já usava a abordagem comunicativa.
> **Sandy:** Mas eu usava, mas sem... entendeu... não era assim pensando em uma metodologia. Eu já usava ela, mas não chegava a imaginar ela, porque a gente sabe que tem essas metodologias, mas eu nunca li assim para pensar. (SRT do Brown (2004), 01/10/2007).

Na sessão reflexiva a seguir, que data de quase um ano após o início da pesquisa, essa informação é novamente constatada. Nesse diálogo, tinha a intenção de confirmar com Sandy o momento de mudança quanto ao uso do inglês nas aulas:

> [51] **Luciane:** Então, foi depois, no segundo semestre, logo em seguida, depois da inspeção (comissão do MEC para a avaliação do curso de Letras), a gente começou, junto com a pesquisa. Coincidiram a pesquisa e a inspeção. Não foi?
> **Sandy:** EU MUDEI, para te falar a verdade, quando você começou.

> **Luciane:** Não foi o ano passado (no início da pesquisa)?
> **Sandy:** Eu não parei para pensar sobre isso, sabe.
> **Luciane:** Alguns [alunos] sentiram que você mudou no ano passado.
> **Sandy:** Engraçado. Eu acho que eu mudei depois que você começou a falar: "Sandy, nós temos que começar a fazer isso, trabalhar dessa forma". Porque eu acho que, quando vêm ideias, você tem que ver se isso vai funcionar ou não. Você tem que ir junto, afinal é uma equipe que está trabalhando. (SREQA, 02/08/2008).

Aqui, como no excerto [53], percebe-se a influência das minhas ideias – a respeito do ensino de inglês – nas concepções da participante, podendo, assim, ser considerada como o elemento catalisador dos movimentos de mudança observados na prática da participante. Esse desejo de Sandy de mudar sua prática de modo a torná-la semelhante à minha possivelmente ilustra um processo de identificação entre nós. Além disso, podemos inferir que Sandy se sentiu mais segura em relação à sua prática quando passamos a trabalhar em conjunto e que esse trabalho representou para ela a possibilidade de desenvolvimento de sua prática. Também no excerto [51], percebemos o seu empenho em aproximar as nossas práticas, quanto à utilização de uma mesma metodologia.

Além disso, essa influência que passei a exercer sobre a opinião de Sandy desde que começamos a trabalhar juntas contribuiu para o desenvolvimento de uma expectativa por parte de Sandy de ter sua prática corrigida por mim. Essa atitude de Sandy alimentou a relação hierárquica entre o conhecimento acadêmico dominante representado por mim e o conhecimento oriundo da prática da participante. Dessa forma, podemos dizer que a aceitação desse papel receptivo de Sandy fomentou a minha atitude dominante neste estudo. O extrato seguinte ilustra como a atitude de Sandy em relação a mim contribui para a manutenção da relação de hierarquia entre nós duas:

> [52] **Sandy:** [...] quando você entrou na [nome da universidade pública cenário da pesquisa] e a gente começou a pegar um material para focalizar mais esta parte [...]. Não que eu não ache que tem partes importantes no audiovisual que são legais. Mas eu acho que eu estou tentando tirar muitos defeitos que eu tinha....
> **Luciane:** Mas nem são defeitos... são métodos. (SRT, 01/10/2007).

Essa preocupação demonstrada por Sandy com os supostos "defeitos", "deficiências" ou "erros" foi evidenciada também em outros depoimentos seus. No excerto seguinte, por exemplo, gravado quase um mês antes, observa-se, em sua fala, que ela esperava ser corrigida por suas "técnicas erradas". Outro aspecto evidente neste excerto foi a expectativa de que esta pesquisa venha trazer contribuições de ordem prática ou que venha propor soluções alternativas para os procedimentos instrucionais utilizados por Sandy:

[53] **Sandy**: Bom, eu acho que o professor sempre tem deficiências. Então eu acho que a gente assistindo essas aulas, a gente discutindo, a gente vai chegar no melhor consenso, aonde que estou errando ou então onde que está bem ou que tem que melhorar. Eu acho que vai ser legal por isso, porque a gente vai estar trabalhando em equipe... (EP, 03/09/2007).

Esse excerto demonstra como eu me estabeleci como alguém que está ali para avaliar a prática de Sandy e não apenas compartilhar ou negociar com ela pontos de vista diferentes sobre o ensino da língua inglesa. Ao não negociar com Sandy e ao tentar impor minha perspectiva sobre a dela, deixei de estimular a mudança via processo de conscientização e passei a tentar intervir diretamente na opinião de Sandy, o que fere o principal aspecto do pesquisador colaborador defendido por Freeman (1989). Esse fato reforçou ainda mais a relação hierárquica estabelecida entre as duas participantes durante a instalação da pesquisa. A seguir, ilustramos outra interação que reforça a premissa referida:

[54] **Sandy**: [...] porque, quando eles estão fazendo estágio, eles são cobrados [pelos aspectos gramaticais] [...]
Luciane: Sabe, você tocou num ponto muito interessante, porque a gente é cobrado a dar uma aula mais comunicativa, e nas aulas do estágio que eles [alunos] estão dando nos colégios públicos, eles têm que dar uma aula puramente gramatical.
Sandy: Puramente gramatical, então é difícil a gente não ter que passar gramática para eles, porque o aluno já tem muita dificuldade. Imagina se ele não sair pelo menos com a gramática, o básico da gramática ali, pelo menos a gramática, porque isso aí é essencial. Eu sofro muito, eu fico muito decepcionada quando aluno não consegue dar uma aula de *present continuous* ou *simple present,* porque é uma coisa assim que não tem como, isso aí o aluno tem que saber, eu acho que é obrigação dele saber.
Luciane: Você acha que, se a gente continuasse com a abordagem comunicativa até o quarto ano, e ele (o aluno) depois, no estágio, estudasse uma aula, um ponto gramatical e fosse dar aula no estágio, daria certo? A gente deixasse ele se virar, a gente daria a nossa aula e ele vai pesquisar depois o ponto gramatical que é cobrado no estágio.
Sandy: Eu acho difícil, porque o aluno não corre atrás. Ele quer tudo de mão beijada.
Luciane: Mas a gente tem obrigação de deixar, fazer ele correr atrás, se a gente continuar dando...
Sandy: É um defeito. Eu acho que isso é um defeito do professor também, porque ele acostumou o aluno mal. A gente vai ter que começar e fazer esse processo. É uma tentativa. A gente pode até tentar dar menos gramática, porque, hoje em dia, não se está trabalhando tanta gramática em sala de aula. (SRA, 02/08/2008).

Nessa interação, podemos identificar a minha tentativa de insistir que não devíamos adaptar nossas aulas para atender às exigências das aulas de inglês do Estágio Supervisionado, cujos professores cobram basicamente aspectos estruturais da língua. Ao insistir que as aulas de língua sejam voltadas às habilidades mais comunicativas, procuro impor sua opinião como verdade absoluta, ignorando a perspectiva da participante, que atualmente ministra as aulas de língua para os alunos do terceiro e quarto ano de Letras. Fica evidente, nessa discussão, uma

incongruência entre as duas propostas pedagógicas: a das aulas do estágio e a das aulas de língua inglesa. A aceitação, por parte da participante, das opiniões expressas nesse diálogo, possivelmente, me fez colocar minhas opiniões cada vez mais assertivamente, de modo que o conhecimento e a opinião de Sandy ficam quase sempre à margem da discussão, como será detalhado na seção seguinte.

5.4 Postura de detentora do conhecimento da pesquisadora

Em análise das interações ao longo do processo de coleta de dados, é possível identificar claramente, por minha parte, a postura de detentora de um conhecimento oriundo do meio acadêmico, a defesa e a tentativa de imposição desse conhecimento sobre a participante. Por analogia, podemos dizer que essa postura mantém a tradicional concepção do ensino como transferência de conhecimento ou "bancário" (FREIRE, 1987).

As discussões sobre os textos e sobre as aulas da participante foram constantemente analisadas sob os quesitos apontados por mim e não por ela. Dentre os aspectos que mais enfoquei, destacam-se a importância de as aulas de língua inglesa serem ministradas na língua-alvo, a necessidade de adotar uma abordagem comunicativa no curso, com ênfase na capacidade de comunicação dos alunos, bem como a disposição das carteiras e a disciplina dos alunos. Nas interações, é perceptível que a prática de Sandy é avaliada segundo os meus próprios princípios:

> [55] **Luciane:** E você conseguiu explicar tudo em inglês. Praticamente quase tudo em inglês, uma coisa ou outra que ficou em português.
> **Sandy:** É um desafio, como você mesma falou, mas está sendo muito bom, eles estão conseguindo entender. (SRA, 30/08/2007).

A insistência na importância de dar as aulas na língua-alvo, a despeito da resistência de muitos alunos a essa mudança, instigou a professora-participante a também dar aulas em inglês, dispor as cadeiras dos alunos em semicírculo para aproximar os estilos pedagógicos e evitar as comparações que muitas vezes os alunos fazem das aulas de um professor com as de outro, como realmente aconteceu.

Outro problema na condução da pesquisa ocorre em uma entrevista com um aluno, quando questiono o fato de Sandy não ter iniciado as aulas em inglês desde o início do ano:

> [56] **Luciane:** Você acha talvez porque [...] isso [dar aulas na língua-alvo] não foi desde o início do ano, se ela tivesse começado no início do ano talvez tivesse sido um pouco mais fácil?
> **Jovi:** Eu acredito que sim. Foi uma das principais causas porque até antes, anteriormente no primeiro ano, a gente foi acostumado (a tentar falar em inglês em sala), então...

Luciane: Tentava um pouco?
Jovi: Tentava mais.
Luciane: Ah tá.
Jovi: Aí agora no segundo perdeu o ritmo. (EA, 04/02/2007).

Nesse diálogo, percebe-se a tendência do entrevistado em satisfazer às expectativas de sua inquiridora e a minha tentativa em direcionar a conversa e as respostas do aluno para o meu ponto de vista. A pergunta "Você acha talvez porque isso [dar aulas na língua-alvo] [...] não foi desde o início do ano..." já demonstra a minha postura e a avaliação em relação à atitude da participante, induzindo o aluno a concordar que a participante deveria ter iniciado a dar aulas em inglês desde o início do ano e não no segundo semestre.

No excerto a seguir, evidencia-se a minha postura como detentora de uma prática mais eficiente. Na pergunta sobre a disposição das carteiras na aula de Sandy, percebemos como faço uma crítica indireta à prática de Sandy, ao mesmo tempo em que imponho a minha prática como uma referência a ser seguida:

[57] **Sandy:** Então, porque o normal de uma sala de línguas estrangeiras é você fazer um círculo, não existe muito o negócio de carteira, igual uma aula normal. Então, uma aula regular, não é uma aula normal (risos). Então, mas aí quando eu chego lá, cada um já tem sua dupla, sua equipe, e aí eu não faço muita questão porque eles já têm o grupinho deles. Eles gostam e se sentem mais à vontade.
Luciane: E esse posicionamento das carteiras te atrapalha um pouco?
Sandy: Não, para mim não, dá para eu andar, porque eu acho interessante que o professor tem que andar na sala inteira, não pode ficar só na frente. Então, por enquanto, não está me atrapalhando. Mas eu acho que de vez em quando eu vou fazer isso, como você mesma faz. Acho que de vez em quando é bom mudar, principalmente no *lab*.
Luciane: Ah, você já viu na minha sala?
Sandy: Já. Achei interessante. (SRA, 03/09/2007).

Na parte final do diálogo, nota-se como a minha crítica indireta faz Sandy entrar no jogo concordando com a minha opinião ao responder que irá tentar trabalhar da mesma forma que eu. Esse assunto foi também abordado com os alunos de Sandy. Alguns alunos reforçaram a opinião de que a turma participava quando a sala estava organizada em forma de semicírculo, mas outros alunos disseram que a turma era dispersa de qualquer maneira e não importava como estivessem sentados:

[58] **Luciane**: Outra coisa também que a gente conversou em relação à disposição das carteiras. Eu perguntei uma vez porque ela não fazia o semicírculo, e ela disse que ela às vezes chega lá e a turma já está formada. Você não acha que a sala em semicírculo ajuda?
Jovi: Ajuda muito. Até porque os alunos estavam se sentindo meio discriminados, aqueles que sentam mais no fundo, e aí eles chegaram a dizer que ela só dava atenção para aqueles que sentam na frente. Mas, na verdade, isso não acontece, porque talvez seja falta de participação dos

> alunos mesmo. Mas, estando num semicírculo, ela pode ter livre acesso a todas as carteiras ao mesmo tempo.
> **Luciane:** Ela já fez o semicírculo alguma vez?
> **Jovi:** Já fez. E ela passou até a pedir para aqueles alunos que chegam primeiro para organizar a sala. (EA, 04/02/2008).

Apesar de o entrevistado demonstrar procurar satisfazer às minhas expectativas, principalmente por ter sido sua professora no ano anterior, parece ficar claro, na opinião do aluno, a importância das questões pontuadas por mim durante a entrevista, tais como o uso do inglês e a disposição das carteiras para o sucesso no aprendizado da língua. Se, por um lado, esses dados demonstram a minha tentativa de influenciar a opinião dos participantes, fazendo-os concordar com minhas ideias, por outro denotam na postura de Sandy um aspecto deveras importante ao processo de desenvolvimento profissional: a abertura a novas possibilidades, a novas práticas. Como anteriormente discutido no Capítulo 2, a abertura de espírito (*openmindedness*), definida por Dewey (1959) como a abertura a possibilidades alternativas e capacidade de reconhecer o erro nas nossas crenças mais íntimas, é uma das atitudes essenciais que esse autor atribui à ação reflexiva. Não cabe aqui discutir qual é a melhor disposição das carteiras ou quem está com a razão, mas sim a disposição de Sandy para a experimentação de outras propostas e o seu empenho em trabalhar em equipe, ou seja, colaborativamente.

No excerto a seguir, apesar de tentar disfarçar minhas reações imbuídas de julgamento de valor, nota-se a reprovação da prática de Sandy no que se refere às atividades de leitura:

> [59] **Sandy:** Lembro. Inclusive, foi a primeira aula que você filmou de *reading*. Você não tinha filmado nenhuma de *reading* ainda. Então eu não dou, não dá para eu dar todos os *readings*. Então eu intercalo uma lição sim, outra não.
> **Luciane:** É mesmo! Você está pulando os *readings* de algumas lições?
> **Sandy:** Eu peço para eles lerem em casa e, se tiverem dúvida, é para me questionar. Mas não tá dando para eu trabalhar, porque eles são grandes. Talvez não seja certo, mas, se eu não fizer isso, não vai dar para eu passar todo o conteúdo.
> **Luciane:** Ahã, Sandy, eu notei que muitas vezes você fala "eu não sei se é certo ou não", mas aqui você é a professora, a gente não está aqui para questionar se está certo ou errado e cada professor vê o que funciona em cada turma, e tem turmas diferentes. Então você não precisa preocupar se está certo ou errado.
> **Sandy:** Pelo que eu estou vendo, dizem que a leitura com o aluno é muito importante, às vezes mais importante que até a própria gramática. Você está trabalhando tudo ali com os alunos.
> **Luciane:** Eu demonstrei surpresa, porque eu adoro os *readings,* porque eu acho que é onde ele aprende muito vocabulário contextualizado. Então eu nunca deixo de fazer. Mas eu não estou questionando... (SRA, 02/08/2008).

A minha reação de espanto – "É mesmo! Você está pulando os *readings* [...]" – demonstra a minha postura de repreensão à prática da participante. Logo em seguida, percebe-

se o meu esforço para contornar minha gafe, tentando me colocar no mesmo patamar da participante, insistindo que não tenho a intenção de julgar a prática da Sandy como certa ou errada. Todavia, em seguida reforço que nunca deixo de trabalhar os *readings* e novamente me justifica: "Mas eu não estou questionando...". Em contrapartida, evidencia-se, na fala de Sandy, uma postura receptora que parece tentar satisfazer às minhas expectativas, procurando não contradizer minhas considerações e sempre ponderando suas opiniões, iniciando suas colocações com frases do tipo "talvez não seja certo". No excerto, evidencia-se ainda a falha de não ter havido uma interação verdadeiramente colaborativa para promover a reflexão crítica e aprofundada da prática, e sim, ao contrário, a tentativa de se defender uma prática como mais eficaz do que outra.

Em tais dados, apesar de a discussão ter fluído naturalmente, percebe-se claramente a relação assimétrica entre Sandy e eu, sendo a minha postura a de detentora do conhecimento e a da Sandy a de receptora.

5.5 O confrontamento e a autoavaliação da postura da pesquisadora

A implantação de um cursinho particular de inglês[17] na universidade cenário da pesquisa foi um ponto de divergência entre a minha opinião e a da participante. Para mim, a metodologia de ensino adotada era completamente contrária à proposta reflexiva do ensino. Paiva (2003) refere, acerca da implementação de cursos particulares de línguas – não somente em colégios, mas também em algumas faculdades do país –, que o maior problema dessa prática deve-se ao fato de ser um ensino de línguas deslocado do projeto pedagógico da instituição. Sobre isso, cabe, contudo, ressalvar que a educação reflexiva concebe o educador como um profissional marcado pela sua autonomia e não como um profissional técnico que "possui o segredo das técnicas, das 'dicas' consideradas mais eficazes para se ensinar uma língua que não seja a nossa primeira" (CELANI, 2001, p. 28, grifo no original).

No excerto a seguir, apesar de procurar não demonstrar que reprovava a atitude de Sandy, fiquei desapontada com a implantação desse curso na universidade e, principalmente, por saber que Sandy tinha passado por um treinamento de professores, o que, em minha opinião, não condiz com o perfil do professor universitário:

[17] A implantação de um pólo de um curso de línguas na universidade aconteceu durante o segundo semestre de 2008 e não teve continuação no ano seguinte, porque teve uma baixa demanda entre os alunos, em virtude do preço do material e do horário das aulas, que eram à tarde. Esse fato impossibilitou a participação dos alunos que trabalhavam.

[60] **Luciane:** Lá na (nome da universidade pública cenário da pesquisa) vai ter o cursinho funcionando à tarde, é como se fosse uma filial ou vai ser uma franquia?
Sandy: Nós estamos trabalhando como um projeto de extensão. Então...
Luciane: O material todinho, como assim? Como são os termos legais? É uma extensão com franquia do curso?
Sandy: É, nós estamos falando o curso na (nome da universidade pública cenário da pesquisa). Então vai ser com o material do curso e inclusive já fui duas vezes lá, já fiz um treinamento, porque você tem que seguir os padrões, o método do curso corretamente, que não é uma coisa fácil. Porque às vezes você própria, quando você não tem que seguir um método, faz a sua aula. Ali não, você tem que seguir o padrão do curso.
Luciane: E vocês vão pagar alguma taxa para o curso, o que ele leva em troca?
Sandy: Eles (alunos) vão pagar só o material.
Luciane: Só isso. Então o curso está levando só o material?
Sandy: É, só o material.
Luciane: Por que eles fizeram isso? Pela propaganda?
Sandy: Bem eu acho que eles (os proprietários) não estão tendo muito (aluno). Ela (a proprietária) deve ganhar também no material. Então ela ia cobrar uma taxa, mas aí, como é um projeto de extensão, não pode ser cobrado.
Luciane: Ahã.
Sandy: Então a gente só cobrou o material didático. Ela (proprietária do curso) está fazendo essa experiência, vamos ver como é que vai ser. (SRA, 02/08/2008).

Ao falar com a orientadora do programa de doutorado sobre a minha decepção em ver o curso na universidade, me surpreendi ao perceber que a reação da minha orientadora não foi exatamente o que esperava. Ao invés de compartilhar minha indignação, ela me chamou a atenção para algo que ainda não tinha observado: a minha postura diante da pesquisa e da participante. O fragmento extraído do meu diário de pesquisa ilustra esse momento de conscientização em relação ao meu fazer científico. Esse momento decisivo da pesquisa, cujo auge corresponde ao processo de autoconscientização da minha postura equivocada no que diz respeito à minha pesquisa e principalmente em relação à participante, fica nítido neste excerto:

[61] No último encontro (08/08/2008) com minha orientadora, confessei o quanto estava chateada pelo fato da Sandy estar sendo treinada segundo a metodologia audiolingual do curso de línguas. Sandy e a coordenadora do curso de Letras fizeram uma parceria para proporcionar aulas de inglês para os alunos de todos os cursos. Fiquei chateada por nós não termos montado um curso nós mesmas, seguindo a abordagem comunicativa. Confessei para minha orientadora que achava um absurdo após todo o trabalho sobre formação de professores, depois das leituras sobre o ensino reflexivo, ver a participante ser treinada pela dona do [nome do curso de línguas]. Para minha surpresa, minha orientadora me chamou a atenção para o fato de eu ter uma postura preconceituosa em relação à metodologia daquela escola. Ela me mostrou que eu defendia, o tempo todo, a abordagem comunicativa, impondo minha opinião à participante. E esta, por sua vez, tenta corresponder às minhas expectativas como se eu estivesse sempre certa. A coleta dos dados demonstrou claramente o meu interesse em promover na prática de Sandy as mudanças que eu achava certas. (DP, 12/08/2008).

Esse momento, em que me percebo com uma agenda de mudança para Sandy, permitiu-me confrontar-me com meus princípios éticos e com as leituras sobre a importância do caráter colaborativo nas pesquisas fundamentadas no paradigma reflexivo (LIBERALI, 2003; MAGALHÃES, 2002), pautadas pela concepção da autonomia de professores (FREIRE, 1987; CELANI, 2001; LEFFA, 2001; VOLPI, 2001; CONTRERAS, 2002). Durante essa reflexão, percebi que vinha impondo minha opinião e meu conhecimento sobre o conhecimento da participante, o que resultou na minha postura dominante e acarretou a manutenção da relação hierárquica entre nós duas, impedindo a negociação e a construção conjunta do saber. A partir desse momento, a pesquisa tomou outra direção e passei a observar também a minha postura diante da participante e principalmente minha tentativa de impor as mudanças que considerava necessárias na prática de Sandy:

> [62] A coleta dos dados demonstrou claramente o meu interesse em promover as mudanças que eu achava necessárias na prática de Sandy. Por vezes, a minha orientadora me alertou que as perguntas que eu fazia aos colaboradores demonstravam o que eu estava querendo ouvir como respostas. Eu, de certa forma, induzia os entrevistados a responder as questões de acordo com minhas próprias expectativas. Fiquei chocada em perceber que, de fato, eu tinha partido para a coleta dos dados com expectativas prévias, com preconceitos e com a ideia de que tinha as respostas para os problemas da aula da Sandy e que era preciso passar as soluções para ela. (DP, 12/08/2008).

Em seguida, passei a prestar atenção a outra categoria de análise nos dados: a minha relação com o saber acadêmico e com o conhecimento da própria participante. Passei a analisar as minhas interações com o olhar voltado para aspectos que pudessem apontar indícios de uma postura de detentora de um conhecimento acadêmico "mais legítimo" que o dela, de arrogância da minha parte ou de tentativa de impor minha opinião sobre a dela:

> [63] Ao ser alertada sobre isso tudo, principalmente para minha atitude preconceituosa, me senti péssima, principalmente por ter faltado com a postura ética, imparcial, neutra, que eu idealizava no pesquisador. Entrei em conflito com minha própria pesquisa. E resolvi dar um novo rumo à investigação e não me preocupar mais em fazer com que a participante transformasse sua prática a meu modo. Decidi, juntamente com a minha orientadora, confrontar as minhas expectativas de pesquisadora com os resultados obtidos durante a investigação. (DP, 12/08/2008).

Podemos identificar a minha preocupação de manter uma postura "academicamente correta" e de demonstrar minha preocupação em ser "ética". A tentativa de me manter coerente com o discurso acadêmico que tentei passar para a participante, durante a pesquisa, no sentido de não exercer o papel de detentora do conhecimento, é perfeitamente ilustrada no

último excerto. Um confrontamento inevitável a partir do momento em que passei a analisar minha postura como investigadora.

Acreditamos que a percepção e o reconhecimento dessa inconsistência teórico-prática implicaram um amadurecimento pessoal-profissional sobre o meu fazer pedagógico e científico. Esse processo de conscientização é um movimento para uma postura mais crítica, vislumbrando o contexto político-social que minhas decisões e atitudes têm no meio em que atuo como pesquisadora. Podemos citar como exemplo as consequências que a prática investigativa voltada para os interesses do meio científico causa em participantes de pesquisas e principalmente as consequências da imposição das interpretações da academia, em detrimento das opiniões dos professores-participantes sobre sua prática. Esse amadurecimento certamente se caracteriza como um despertar para uma postura alternativa e principalmente para práticas investigativas mais condizentes com a proposta crítica que representam. A seguir, no último capítulo de análise, apresentaremos os movimentos de mudança, evidenciados na prática de Sandy que, se não podem ser considerados como um processo de conscientização crítica, assim como definido por Smyth (1991) ou Giroux (1997), demonstram, por conseguinte, o início de um processo de desenvolvimento profissional marcado por todas as dificuldades e limitações do processo contextual e interativo comigo enquanto pesquisadora.

Essa análise evidencia que a relação pesquisador–participante pode se constituir no maior entrave à colaboração entre docentes que se dispõem a realizar pesquisas na área de formação de professores. Para que haja uma relação mais simétrica, é preciso que os professores sejam capazes de se posicionar ativamente diante das atividades propostas, contribuindo com suas opiniões, participando das decisões, discutindo sobre os temas propostos, discordando quando necessário e principalmente reconhecendo o valor do seu próprio conhecimento, tanto teórico quanto oriundo da experiência em sala de aula. Só assim é possível o estabelecimento de uma relação de colaboração autêntica durante a instalação de uma pesquisa com tal característica. Assim, dada a ausência do quesito colaboração, observa-se que esta falha pode ter contribuído para que as reflexões realizadas durante este estudo não tenham sido capazes de promover um desenvolvimento profissional significativo da participante. Todavia, alguns movimentos de mudança foram evidenciados em sua prática, como veremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 6

MOVIMENTOS DE MUDANÇAS NA PRÁTICA DA PROFESSORA-PARTICIPANTE

> *A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade reacionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponde à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte.*
>
> Freire

Mudar nossa prática é um desafio, porque muitas vezes nos encontramos de braços atados, em contextos que permitem poucas alterações. Além disso, é necessário também um exercício de autoavaliação, para observarmos o que precisa ser aprimorado ou mesmo descartado de nossas práticas. A abordagem da formação reflexiva proporciona, dentre outras possibilidades, que professores percebam a chance de reconstruir a própria prática. Contudo, a reflexão isolada não basta, pois somente a colaboração entre profissionais é capaz de romper com a estrutura de ensino conservadora que tende a manter o *status quo,* ao invés de mudá-lo (SMYTH, 1991; FULLAN, 1994; ZEICHNER, 2003). Neste estudo, a ausência de colaboração entre a participante e eu pode ter sido um dos impedimentos para um processo reflexivo não tão bem-sucedido, para chegar a um maior nível de conscientização sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional de ambas as participantes da pesquisa.

Durante a coleta dos dados foi possível observar poucos momentos, por parte da professora-participante, de se tornar mais consciente a respeito dos fundamentos teóricos (educacionais, linguísticos etc.) que subjazem a sua prática em sala de aula, por meio da reflexão na e sobre a prática, como idealizada por Schön (1983). Nesses momentos, os dados evidenciaram que a leitura propiciou à professora repensar sua prática, como foi o caso da correção da pronúncia dos alunos. Também as discussões sobre questões teóricas chamaram a atenção da participante para uma série de aspectos que ela não havia pensado antes, as quais resultaram em pequenas mudanças ocorridas no que concerne à metodologia de ensino adotada, aos conceitos de língua e de aprendizagem, ao papel de professor, dentre outros.

Todavia, essas mudanças detectadas no âmbito individual de Sandy não podem ser entendidas como um sinal de um processo de conscientização mais profundo que envolva aspectos do contexto social com um todo, como seria o caso da reflexão crítica defendida por Giroux (1997). Como já discutido no Capítulo 2, para esse autor, o intelectual crítico deveria estar atento aos problemas do cotidiano, para não se limitar à contemplação dos problemas detectados a sua volta, mas estar voltado para a transformação das práticas sociais no contexto escolar. Portanto, no caso deste estudo, as reflexões ali detectadas ainda não representam um exercício de reflexão crítica como visto, contudo constituem um reconhecível esforço de romper com uma inércia que impede não somente a Sandy desse estudo, mas também a tantos outros professores que vivem em contextos de ensino semelhantes.

Logo, este capítulo tem como objetivo responder à terceira pergunta de pesquisa: "As sessões reflexivas sobre as aulas da professora-participante e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?". A análise apresentada subdivide-se em quatro seções principais que abordam, respectivamente: movimentos de mudanças motivados pela pesquisa, a opinião de Sandy e dos alunos em relação às mudanças, as consequências das pequenas mudanças e, por último, as atitudes tomadas para solucionar os problemas causados pelas mudanças.

6.1 Movimentos de mudanças motivadas pela pesquisa

Segundo os estudos de Borg (2003), há fatores relacionados ao contexto educacional que influenciam nas escolhas dos docentes, uma vez que estas não estão descontextualizadas da realidade em que esse profissional está inserido. Portanto, a transformação da prática de um professor não é um processo fácil, pois suas ações estão entrelaçadas a uma série de outros fatores que determinam até certo ponto a sua atuação pedagógica.

De acordo com Smyth (1991),

> [...] existem severos impedimentos à forma como os professores respondem aos supostos processos racionais de mudança, organizados externamente. As próprias interpretações e teorias dos professores sobre o que funciona nas salas de aulas *podem* e *devem* constituir as bases das estratégias de mudança nas escolas. Os próprios professores têm a capacidade de se engajar em reflexões práticas (ELLIOT, 1976a) por meio do desenvolvimento de alianças colaborativas que não apenas enriqueçam o senso do que seja viável e possível, mas que também transforme os seus entendimentos acerca daquelas realidades. (SMYTH, 1991, p. 83, grifos no original).

Em consonância com a premissa de que as ações do professor são influenciadas por aspectos contextuais e que as mudanças planejadas por instâncias exteriores não parecem funcionar na prática (SMYTH, 1991; FULLAN, 1994; GUSKEY, 2002; GIMENEZ, 2005b;

PESSOA; SEBBA, 2009), podemos compreender o porquê da dificuldade de mudança na prática da participante. Nesta análise, procurou-se focalizar diferentes aspectos relacionados à prática de Sandy, como sua concepção a respeito da mudança, as expectativas e reações dos alunos em relação às mudanças percebidas nas aulas, a influência da pesquisa na prática da participante, as consequências das inovações adotadas por Sandy e, finalmente, a posição tomada para resolver os problemas causados pela mudança de sua prática.

Em investigação sobre mudanças na cognição[18] dos professores, Borg (2003) relata resultados de trabalhos afins que evidenciaram as poucas mudanças promovidas no que os professores pensam, acreditam, bem como no seu conhecimento, durante sua formação acadêmica. Apesar de esses estudos indicarem poucas mudanças na cognição dos professores, eles evidenciam mudanças na organização do conhecimento já existente, com processos de adição de novos construtos e reorganização das estruturas para acomodar esse novo conteúdo.

Como se pôde perceber no Capítulo 4, as leituras possibilitaram que Sandy refletisse sobre diversos aspectos de sua prática, inclusive a respeito das crenças que carregamos conosco e que influenciam nosso agir. Durante a sessão reflexiva ilustrada a seguir, ficou claro que Sandy acredita que é possível mudar, apesar de reforçar a dificuldade de fazê-lo:

> [64] Bom, eu acho que isso [estudos sobre crenças] ajuda você a sair daquele tradicionalismo. Por exemplo, quando eu estudava na universidade, o professor era bem tradicional. E a gente carrega isso um pouco. É enraizado dentro de você. Então, para você sair dessa, conseguir se livrar dessas raízes que você tem no decorrer dos seus estudos é bem difícil. Então, eu estou achando muito interessante, porque é possível fazer isso, é possível mudar, mas não é fácil. Principalmente, assim, a gente dando uma olhada nos textos e estamos vendo que tem muitas coisas que NÓS duas estamos enraizadas em relação a crenças. (Sandy, SRT da Basso (2006), 22/01/2008).

Um ponto interessante neste trecho é a ênfase dada por Sandy ao fato de que eu também estou presa a crenças supostamente "tradicionais". Esse finalzinho do fragmento, comparado ao que ela afirma no início do excerto, quando diz que estudar crenças ajuda a sair do tradicionalismo, demonstra que ela faz questão de mostrar que não é só ela que está sendo influenciada por elas. A opinião de Sandy de que é difícil mudar é bem coerente com o que observamos durante a coleta de dados, pois não foi possível visualizar grandes mudanças na sua atuação como professora, apesar de, nas discussões, Sandy invariavelmente apontar a possibilidade e a necessidade de mudar. No fragmento [64], ela deixa claro que acredita nessa possibilidade, mas enfatiza a dificuldade dessa ação. Podemos inferir que essa resistência à

[18] O termo *cognição do professor* se refere à "dimensão cognitiva inobservável do ensino – o que os professores sabem, acreditam e pensam" (BORG, 2003, p. 81; tradução nossa).

mudança se deve, dentre vários outros, ao fato de o professor muitas vezes não encontrar possibilidades alternativas para modificar a sua prática (PENNINGTON, 1995).

Autores como Van Mannen (1977), Borg (2003) e Saveli (2006) reforçam que as ações dos professores são influenciadas por diversos fatores externos que, muitas vezes, divergem entre si. Por essa razão, a prática em sala de aula nem sempre reflete o que o professor acredita, mas, ao contrário, é resultante da interação entre esse conhecimento e aspectos contextuais. Fatores como a política da escola, os colegas de profissão, a disponibilidade de recursos, os pais, a sociedade, enfim, a realidade social, psicológica e o ambiente físico do contexto educacional muitas vezes impedem que os professores adotem práticas pedagógicas que reflitam suas concepções de ensino. O exame de algumas pequenas mudanças na prática de Sandy, como, por exemplo, o uso de inglês nas aulas, a metodologia de correção dos alunos, a disposição das carteiras na sala e a sua interação com os alunos, permite confirmar as ideias desses autores a respeito da mudança. Mas não podemos precisar se essas pequenas mudanças refletem realmente mudanças na cognição da participante ou se são resultantes de estímulos externos como a pressão da pesquisa e a exigência dos alunos em relação a determinados aspectos. Trata-se de gratas mudanças, em grande parte resultado dos movimentos que Sandy desenvolveu, em virtude de uma clara influência de nossas sessões reflexivas sobre as aulas e sobre os textos.

6.1.1 Ritmo da fala e tom de voz

As sessões de visionamento das próprias aulas causaram um forte impacto em Sandy, pois permitiram que ela visse sua atuação, sua postura, trejeitos, ritmo da fala, tom de voz e demais aspectos de expressão corporal. De fato pareceu-nos que, em grande parte das mudanças ocorridas na atuação da participante, evidenciava-se uma clara influência decorrente das nossas sessões reflexivas. Essa oportunidade de autoconhecimento fez com que Sandy prestasse atenção em aspectos, de sua prática, que antes passavam despercebidos. Durante a sessão de visionamento, questionada por mim, se ela tinha observado algo que a incomodava naquela aula, Sandy confessou ter sentido a necessidade de trabalhar o seu tom de voz e de diminuir a rapidez de sua fala. Esses dois aspectos já haviam sido apontados tanto por Sandy quanto por seus alunos como fatores que dificultavam a compreensão da turma:

> [65] **Sandy:** Eu achei legal a gente estar se vendo e tentar policiar algumas coisas. Mas que a gente fica estranha fica! (risos)
> **Luciane:** É porque a gente tem outra imagem da gente mesma e, quando a gente vê no vídeo, a gente pensa: "eu sou assim?", "eu dou aula assim?", "eu falo assim?".

> **Sandy:** É a única coisa que eu espero, igual eu te falei, eu quero ter aula de canto. Eu realmente sinto que eu tenho que mudar a minha voz, falar um pouco mais pausado, não tão rápido, mas os alunos também acabam acostumando com você. Depois que você pega eles no segundo ano, eles tiveram com você no primeiro ano, até já conhecem um pouco você.
> **Luciane:** Mas isso é simples. Você pode tentar monitorar a sua voz, pausar, falar mais pausadamente.
> **Sandy:** É, isso é interessante. Cada aula que eu assisto, eu acho que eu tento melhorar mais ainda na outra aula (risos).
> **Luciane:** É mesmo? (SRA, 25/10/2007).

Pode-se dizer que as sessões de visionamento geraram em Sandy um sentimento de desconforto com relação ao tom e ritmo de sua voz. Esse fato pode ser considerado como um momento de confrontação de Sandy com a imagem que ela tinha de sua atuação. Como podemos observar no excerto a seguir, essa sensação de desconforto foi lembrada quase cinco meses após a primeira sessão reflexiva sobre a sua aula:

> [66] Então, só uma coisa que eu estou tentando me policiar bastante é que, às vezes, eu questiono o aluno e ele não consegue. E eu fico doidinha para responder, para dar a resposta. E aí, eu fico esperando e eu passo para outro aluno ao invés de eu mesma responder. Aí, eu passo para outro aluno e o outro aluno responde. E aí eu volto para aquele que não respondeu para ver se melhora um pouquinho. Eu sou muito assim... Eu tento dar a resposta. Eu não consigo, às vezes, porque eu sou muito ansiosa. (Sandy, SRA, 19/03/2008).

Apesar de ser uma confrontação no nível técnico, podemos dizer que se trata de mudanças técnicas que constituem um primeiro passo, um exercício para que Sandy reveja a sua prática em outros aspectos mais complexos futuramente. Muito embora esteja longe de uma reflexão crítica, a autoavaliação de Sandy sobre aspectos corriqueiros como tom de voz ou ritmo da fala representa, inegavelmente, um movimento para mudanças. Nada impede que esse processo inicial de autorreconhecimento e de autoavaliação possa chegar ao estágio crítico, quando ela passar a refletir sobre aspectos mais amplos e problematizadores, como as consequências sociais dos valores que passa em sala de aula.

6.1.2 Atenção voltada para todos os alunos

Outra mudança percebida mediante o depoimento dos alunos foi o fato de Sandy ter passado a dar igual atenção para todos os alunos. Neste caso também é possível considerar que a reflexão sobre a prática fez Sandy alterar sua postura em relação aos alunos, a partir do momento em que ela começa a dar ouvidos às suas críticas e reclamações, atitude que vai ao encontro de um dos três pilares da ação reflexiva propostos por Dewey (1959): "abertura de

espírito". Esse termo significa abertura para ouvir e dar atenção a possibilidades alternativas, em outras palavras, trata-se de uma maneira de encarar e resolver os problemas, uma maneira de encarar sua profissão:

> [67] **Azevedo:** Sabe, foi a partir do final do ano passado mesmo que ela começou a mudar e dar atenção para a sala toda. [...] A sala toda dizia isso. Depois dessa mudança, dessa conversa que ela teve com a sala toda, foi que ela começou a dar atenção para todo mundo.
> **Luciane:** Essa conversa que você fala foi no final do ano passado?
> **Azevedo:** Exato. Ela conversou com todo mundo para saber sobre o desempenho da sala, que estava muito baixo.
> **Luciane:** E esse desempenho que estava muito baixo no ano passado, esse ano está melhor?
> **Azevedo:** Está um pouco. (EA, 09/04/2008).

A mudança de Sandy, em resposta à reivindicação dos alunos, ilustra como o problema da prática, assim como afirmado por Dewey (1959), desencadeia uma reação no professor que, por meio de uma ação reflexiva, define uma possível solução para o problema. Esse episódio despertou em Sandy a necessidade de mudar sua atitude em relação à turma. A evolução dessa reflexão técnica para processo de reflexão crítica viria a conscientizá-la de que a atenção dela direcionada apenas a poucos alunos contribuía para a continuação da exclusão nas escolas no âmbito micro, da sala de aula, e macro, uma vez que essa atitude reforça a discriminação e a falta de oportunidade que alguns sujeitos sofrem na sociedade como um todo. Esse episódio remonta a um episódio relatado por Smyth (1991), que ilustra como um professor de matemática, ao ignorar uma aluna carente durante uma atividade, demonstrou sua preocupação voltada apenas para aspectos técnicos do currículo escolar, falhando ao não promover mudanças nas relações sociais na escola.

6.1.3 Tempo de fala do professor e correção oral

No excerto a seguir, observamos como a leitura de Brown (1994) influenciou a prática de Sandy em relação ao tempo de fala do professor (*teacher talking time*). Ao ler sobre a importância de dar ao aluno a oportunidade de falar e sobre o papel de facilitador do professor e não de detentor ou transmissor de conhecimento, que pressupõe uma atitude passiva dos alunos, Sandy percebeu que precisava alterar a sua prática. Observemos no fragmento como o depoimento de Sandy me surpreendeu quando verifiquei como a leitura do texto pode ter levado tão rapidamente a uma mudança de postura de Sandy:

> [68] **Luciane:** E na abordagem comunicativa parece assim, a gente tem a sensação que o aluno...

> **Sandy:** (incomp?)
> **Luciane:** É, ele fica mais à vontade, ele tem mais escolha!
> **Sandy:** Você não precisa ficar corrigindo ele ali, né.
> **Luciane:** É exatamente, ele não tem aquele papel de aluno...
> **Sandy:** [...] tem liberdade.
> **Luciane:** Até no texto fala, porque o papel do aluno na abordagem comunicativa é muito mais ativo do que no Audiolingual.
> **Sandy:** Eu vi isso, o professor fala muito menos.
> **Luciane:** Exatamente, até é uma das preocupações a gente falar demais.
> **Sandy:** Eu até me vi aí, porque eu gosto de falar muito, sabe! Eu estou até pensando, estou até me policiando muito nesta parte...
> **Luciane:** Mesmo? Depois do texto ou antes?
> **Sandy:** Depois do texto.
> **Luciane:** Você tá brincando? (Surpresa, deixando escapar um sorriso de satisfação) (SRT do Brown (1994), 01/10/2007).

Sandy percebeu que era mais interessante dar voz aos alunos para que pudessem praticar e participar da aula, em vez de ela mesma falar a maior parte do tempo. A minha reação espontânea de surpresa demonstrou minha satisfação de conseguir atingir um dos objetivos da sua pesquisa, isto é, o de promover mudanças na prática da professora por meio de sessões reflexivas sobre as leituras e as aulas. O resultado quase imediato desse trabalho mostrou como a reflexão sobre a prática pode ser uma forte aliada ao desenvolvimento profissional dos professores.

Outra mudança na prática de Sandy causada pela leitura do texto de Brown (1994) refere-se ao modo como ela corrigia a pronúncia dos alunos. De acordo com o depoimento de Sandy, ela tinha o hábito de corrigir o aluno imediatamente toda vez que ele não pronunciava alguma palavra de forma correta:

> [69] **Luciane:** O que mais? Então, você acha que já mudou então alguma coisa. Essa leitura já te influenciou?
> **Sandy:** Já, já me ajudou em sala de aula bastante.
> **Luciane:** Você lembraria alguma outra coisa que a leitura te ajudou a pensar? Alguma coisa que você nunca tinha pensado?
> **Sandy:** A correção também, porque de vez em quando... Eu não sei se foi nessa parte aí que ele fala, não sei se foi nela que eu li, que você não pode ficar corrigindo o aluno na hora. Aí você tem que esperar ele falar e tudo e depois você comentar sobre os erros. [...] E eu sempre, às vezes o aluno estava lendo, às vezes eu pá, corrigia ele na hora.
> **Luciane:** Interessante, Sandy. Eu não tinha pensado nesse aspecto do texto! Eu tinha pensado em outros, e eu achei legal que você apontou esse. (SRT do Brown (1994), 01/10/2007).

Se considerarmos sua formação acadêmica e profissional, podemos inferir que Sandy tem uma forte influência do método audiolingual, que, originalmente, abordava o "erro" como um "mal" que deveria ser evitado a todo custo para garantir o sucesso da aprendizagem. Segundo Sandy, após a leitura de Brown, ela procurou não mais interromper a fala/leitura do aluno para fazer correções. Essa prática demonstra que anteriormente Sandy tinha uma

preocupação excessiva com pequenos erros de pronúncia, interrompia o raciocínio e o esforço do aluno em transmitir uma mensagem significativa. Além disso, essa forma de correção pode também levar a um processo de autocorreção exagerada em busca da "pronúncia perfeita", que certamente prejudicaria a fluidez de uma produção oral ainda em processo de desenvolvimento.

O depoimento de Sandy a respeito da correção dos alunos foi confrontado com a opinião dos alunos sobre o mesmo assunto, evidenciando-se que eles também influenciaram na mudança da maneira de fazer a correção da produção oral dos alunos:

> [70] **Luciane:** Fala um pouquinho sobre as mudanças. Você colocou no questionário que ela parou de corrigir no meio da leitura, que ela está mais dinâmica e que a atenção dela está mais voltada para todos os alunos.
> **Azevedo:** Exato. Ela parou de corrigir a gente enquanto estava lendo porque eu cheguei nela e falei.
> **Luciane:** Ah é?
> **Azevedo:** Isso mesmo, este ano. As mudanças dela foram todas feitas... ah não aliás, no final do ano passado, desculpa, no final do ano passado foi que ela começou a mudar, porque ela viu que o rendimento da sala estava baixo, aí ela começou a mudar a didática dela. Ela chegou para gente e fez a pergunta: "o que está acontecendo?". Aí eu pus a minha posição, eu coloquei a minha posição que eu não gostava que quando eu estava lendo o que ela pedia ela falava, por exemplo, *people* [como se lê em português] e aí ela falava: "é people /pi:pl/". (EA, 09/04/2008).

Após a leitura de Brown (1994) e da observação da insatisfação dos alunos e, principalmente, ao se dar conta de que há outras maneiras de realizar a correção oral, Sandy procura modificar sua prática, como ficou evidente na fala de Azevedo. A opinião de outro aluno evidencia o incômodo que a antiga prática de Sandy criou na sala, sobretudo porque os alunos tinham vivenciado no ano anterior uma maneira de correção diferente:

> [71] **Luciane:** Então, em relação às correções, uma vez ela me disse que antigamente ela corrigia o aluno assim, na hora que ele falava, ela interrompia o aluno para corrigir a pronúncia dele e, depois de uma leitura que nós fizemos sobre um texto do Brown, ela disse que passou a seguir a orientação desse livro e deixar o aluno falar, anotar e depois corrigir. Você viu isso?
> **Jovi:** Vi, essa metodologia de corrigir o aluno no instante, até isso ocorreu muitas vezes na sala, às vezes o aluno estava lendo, ela interrompia a leitura e o aluno perdia toda a vontade de ler o restante do texto, porque ele se sentia coagido. E um dia ela chegou na sala e se abriu com os alunos e perguntou: "O que vocês achariam melhor: eu corrigir depois que vocês lerem e anotar os erros no quadro?". Aí alguns alunos citaram até a sua prática de ensino, quando nós estávamos lendo você anotava lá no quadro nossas falhas de pronúncia, daí então ela passou a esperar que o aluno lesse toda a sentença e só depois corrigia para a forma correta. (EA, 04/02/2008).

Nesse excerto fica clara também a comparação que os alunos fazem entre as maneiras de corrigir de nós duas e a decisão de Sandy em optar por seguir a minha metodologia de

correção. Esse dado, além de ilustrar novamente a minha influência na prática de Sandy, evidencia como a mudança da prática ocorre mais rapidamente quando a participante sente a necessidade de mudar (PESSOA; SEBBA, 2006) diante das colocações dos alunos sobre as correções de pronúncia.

6.1.4 Uso do inglês nas aulas

A mudança mais perceptível aos olhos de alguns foi o fato de Sandy ter passado a dar aulas em inglês. Essa mudança no ano de 2007 agradou alguns alunos, mas foi criticada por uma grande maioria que tinha dificuldades com o idioma e será mais bem detalhada nas sessões "A opinião dos alunos em relação às mudanças nas aulas" e "Consequências das mudanças", deste texto. Segundo eles, no ano anterior ao início da pesquisa as aulas eram ministradas mais em português do que em inglês:

> [72] **Aser:** [...] eu não sei o que aconteceu, né, aí ela começou a falar mais em inglês. Mas ela não fala 100% em inglês. Aí ela fala um pouco de português, para chamar a gente, um pouco mais para entender a matéria.
> **Luciane:** Você não lembra quando mudou isso no ano passado?
> **Aser:** No ano passado (tentando lembrar)? Quando a gente chegou, já teve essa mudança.
> **Luciane:** No início do ano?
> **Aser:** No início do ano, aí nós já sentimos a diferença do primeiro para o segundo ano. (EA, 09/04/2008).

> [73] **Luciane:** As aulas também estão melhores?
> **Azevedo:** Estão melhores.
> **Luciane:** Ela ainda fala em inglês o tempo todo?
> **Azevedo:** Fala em inglês, agora ela fala em inglês.
> **Luciane:** Ela está falando do mesmo jeito que ela falava o ano passado? Menos ou mais?
> **Azevedo:** Mais, bem mais. Ela praticamente, principalmente no primeiro ano, ela dava aula em português, agora do ano passado para cá ela começou a falar em inglês. (EA, 09/04/2008).

A tentativa de dar aulas somente em inglês teve início após dois acontecimentos no curso de Letras da universidade. O primeiro foi a inspeção de uma comissão responsável pela avaliação do curso, que, entre outras coisas, questionou se as aulas eram ministradas na língua-alvo. O segundo se relaciona ao início da pesquisa com a turma do segundo ano de Letras da Sandy, cujas aulas foram filmadas, incentivando a participante a dar aulas no idioma. As falas das alunas Mile e Teacher retratam essa influência:

> [74] **Luciane:** Você lembra quando ela começou a falar mais em inglês?
> **Mile:** Foi depois que o pessoal veio aqui fazer aquela entrevista, a inspeção (comissão de avaliação da UFG). Então, de lá para cá, pelo menos o que eu

> tenho notado é que a preocupação maior é em falar só a língua inglesa na sala de aula. (EA, 09/04/2008).

[75] **Luciane:** Então, o ano passado ela começou a falar mais em inglês e alguns alunos começaram a reclamar que a partir do ano passado ela começou a falar muito em inglês?
Teacher: Foi. Acho que devido à fiscalização (comissão da UFG) que teve aqui na [nome da universidade cenário da pesquisa], o professor não podia ficar em sala de aula falando a não ser em inglês.
Luciane: E também por causa da pesquisa talvez?
Teacher: É, talvez seja, as filmagens... (EA, 09/04/2008).

Um confronto desses dados com os obtidos pela entrevista com um terceiro aluno confirma que, após o início da pesquisa, especificamente após o início das gravações em vídeo das aulas, que coincidiram com o período da fiscalização da comissão avaliadora, a professora passou a dar aulas em inglês. Essa mudança no início do segundo semestre causou certo desconforto entre os alunos que tinham mais dificuldades. É possível que o fato de essa prática não ter começado desde o início do ano contribuiu para que os alunos se sentissem no direito de questionar sua funcionalidade naquele momento:

[76] **Luciane**: Como eram as aulas antes do início das filmagens?
Jovi: Bom, as aulas anteriormente à filmagem, a explanação do conteúdo em português, para que todos entendessem, e havia uma maior participação efetiva de todos os alunos, até porque eles entendiam mais quando ela transcrevia (traduzia) para o português. Então, ela explicava o conteúdo em português, mas sempre lendo a estrutura em inglês. Ela lia enunciado em inglês, transcrevia , traduzia e, então, logo depois colocava na prática, fazia as participações, perguntava em inglês, e os alunos respondiam para treinar [...].
Luciane: Um aluno perguntava para o outro?
Jovi: Não, sempre ela perguntava para o aluno, *teacher-student*.
Luciane: O que mudou nas aulas depois daquelas filmagens, observações?
Jovi: Olha, depois das filmagens, as aulas passaram a ser ministradas somente em inglês, a explicação e as participações também só em inglês, induzindo o aluno a pronunciar e a falar só em inglês. (EA, 09/04/2008).

Apesar de Sandy ter afirmado que mudou a partir do meu ingresso na instituição em que trabalha, como será visto na seção 6.2, os dados evidenciaram que as mudanças maiores ocorreram durante a pesquisa, por causa, principalmente, das observações de suas aulas, das filmagens e das leituras. Como se pode observar, houve de fato uma mudança significativa na prática de Sandy quando esta passou a ministrar as aulas em inglês.

6.2 A opinião de Sandy e dos alunos em relação às mudanças

Como discutido no Capítulo 4, as atividades de prática controlada representam para Sandy as mais eficientes oportunidades de aprendizagem. Apesar da alegação de Sandy, de ter incorporado mudanças à sua prática, como se pode observar no excerto a seguir, não houve

alterações no tipo de atividades trabalhadas normalmente por ela em sala. Em outras palavras, não houve uma mudança substituindo as atividades controladas por atividades livres ou semicontroladas que viessem promover oportunidades para o aluno produzir a língua em sala de aula. Em nenhum momento evidenciou-se o uso do inglês em atividades mais comunicativas:

> [77] **Luciane:** Que mudanças são essas?
> **Sandy**: Por exemplo, as aulas práticas, principalmente as aulas práticas estamos trabalhando muito o *listening* com os alunos, o CD, trabalhando muito a prática com o aluno e professor, aluno–aluno, entendeu? (incomp?), o que faz com que eles falem a própria língua que eles estão aprendendo no momento, que no caso é o inglês. (EP, 03/09/2007).

Como pode ser observado, o uso do inglês nas suas aulas ocorre quase que unicamente pela interação aluno–professor e aluno–aluno, em atividades de prática controlada. As palavras de Sandy demonstram que ela não compreendeu os questionamentos feitos por mim acerca da produção oral dos alunos, pois ela justifica que ela está trabalhando mais essa parte com eles. No entanto, como podemos inferir pelos dados, os alunos podem até estar "praticando mais", mas não estão produzindo a língua, ou seja, se comunicando de forma genuína.

Além disso, os fragmentos [77] e [78] indicam algumas contradições na fala da participante. No início da pesquisa, Sandy alegou utilizar bastante o CD do livro e de trabalhar as atividades de *listening* com os alunos, mas um mês depois, durante outra sessão reflexiva, ela afirma que tinha o hábito de saltar essas atividades e as de *reading,* alegando para isso falta de tempo. Cabe aqui destacar que a contradição é uma característica básica da identidade profissional em fase de constante transformação. Assim como as palavras, a prática do professor também é marcada por um movimento de vai e vem, de avanços e retrocessos, num eterno espiral que nunca se apresenta concluído. Além dessa contradição na fala da participante acerca da rotina de suas aulas, nota-se mais uma vez nesses fragmentos a recorrência com que ela se refere à prática de estruturas do inglês nas interações entre professor–aluno e aluno–aluno nas suas aulas. Sobre as mudanças adotadas em sala de aula, além do uso do inglês, Sandy destaca que passou a utilizar mais o CD:

> [78] **Sandy:** É interessante. Esse ano tem uma coisa que eu senti que eu melhorei. Eu tinha preguiça demais de levar o som para a sala de aula. Às vezes, eu esquecia o CD, né. Então, eu usava mais a minha voz para leituras. Às vezes, eu pulava um *listening* porque eu tinha esquecido o CD. Então, esse ano, eu estou me policiando mais com isso, eu estou levando mais o CD, eu estou usando mais o CD, ao invés da minha voz.
> **Luciane:** Eu evito o máximo ler porque eu sei que a minha... porque eles sabem a diferença de um falante nativo. Assim, eu fico preocupada com a

> minha pronúncia ao ler, eu sempre, todo dia eu levo o CD. (SRA, 11/10/2007).

Apesar de Sandy destacar essa mudança como uma melhora de sua prática, vale lembrar que o fato de passar a trabalhar as atividades de *listening* e/ou *reading* não muda o caráter predominante estrutural das atividades desenvolvidas em suas aulas.

As opiniões dos alunos sobre as mudanças percebidas nas aulas de Sandy, expressas nas respostas à quarta questão do questionário – "Você tem sentido alguma mudança nas aulas?" –, ilustram uma divergência de opinião a respeito das mudanças. Em primeiro lugar, nem todos perceberam grandes mudanças nas aulas de Sandy ou, se perceberam, não consideraram tais aspectos como mudanças. O uso do inglês nas aulas, por exemplo, era considerado por alguns como um ponto que mudou radicalmente, ao passo que outros disseram que continuava da mesma forma. A maneira de dar aulas, bem como a interação com os alunos da classe também foram outros aspectos em que não houve consenso na turma. Dentre as mudanças percebidas, destacamos as três mais recorrentes: o uso do inglês, a metodologia de correção dos alunos, a interação com todos os alunos:

> [79] **Jovi:** Grandemente. Uma vez que as mesmas têm sido ministradas em inglês. Com a explicação em inglês, dúvidas peculiares relacionadas à pronúncia são facilmente esclarecidas. Sem contar que, assim, os alunos são incitados a falar em inglês...
>
> [80] **Gyzele:** Como a professora começa a conhecer melhor os alunos e vice-versa cada um vê a sua dificuldade e facilidades. O professor procura ter contato mais direto com o aluno que tem mais dificuldades. As aulas mais dinâmicas são mais estimulantes.
>
> [81] **Azevedo:** *Yes.* A professora, não corrige mais quando estou lendo, ela está mais dinâmica. Acho que ela não dá aulas só para quem é de (nome da cidade onde vivem), como falavam no 2º ano. As aulas mudaram muito de uns tempos para cá.
>
> [82] **Thammy:** Com certeza senti diferença em relação às aulas. Inicialmente eram aulas "travadas", sem despertar o interesse pela língua. Agora percebo maior interesse. A professora despertou o interesse nos alunos. E isso é muito importante. Deve-se gostar primeiramente. (QA, 19/03/2008).

Os alunos que afirmaram não ter percebido mudanças alegaram, de maneira geral, que as aulas permaneciam do mesmo jeito:

> [83] **Colibri:** Infelizmente não notei nada de diferente, tudo na mesmice: livro didático, correção de exercício e música. Para mim, não acho que mudou alguma coisa.

[84] **Shanaya:** Até agora não. Vamos ver se no decorrer deste ano isso muda, pois continua o mesmo. Músicas, músicas e músicas. Espero que no futuro isto mude.

[85] **Aser:** Mudança nas aulas, não. A mudança aconteceu dentro de mim.
[86] **Maria Cristine:** Não.

[87] **Nina:** Não.

[88] **Juju:** Não. (QA, 19/03/2008).

Como podemos observar, a questão da mudança na prática de Sandy não representa um consenso entre os alunos. Se compararmos esses dados com os dados obtidos na entrevista com os alunos, outra vez constatamos que passar a dar aulas em inglês dividiu a opinião dos alunos quanto ao sucesso da aprendizagem. Essa percepção dos alunos confirma o fato de que a pesquisa não teve consequências positivas para todos os alunos, o que justificou a reestruturação do estudo, no sentido de se voltar para os entraves à pesquisa colaborativa.

6.3 As consequências das mudanças

O desafio de dar aulas em inglês causou sérios transtornos durante as aulas, principalmente por parte dos alunos com mais dificuldades, que começaram a se ausentar e a conversar mais na sala. Além dessa atitude de desinteresse pelo conteúdo ministrado, evidenciaram-se também atitudes e posicionamentos de alguns alunos questionando o procedimento da professora:

[89] No ensino fundamental e no médio [...] o ensino médio foi bem defasado. Então nós chegamos aqui na faculdade, aí nós não temos aquela facilidade com o inglês. Aí a professora está falando sempre em inglês, e nós ficamos meio que perdidos, igual assistir um filme sem legenda. (Aser, EA, 09/04/2008).

Como se pode averiguar até aqui, o uso de inglês gerou uma situação de conflito entre os alunos com mais dificuldades. Em um primeiro momento, ficou clara a tentativa de Sandy de contornar essa situação sem compartilhar comigo os problemas que vinha enfrentando desde o momento em que mudou a sua maneira de dar aulas e adotou o inglês para ministrar o conteúdo. Nesse primeiro excerto, Sandy procura amenizar a dificuldade que está enfrentando com a turma, tentando demonstrar que o uso do inglês tem funcionado tranquilamente:

[90] **Luciane:** E você conseguiu explicar tudo em inglês, né! Praticamente, quase tudo em inglês, uma coisa ou outra que ficou em português.

> **Sandy:** É um desafio, como você mesma falou. Mas está sendo muito bom. Eles estão conseguindo entender. (SRA, 03/09/2007).

No entanto, na opinião dos alunos o uso de inglês em sala de aula causou dificuldade de compreensão e dispersão durante as aulas. Observem a fala de Gysele sobre essa situação:

> [91] **Luciane:** Então você colocou aqui [no questionário] que os alunos ficam perdidos na aula de inglês. Como é isso?
> **Gysele:** É porque alguns alunos têm mais dificuldade no inglês e por ter muito tempo que eles pararam de estudar ou então porque eles não têm mesmo tanta facilidade assim no inglês. Então a professora fica falando e tem uns assim que "O que ela está falando?", uns assim pegam mais rápido. (EA, 09/04/2008).

Pode-se dizer que certas mudanças na prática de Sandy, ao contrário do que se esperava, causaram estranhamento e rejeição por parte dos alunos. Apesar de ela ter a intenção de melhorar as aulas, o uso do inglês fez com que a dispersão e a indisciplina aumentassem. Também o desempenho dos alunos piorou nas avaliações, fato evidenciado pelo grande número dos que tiveram de fazer a quinta prova:

> [92] **Shanaya:** No segundo ano, eu não me lembro, mas eu acho que no segundo ano teve... a dificuldade começou do meio do ano para frente. Eu acho que é porque antes, eu não me lembro, mas acho que é porque, antes [do início da pesquisa], ela falava um pouco mais de português.
> **Luciane:** E aí começou a pesquisa. Talvez aí mudou um pouco?
> **Shanaya:** É. Daí, do meio do ano para frente houve mais dificuldade, principalmente com os alunos que têm muita dificuldade no inglês, que até ficaram de quinta prova no final do ano. [...] E agora está complicado, por causa do modo como ela fala. Ela fala como se estivesse falando com pessoas que já falam inglês. (EA, 09/04/2008).

Esse comentário final de Shanaya, quanto ao fato de Sandy "falar como se estivesse falando com pessoas que já falam inglês", refere-se possivelmente à rapidez de sua fala e não à escolha de vocabulário. Outra explicação para esse comentário pode estar no fato de Sandy não utilizar durante a sua fala estratégias como o uso de gestos ou do quadro, o que facilitaria a sua comunicação com os alunos. Nos dados obtidos durante as observações, pude perceber que Sandy praticamente não utilizava o quadro e, além disso, falava em tom acelerado longas frases para explicar o conteúdo.

6.3.1 Ansiedade e ritmo acelerado dificultam o uso do inglês nas aulas

Um aspecto que dificultou ainda mais o uso de inglês nas aulas foi o ritmo da fala de Sandy, o que pode ter sido uma das causas da rejeição dos alunos em relação à mudança nas

aulas de inglês. Possivelmente, o uso progressivo e em ritmo menos acelerado da língua-alvo desde os primeiros contatos com a turma não teria causado essa reação nos alunos. Observemos como os alunos reclamam tanto do ritmo quanto da dificuldade de compreensão no uso de inglês:

> [93] **Shanaya:** Bem, isso dificulta para alguns alunos que não entendem. Quando ela fala muito rápido, a gente não entende. Então, ela deveria dar uma pausa, falar mais devagar, e quando a gente não entender, ela meio que ajudar a gente entender, já que ela não gosta de tradução.
> **Luciane:** Quando vocês não entendem, o que a turma faz?
> **Shanaya:** Pede para ela explicar, mas ela, muitas vezes, não traduz.
> **Luciane:** Ela faz o quê, ela repete em inglês de novo?
> **Shanaya:** É. Repete em inglês, mas, mesmo assim, a gente fica sem entender. [...] E agora está complicado, por causa do modo como ela fala. Ela fala como se tivesse falando com pessoas que já falam inglês. (EA, 09/04/08).

Confrontando as observações de Shanaya com a opinião de Sandy acercado da rapidez de seu falar, observamos que ela aceita a crítica e afirma estar se policiando em relação a esse aspecto. Aqui se evidencia uma mudança que certamente já estava programada por Sandy, na medida em que percebia a dificuldade de compreensão de seus alunos. No entanto, ao verbalizar essa dificuldade de compreensão comigo e com a própria professora, os alunos provavelmente incentivaram Sandy a mudar a sua prática imediatamente:

> [94] **Luciane:** Na entrevista, alguns alunos falaram ainda que falar em inglês dificulta. Outros falaram que você fala muito rápido em inglês. Essa aqui (lendo as respostas do questionário) a Shanaya falou: "Ela fala como se ela estivesse falando com pessoas que já falam em inglês". E essa aqui falou: "Ela fala rápido eu não consigo entender".
> **Sandy:** Olha, até em português eu já falo rápido (risos).
> **Luciane:** Você me imagina na transcrição (risos).
> **Sandy:** Aí eu fico tentando me policiar. Isso é verdade. A primeira aula, principalmente nesse ano, eu sinto, quando eu estou falando muito rápido, eu falo: "Olha gente, vocês têm que me policiar, me ajudar". Porque realmente isso é um defeito, eu sei. Eu estou tentando falar com menos rapidez. Isso aí realmente eu falo muito rápido. (SREQA,02/08/08).

Em decorrência do uso do inglês, durante as aulas, e do próprio falar rápido de Sandy, muitos alunos, além de terem dificuldade de interagir na língua-alvo, na maioria das vezes não conseguiam compreender a professora. Em consequência disso, os problemas de disciplina pioraram desde então.

6.3.2 O uso do inglês contribui para aumentar a indisciplina

Como pudemos observar no Capítulo 4, os problemas de disciplina sempre ocorreram nas aulas de inglês de acordo com os próprios alunos e segundo depoimentos informais da própria Sandy. No entanto, na passagem de dar aula em inglês, a conversa paralela e o entra e sai na sala aumentaram, porque muitos alunos não conseguiam acompanhar as aulas na língua-alvo. Como resultado, eles ausentaram-se mais e, quando em sala, faziam atividades de outras disciplinas ou conversavam o tempo inteiro:

> [95] A professora se esforça para iniciar a aula. Alunos dispersos. Aos poucos eles começam a prestar atenção [...]. A contextualização do tópico é abreviada. Ela chama a atenção dos alunos para a conversa. Os alunos continuam conversando sobre assuntos paralelos. E perguntam e interrompem a professora querendo saber se o *homework* era para hoje. Ela começa de novo a atividade de *listening comprehension*. Alunas fazendo outras atividades durante a aula de inglês. A professora pede para sair ou prestar a atenção. Uma aluna apela e sai da sala. Outra diz que consegue fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Dezessete alunos em sala. (DP, 09/04/2008).

Na comparação deste depoimento com o do aluno Jovi, pudemos notar que o uso do inglês mais uma vez é apontado como o responsável pelo aumento da indisciplina e dispersão nas aulas de inglês:

> [96] Olha, depois das filmagens as aulas passaram a ser ministradas somente em inglês, a explicação e as participações também só em inglês, induzindo o aluno a pronunciar e a falar só em inglês. Então com isso houve um distanciamento dos alunos, eles passaram a não participar tanto, até porque não têm muita familiaridade com a língua. Então eles se ausentaram mais [...]. É, o entra e sai sempre ocorreu, mas depois que começou a falar em inglês foi mais frequentemente, porque eles perdem o interesse pela aula, até porque não podem participar ou não dão conta. Aí fica aquela bagunça, né, nem deixa os que querem prestar atenção aprender e nem aprendem também. (Jovi, EA, 09/04/2008).

Em conformidade com essa opinião, outra aluna argumenta que o uso de inglês nas aulas não funciona, porque muitos alunos não compreendem instruções, o que impede sua participação em sala:

> [97] **Mile:** Eu acho que [o uso do inglês] prejudica pelo seguinte: porque o aluno que não tem um certo domínio na linguagem, vamos dizer assim no áudio. Eu, por exemplo, ela fala alguma coisa, se eu pedir, por exemplo, igual eu já pedi em particular, para falar um pouco mais em português, pelo menos o que quer que a gente faça naquele exercício. Porque você lê alguma coisa sabendo o que é para fazer, você tem mais facilidade, é melhor do que você pegar alguma coisa sem saber o que você vai fazer e olhar ali e não entender NADA. [...] Porque igual eu estou te falando, se você chegar e pedir para mim, vamos supor, "faça um texto" e eu não souber que você está querendo que eu faça um texto, eu vou saber fazer? Eu não vou.

> **Luciane:** Então você acha que as instruções em inglês, muitas vezes o pessoal não entende o que ela quer dizer?
> **Mile:** Não entendi e não é só eu, a maioria da sala é o tempo todo: "eu não estou entendendo nada". Ela está fazendo o exercício e todo mundo fica: "Onde está?", "Que página que está?", "Onde que está gente? Eu estou perdido". Então é o tempo todo desse jeito. (EA, 09/04/2008).

Ao confrontar esses dados, obtidos nas entrevistas com os alunos e nas notas do meu diário de pesquisa, com a opinião da professora sobre a questão da indisciplina, verificamos duas posições que perpetuam o problema: o desinteresse dos alunos pelas aulas e o desinteresse de Sandy em tomar uma atitude mais firme para controlar a conversa e o entra e sai nas suas aulas:

> [98] **Luciane:** Agora, vários alunos falaram que a sala conversa demais, a bagunça é demais. Por exemplo, o Acer falou, a Shanaya, a Menina, a Thammy, a Mille. A Mille falou que "a bagunça é normal". Ela foi radical: "Que o professor não tem domínio da sala". Agora a Vida falou que "esse ano a turma melhorou, porque antes ela falou que era uma bagunça e agora esse ano ela falou que melhorou.
> **Sandy:** Olha Lu, igual eu estou te falando, você sabe que a sala, por ela ser heterogênea, diversificada, tem aqueles que têm interesse e têm aqueles que não têm. Então às vezes se você ficar a aula inteira chamando a atenção, você perde muito tempo. Então eu acho que nós estamos numa universidade e ficar igual com aluno de segundo grau, ficar chamando a atenção, ficar dando.... De vez em quando você para para chamar a atenção da galera em si. Eu não chamo a atenção de um ou outro ali. Uma vez que eu chamei de um só ele ficou chateado. (SREQA, 02/08/2008).

Outro aspecto referente à indisciplina que chamou minha atenção foram os depoimentos de alguns alunos como Jovi (excerto [96]), Mile (excerto [100]), Menina (excerto [101]) e outros, que falaram que o problema era ainda maior quando a aula não estava sendo filmada. Assim decidi não filmar todas as aulas observadas:

> [99] Entrevistei os alunos que afirmaram ter notado mudanças nas aulas da Sandy. Alguns deles me disseram que nas aulas filmadas os alunos ficam quietos e procuram participar mais das aulas.
> Então resolvi não filmar essa aula, só observar. A sala não estava em círculo. Aser disse que isso permite que os alunos fiquem mais dispersos. A sala em forma de semicírculo parece que fica mais atenta. Parece que as filmagens e a sala em forma de semicírculo realmente contribuem para manter os alunos mais atentos e participativos. (DP, 09/04/2008).

Como pode ser observado neste depoimento, nas aulas não filmadas os alunos geralmente conversavam e participavam menos e o entra e sai de alunos era constante como também já foi destacado nos excertos [18] e [19], no Capítulo 4, e confirmados nos excertos que seguem:

[100] **Mile: [...]** porque quando a aula é filmada você vê que foge todo o ritmo, toda a sequência dos dias normais.
Luciane: Você sabe me falar assim se, por exemplo, os alunos também mudam o comportamento?
Mile: Mudam porque é o seguinte, você não vai querer falar uma coisa errada e ficar ali filmado. (EA, 09/04/2008).

Essa mudança do ritmo das aulas é também confirmada por outra aluna que se refere ao fato em termos de uma transformação da aula. Além disso, ela também destaca a mudança de comportamento dos alunos durante as filmagens:

[101] **Luciane:** Outra coisa que os colegas falaram é que quando eu estou filmando a sala muda, o comportamento muda e a aula muda.
Menina: TRANSFORMA da água pro vinho! Antes é uma conversa, barulho, não flui igual quando está filmando. Não sei por quê, deveria ser assim constante.
Luciane: Além dos alunos mudarem, a forma da professora dar aula muda?
Menina: Não.
Luciane: Ela dá aula do mesmo jeito?
Menina: Do mesmo jeito, inglês e com a mesma didática. (EA, 09/04/2008).

No excerto [102] a seguir, a aluna Thammy contradiz o que Mile diz no excerto [100] quanto à não participação dos alunos durante as aulas filmadas. Thammy, ao contrário de Mile, afirma que os alunos não somente ficam mais calados, mas também participam mais das aulas. Embora isso possa parecer um tanto paradoxal, é possível que a aluna queira dizer que os alunos não conversam paralelamente sobre outros assuntos:

[102] **Luciane:** Você sente a diferença da aula filmada da sem ser filmada?
Thammy: Sim, eu sinto a diferença, não só da parte dela, mas dos alunos também. Os alunos, quando veem que a aula está sendo filmada, ficam mais calados, são mais participativos, perguntam mais e então dá mais desenvolvimento da aula.
Luciane: Participam mais.
Thammy: Participam. Então, quando a aula não é gravada, os alunos conversam muito e dispersam muito a aula. E o professor, às vezes, não tem tanto controle. [...] Não, não muda o conteúdo. O conteúdo é o mesmo. A questão é dos alunos mesmo, que mudam. Então, como os alunos, eles prestam atenção, eles participam mais, a aula tem um desenvolvimento maior. Entendeu? Então, não da parte do professor, mas dos alunos. (EA, 09/04/2008).

Apesar de Thammy parecer se contradizer em alguns momentos de sua fala como em relação à mudança ou não da parte da professora, é possível perceber que de fato a indisciplina é menor nas aulas filmadas, o que facilita o trabalho do professor. Thammy destaca que a mudança do professor é uma reação ao bom comportamento dos alunos durante as aulas filmadas. Ao confirmar essa questão com a própria professora, percebemos que as observações dos alunos procedem e são reafirmadas por Sandy:

[103] **Luciane:** Outra questão que eles falaram é que quando a aula é filmada é diferente, a Mille, o Azevedo... Ele (Azevedo) falou assim: "a aula filmada é mais prazerosa, ela flui mais rápido". A Menina falou assim: "transforma da água para o vinho". Ela falou não a professora, mas os alunos ficam calados, participam mais. [...] Quer ver, você pode até olhar no questionário aqui [mostrando para Sandy as transcrições].
Sandy: [...] Mas o negócio de aula filmada, às vezes eu até aproveito para dar um conteúdo, aproveitar, até porque, realmente, eles ficam mais quietos. Mas em relação à pronúncia não. Isso aí para mim não muda. Às vezes, eu até aproveito para dar uma aula gostosinha, mais dinâmica...
Luciane: É normal, a gente sempre tenta mostrar uma coisa mais interessante. A gente se cobra mais quando é filmada.
Sandy: Por exemplo, na aula filmada eu não vou fazer o *workbook* com você [...] Então, se você gravar a aula de *workbook* não vai ficar uma aula interessante. (SREQA, 02/08/2008).

Neste fragmento Sandy confirma que as aulas filmadas são realmente diferentes das não filmadas. Além disso, Sandy destaca que ela mesma aproveita a situação para dar uma aula mais interessante – nas suas palavras: "gostosinha, mais dinâmica". Outro aspecto apontado é o da escolha das atividades, pois, como ela mesma confirma, a aula filmada faz com que o professor procure atividades mais interessantes, o que não necessariamente ocorre numa aula não filmada. Esses dados explicam, talvez, a minha sensação, de que as aulas são uma sucessão de atividades diferentes e sem finalização.

Nessa subseção, podemos perceber um ambiente de sala de aula inapropriado ao sucesso do ensino de línguas. Compreende-se que conversas paralelas sempre ocorrem em um ou outro momento de qualquer aula. Porém, o nível de indisciplina, relatado nesses dados, alerta para o risco de causar um ensino superficial voltado para o cumprimento de um conteúdo, por parte da professora, e para a aprovação, por parte dos alunos. A aprendizagem de uma língua estrangeira exige muito mais concentração, participação e dedicação aos estudos do que se pôde perceber nesse contexto.

6.4 Tomada de atitude para solucionar os problemas causados pelas mudanças

Essa mudança brusca de comportamento da professora a partir do meio do ano de 2007 causou certo desconforto na turma, que demonstrou abertamente sua insatisfação com a medida tomada. Logo de início, Sandy sentiu uma resistência por parte dos alunos que tinham mais dificuldades. Assim, após o período de adaptação, o que se observou foi uma postura de meio-termo nas aulas de inglês, em que o uso do português veio a amenizar a empreitada de Sandy durante as aulas. Assim, após esse período de adaptação, o uso do inglês nas aulas passou a ser intercalado com português.

Como pode ser visto no trecho a seguir, durante a sessão reflexiva de uma de suas aulas, Sandy admite que não fala em inglês o tempo todo na aula e que parte de sua aula tem de ser dada em português, especialmente nas explicações gramaticais:

> [104] **Sandy**: Bom, em geral, a aula foi bem calma. Sabe, eu acho que tem muitos alunos que têm muita dificuldade. Realmente, não dá. Você viu que aí, eu falava em inglês e depois voltava um pouquinho no português para explicar um pouquinho a parte gramatical.
> **Luciane**: Essa parte você explicou em português, porque era complicado para eles.
> **Sandy:** Ainda mais uma unidade nova que eles nunca viram – *present perfect* [...] eu expliquei usando inglês, depois eu traduzi para o português, tradução instantânea, rapidinho. Eu fazia a tradução, não teve como. (SRA, 06/11/2007).

Esse aspecto é confirmado pelos dados obtidos com os alunos de Sandy. A aluna Vida observou que ela adotou uma postura meio-termo em relação ao uso do inglês em sala de aula:

> [105] **Vida:** Bom. Eu disse que as aulas estão melhores, porque eu acho que os alunos estão mais participativos. E eles querem aprender mais. Entendeu? Muitos conversaram com a Sandy e parece que agora ela está maneirando um pouco.
> **Luciane:** Maneirando o quê, falando em inglês?
> **Vida:** É, maneirando. Porque, antigamente, no ano passado, a partir do segundo semestre, ela falava muito em inglês. Muito, muito.[...] E aí alguns alunos não estavam gostando do procedimento das aulas, porque muitos não entendiam, abriam o livro, não sabiam nem a página nem nada. [...] a partir desse ano ela está... assim algumas coisas, algumas perguntas do livro dos exercícios ela já explica assim um pouco, fala em inglês, mas explica um pouquinho em português. (EA, 09/04/2008).

Porém, nas minhas anotações durante as observações, salientou-se o recurso da tradução nada parcimonioso durante as aulas. Observei que os alunos nem se esforçavam mais para tentar entender as instruções em inglês, e a professora, por sua vez, havia cedido à pressão dos alunos:

> [106] Ela desperta o interesse deles com o tema da lição: "*you drive me crazy!*" Pergunta se alguém os deixa loucos. Eles pedem a tradução. Ela traduz e logo inicia o *listening*. (NDP, 09/04/2008).

Conforme se observou no início do ano e também no segundo semestre, o uso da tradução foi adotado como solução para o impasse causado pelo uso de inglês nas aulas. De fato, durante as observações das aulas, foi evidenciado que as mais simples frases em inglês eram imediatamente traduzidas para o português para evitar quaisquer transtornos ou falha na compreensão dos alunos:

> [107] Quando entro a professora já estava fazendo o *warm-up* tudo em inglês. Porém tem que traduzir frases elementares como o número da página. O uso do quadro poderia evitar traduzir a página do livro, como ela teve que fazer. (NDP, 15/08/2008).

Percebe-se que os alunos, assim como a professora, assumiram um acordo tácito em relação ao uso do inglês: ela se esforça para passar o conteúdo no idioma inglês e atender às exigências da "academia" (pesquisa, fiscalização da UFG), e eles participam das atividades propostas desde que haja a tradução de quase tudo o que é proposto na língua-alvo. A não tradução da professora leva à dispersão e reclamação dos alunos. Conforme dito anteriormente, a solução encontrada por Sandy foi a de amenizar o uso de inglês com as traduções instantâneas para garantir a participação dos alunos que têm mais dificuldades. Essa medida pode ser considerada como indícios de reflexão técnica, por se ater a questões relacionadas a procedimentos técnicos ou práticos em sala de aula, como o uso do inglês, correção dos alunos e administração da indisciplina.

Em suma, apesar de terem ocorrido alguns movimentos de mudança, não se pode dizer que foram mudanças que modificaram a compreensão do ensino de inglês no contexto da pesquisa ou as condições materiais no qual esse ensino é realizado. Em poucas palavras, não houve uma verdadeira construção de saberes. Como visto, o meu desejo em fazer com que Sandy passasse a refletir criticamente não correspondia aos interesses pessoais e profissionais de Sandy, que estavam voltados para as técnicas mediadas pelas novas tecnologias, como ela mesma afirma na entrevista inicial. Assim, os resultados da presente pesquisa frustraram não somente a mim, ao observar que seus objetivos não foram alcançados, mas também a própria participante, que não contemplou as novas técnicas para aplicar na sua prática. Portanto, ficaram evidentes neste estudo os entraves enfrentados quando se propôs a realização de uma pesquisa colaborativa, sobretudo porque não foi possível atender aos interesses e às necessidades particulares de ambas as partes envolvidas. Como resultado dessa dissonância de interesses, não se estabeleceu uma relação de colaboração genuína durante este trabalho.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.*
>
> Lispector

No presente capítulo será feita uma discussão geral dos dados apresentados nos Capítulos 4, 5 e 6, com o intuito de explicitar de maneira sucinta os resultados obtidos nesta pesquisa. Para tanto serão retomadas as perguntas de pesquisa, destinando-se a cada uma delas uma subseção:

1) Qual é o perfil profissional da professora participante?

2) Qual é o perfil profissional da pesquisadora e como foi a relação entre ela e a professora-participante durante o processo de coleta de dados para a pesquisa?

3) As sessões reflexivas sobre as aulas da professora-participante e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?

Em seguida, será feita uma discussão dos resultados da pesquisa, destacando as suas implicações para a formação de professores e para a área da Linguística Aplicada de modo geral. Finalmente, na última subseção serão apontadas algumas sugestões para futuras pesquisas e para a continuação deste estudo.

7.1. Qual é o perfil profissional da professora participante?

Conforme discutido no Capítulo 2, o movimento denominado "ensino reflexivo" compreende o docente não mais como um aplicador do conhecimento técnico-científico, mas como um profissional responsável pela reflexão sobre a própria prática pedagógica e pela produção de saberes. Segundo autores como Zeichner e Liston (1996), o professor cujo perfil não se enquadra no conceito reflexivo é geralmente concebido como profissional técnico, isto é, aquele professor que não confronta criticamente os problemas em sala de aula, limitando-se

a executar comandos vindos de especialistas do meio acadêmico. Em outras palavras, o professor técnico é visto como um mero consumidor de um conhecimento produzido por agentes externos e não como sujeito criador desse conhecimento. Segundo os autores citados, o professor reflexivo tem como objetivos: a) tentar resolver os problemas em sala; b) estar ciente a respeito dos pressupostos e valores que trazem para dentro de sala; c) ser sensível ao contexto institucional e cultural em que ensinam; d) participar do desenvolvimento curricular e dos projetos de mudança da escola; e e) assumir responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

Contudo, Pimenta (2002) faz uma crítica à aplicação do conceito de ensino reflexivo ao contexto educacional brasileiro, afirmando que este está em desarmonia com os fundamentos teóricos do movimento reflexivo, pois, de modo geral, o contexto de ensino no Brasil não proporciona condições para o desenvolvimento profissional do professor. A autora aponta algumas das principais limitações do cenário educacional do país, destacando a desvalorização do profissional (baixos salários), que o obriga à prática de multiempregos, a desvalorização do Ensino Superior com a criação de um mercado de cursos de curto prazo e de programas de educação continuada e a fragmentação do ensino, com o número cada vez maior de professores contratados como prestadores de serviço.

Como visto na análise do perfil de Sandy, sua realidade ilustra bem a situação do professor contratado no Brasil, diante da necessidade de assumir vários empregos, pela razão já exposta. Assim, os preceitos propostos por Zeichner se tornam utópicos para caracterizar a realidade ou contexto educacional brasileiro e de tantos outros países onde não há condições para que esse profissional possa exercer sua profissão com dignidade e tenha condições de buscar seu desenvolvimento profissional.

Além disso, outro aspecto que deve ser lembrado, ao ser proposta uma análise do perfil profissional da participante, é o caráter transitório e inacabado da identidade do sujeito nos âmbitos pessoal, cultural ou profissional. Em suma, de acordo com a visão identitária não essencialista, somos seres eternamente inacabados, marcados pela inconstância e contradição nos nossos dizeres e fazeres. A análise do perfil de Sandy representa, portanto, uma fase em um dado momento de sua vida pessoal e profissional. Em seus depoimentos e em suas aulas, percebeu-se um perfil profissional mais voltado para a técnica, mas, em outros momentos, mais reflexivo. Destarte, o que se observa, de fato, são fases ou momentos em que o professor se comporta de uma ou de outra maneira e nunca sempre reflexivo ou sempre técnico, sendo, portanto, impossível rotular os profissionais do ensino a partir de categorias fixas como as propostas por Zeichner e Liston (1996).

De todo modo, a preocupação de Sandy com os aspectos mais técnicos do ensino e a minha expectativa de promover reflexões mais críticas sobre o ensino de inglês naquele contexto foram fatores que contribuíram para minar a colaboração entre nós duas e, como conseqüência, o seu fortalecimento, que poderia "concretizar os ideais de formação, de emancipação e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade" (IBIAPINA, 2008, p. 16).

7.1.2 Qual é o perfil profissional da pesquisadora e como foi a relação entre ela e a professora-participante durante o processo de coleta de dados para a pesquisa?

Nesta subseção, conforme indica o título, serão discutidos os resultados da segunda pergunta de pesquisa. Para tanto, essa pergunta será respondida em dois momentos: o primeiro contemplará a primeira parte da pergunta – "Qual o perfil profissional da pesquisadora?" – e o segundo, "como foi a relação entre ela e a professora participante durante o processo de coleta de dados para a pesquisa?".

A análise do meu perfil como pesquisadora revelou-se marcada pela ausência de uma postura colaborativa. Essa falha no quesito colaboração certamente contribuiu para que as reflexões realizadas durante este estudo não tenham sido capazes de promover um desenvolvimento profissional significativo da participante.

Conforme já pontuado na análise dos dados, as interações entre a participante e eu foram marcadas pela imposição do meu conhecimento em detrimento do conhecimento da professora-participante. Em outras palavras, a minha postura se revelou extremamente arbitrária e autoritária e pouco favorável a uma relação colaborativa com minha participante. Outra evidência do meu perfil arbitrário foi a sua falha em relação à tentativa de dar igual oportunidade à voz da participante na pesquisa, que deveria trazer também sua interpretação e avaliação da análise dos dados.

Esse perfil contraditório evidenciado pela incoerência entre sua prática e sua fala é explicado pelo processo de construção identitária, que, segundo Silva (2000), é marcado por sua instabilidade e natureza contraditória. Isso explica por que as minhas atitudes tantas vezes se apresentaram tão discrepantes e contraditórias, uma vez que também estou nesse momento envolvida em um processo inconsciente e eternamente inacabado, isto é, durante a pesquisa ela também estava envolvida em um processo de construção e transformação identitária. Dentre suas maiores incoerências, verificou-se a minha expectativa em promover mudanças que ela, em vez da própria participante, definiu como prioridade.

Em relação à segunda parte da pergunta, que se refere à relação que se estabeleceu entre a participante da pesquisa e eu, pode-se dizer que foi uma relação que, ao contrário do que se esperava, evidenciou a ausência de colaboração entre participantes. Essa análise evidencia que a relação pesquisador–participante se constituiu no maior entrave à colaboração entre docentes que se dispõem a realizar pesquisas na área de formação de professores.

No processo de coleta dos dados, evidenciou-se, em princípio, a minha tentativa de procurar atender a algumas das necessidades de Sandy, por meio da leitura de alguns textos que ela sugeriu ao longo do processo investigativo e também propor as intervenções indiretas, isto é, por meio de leituras e sessões reflexivas, para que as mudanças fossem iniciativas da própria professora e não sugeridas diretamente por mim. No entanto, no decorrer da coleta de dados, não se fez presente um caráter genuíno de colaboração, visto que todas as decisões partiram de mim e, portanto, não houve negociação dos procedimentos adotados. Embora Clark et al. (1996 apud MIZUKAMI, 2003) atestem que o termo colaboração não significa que os participantes devam participar de todas as partes da pesquisa, a colaboração significa uma troca em que os participantes, incluindo o pesquisador, contribuem uns com os outros.

A pesquisa, portanto, não promoveu uma relação de equidade entre o meu conhecimento como pesquisadora e o conhecimento da participante, isto é, uma atitude que refutasse aquela postura hierárquica de poder em que o pesquisador assume o papel de detentor ou de representante do conhecimento científico, em busca da solução dos problemas vivenciados na prática. Assim, como discutido no Capítulo 5, eu me surpreendi ao perceber que meu fazer científico era totalmente contrário ao que se esperava da abordagem investigativa da pesquisa colaborativa. Nesse momento, ficou evidente que eu estava reproduzindo nos procedimentos metodológicos da pesquisa aquilo que eu estava criticando nos capítulos teóricos, isto é, a postura do pesquisador como representante do conhecimento acadêmico e o profissional técnico como consumidor desse conhecimento.

Para que haja uma relação mais simétrica, é preciso, portanto, que os professores-participantes de estudos colaborativos sejam incentivados a se posicionar diante das atividades propostas, a discordar, a sugerir e a participar das decisões e, principalmente, a ter o seu conhecimento reconhecido pelo pesquisador. Só assim será possível estabelecer uma relação de colaboração autêntica durante a instalação de uma pesquisa com outros professores.

Apesar dos percalços descritos no decorrer desta pesquisa, cabe aqui destacar que o crescimento foi perceptível tanto para a participante quanto para mim. No desenvolvimento deste estudo, percebi mudanças nas minhas próprias expectativas em relação à pesquisa, a partir do momento em que conheci melhor a prática da minha participante e o que estava por

trás de suas ações. Portanto, pode-se dizer que conhecer melhor a prática de uma colega e as razões de suas escolhas me possibilitou conhecer melhor também a minha própria prática em sala de aula. Além disso, a experiência também permitiu que, com base em suas expectativas quanto ao desenvolvimento profissional da minha participante, avaliasse o meu próprio desempenho como pesquisadora.

7.1.3 As sessões reflexivas sobre as aulas da professora-participante e sobre os textos provocaram mudanças em sua prática?

A mudança da nossa prática é um desafio difícil de ser superado, pois muitas vezes nos encontramos em contextos que impõem uma determinada maneira de atuação e dificultam quaisquer tentativas de transformações. Além disso, a mudança exige também um exercício de autoavaliação, para observarmos o que precisa ser modificado ou mesmo descartado de nossas práticas. A abordagem da formação reflexiva, dentre outras coisas, objetiva a reconstrução da prática dos professores por meio da reflexão. Essa transformação, porém, não se limita a adotar as teorias ou "receitas" preparadas por instâncias acadêmicas bem distantes do contexto real de atuação desses professores, mas, ao contrário, estimula os profissionais a serem criadores das suas próprias teorias de ensino com base na sua prática em sala de aula.

A análise dos dados revelou momentos nos quais a participante se tornou mais consciente da sua própria prática em sala de aula. Os dados evidenciaram que a leitura fez com que a professora repensasse a sua prática em busca de alternativas às suas antigas práticas, como foi o caso da correção da pronúncia dos alunos. Após as discussões dos textos, por exemplo, ela começou a se policiar em relação ao hábito de corrigir qualquer "erro" do aluno imediatamente enquanto ele ainda estava falando ou lendo. Além disso, a própria participante destacou o fato de ter passado a se preocupar mais com o tempo de sua fala em sala de aula (*teacher talking time)*, passando a fazer com que os alunos falassem mais durante as aulas, e não apenas ela.

Além da leitura, as discussões sobre questões teóricas chamaram a atenção de Sandy para uma série de aspectos que não havia pensado antes, como é o caso da metodologia adotada, bem como os conceitos de língua e de aprendizagem, papel do professor, dentre outros. Apesar de ter sido realizado em tão pouco tempo, foi possível perceber as primeiras contribuições que este trabalho trouxe para a prática da participante, que é também uma colega de trabalho.

Embora essas pequenas mudanças no âmbito individual da participante não possam ser entendidas como um sinal de um processo de conscientização mais profunda, como seria o

caso da reflexão crítica de Giroux (1991), é possível dizer que esse processo de conscientização sobre sua prática pessoal pode ser o primeiro passo em direção a uma transformação mais ampla que venha um dia a questionar e reconstruir as práticas sociais do contexto escolar mais amplo.

Pérez Gómez (1992) destaca que os processos do pensamento prático, determinados por Schön – "conhecimento-na-ação", "reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação" e "reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação" –, não são independentes, mas ao contrário se completam um ao outro para garantir uma intervenção prática racional. Portanto, a proposta de intervenção da prática de Sandy que me propus a fazer teve início em um conhecimento na ação, que imodesta e hierarquicamente presumi ter, de uma prática que, a meu ver, seria mais efetiva tanto para a participante quanto para seus alunos. A reflexão durante a própria pesquisa e a reflexão sobre a pesquisa, em analogia aos termos propostos por Schön, fizeram do ato de pesquisar também um processo reflexivo de aprendizagem para mim. A reflexão me permitiu compreender e tentar me rever a partir de uma postura mais igualitária, menos hierárquica em relação ao saber.

Assim, essa pesquisa reflexiva possibilitou que eu conhecesse e repensasse não somente a prática da participante, mas também a minha. Segundo Mizukami (2003, p. 210), apesar da resistência à mudança, evidente em qualquer práxis humana, observa-se que nessa abordagem "todos os participantes mudam, quer sejam mudanças em práticas, teorias ou expectativas em relação a si próprios e/ou aos outros...". Embora não se possa considerar esta pesquisa um exemplo de colaboração bem-sucedida, pode-se dizer que pelo menos um dos aspectos característicos dessa abordagem, que é o desenvolvimento de todas as partes envolvidas, de fato aconteceu.

7.2 Discussão e implicações para a área de formação de professores e para a Linguística Aplicada

O objetivo deste trabalho era identificar os primeiros indícios de mudança na prática da professora-participante desta pesquisa, como um sinal de que a reflexão colaborativa pode ser um instrumento catalisador do processo de reconstrução da prática. No entanto, no decorrer da coleta de dados, a pesquisa tomou outra direção ao se evidenciarem alguns entraves à colaboração entre a participante e eu e poucas mudanças na prática da professora participante durante o processo investigativo. Assim, o foco do trabalho passou a ser o que inviabilizou a colaboração entre as participantes e dificultou o seu desenvolvimento profissional. Por isso, a análise foi direcionada para a investigação dos entraves à pesquisa

colaborativa que tem como base a prática reflexiva. Foram utilizados procedimentos típicos da abordagem reflexiva tais como sessões reflexivas com base em textos teóricos da área, sessões reflexivas sobre a aula da professora participante, entrevista e questionário com os alunos. A análise dos dados considerou aspectos como a identidade profissional da participante, a relação entre nós duas e a relação hierárquica entre o conhecimento representado por cada uma de nós como uma possível explicação para os entraves da colaboração durante o estudo.

Como já dito anteriormente, em relação a esta pesquisa ficou evidente que houve mudanças, mas não aquelas previstas por mim. De fato, no decorrer desta investigação, percebi mudanças nas minhas próprias expectativas em relação à intervenção que pretendia fazer na prática da participante e também na maneira de compreender sua prática a partir do momento em que conheci melhor o que estava por trás de suas ações. Além disso, conhecer a fundo a prática de uma colega e as razões de suas escolhas me possibilitou conhecer melhor a minha própria prática em sala de aula. A experiência também permitiu que, com base em minhas expectativas sobre o desenvolvimento profissional da participante, avaliasse o meu próprio desempenho como professora pesquisadora.

Portanto, esta pesquisa, ao contrário da maioria, enfocou as dificuldades encontradas no desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa. Os dados obtidos neste estudo apontam as dificuldades encontradas nos processos de intervenção, colaboração e implementação de desenvolvimento profissional do professor.

Esperamos que os resultados sejam de valia para que formadores e pesquisadores da Linguística Aplicada reflitam a respeito dos possíveis entraves que uma pesquisa desse tipo pode encontrar durante seu andamento e possam antever medidas que visem a solucionar ou, pelo menos, minimizar tais impedimentos com o intuito de garantir o bom andamento da pesquisa.

Os resultados da presente pesquisa ilustram também como a mudança não é simplesmente uma questão de ter o conhecimento de práticas alternativas à mão. Ao contrário, ela é muitas vezes influenciada por aspectos contextuais que viabilizam ou não a transformação da prática do professor. Em conformidade com a literatura teórica, os dados revelaram que, apesar de a professor-participante saber na teoria quais as medidas que deveriam ser tomadas para solucionar os problemas encontrados na sala de aula, na prática ela se vê adotando medidas pré-determinadas pelo contexto institucional (VAN MANNEN, 1977; BORG, 2003; RICHARDS; LOCKHART, 2005).

Além disso, conforme Pimenta (2002), o contexto educacional brasileiro dificulta sobremaneira a concretização dos preceitos do ensino reflexivo, pois não proporciona as

condições necessárias para os professores se engajarem em um processo genuíno de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, os dados obtidos ilustram a premissa referida, uma vez que as reflexões sobre as aulas, sobre os textos e sobre os questionários e entrevistas com os alunos não surtiram o resultado esperado desta pesquisa – a promoção do desenvolvimento profissional da participante. A falta de estímulo financeiro e a pesada carga horária, enfim, o contexto adverso à mudança em que Sandy, assim como a maioria dos profissionais do ensino no Brasil se encontra, representa um grande entrave ao desenvolvimento profissional do professor.

Outro aspecto que merece destaque neste estudo foi a minha reflexão sobre o meu fazer científico, especialmente quanto a minha postura hierárquica em relação ao conhecimento da professora-participante, o que não condiz com a metodologia colaborativa de pesquisa. Essa análise serve como um ponto para discussão sobre a postura dos pesquisadores acerca dos participantes de pesquisa. Deve-se avaliar se as pesquisas colaborativas têm sido realmente oportunidades para que os participantes tenham suas vozes ouvidas. Além disso, alerta para o perigo de que a voz do pesquisador seja apresentada como a voz do detentor de conhecimento oriundo da academia, ao passo que a do professor participante seja a do profissional consumidor dessas teorias, como advertem Zeichner e Liston (1996).

Essa reflexão sobre o fazer científico na área de formação de professores contempla alguns dos quesitos propostos por Fabrício (2006), ilustrados na introdução deste trabalho, como, por exemplo, a importância de o fazer científico submeter-se a reexame e autoavaliações, de entender que as interpretações dos pesquisadores não são neutras e principalmente de considerar como os caminhos percorridos pela investigação podem atingir, beneficiar ou prejudicar os seus participantes. Nesse sentido pode-se dizer que ao analisar os eventos ocorridos em sala de aula não como fatos isolados, mas como eventos circunscritos em um contexto histórico social, a pesquisa contemporânea em Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006) rompe com delimitações tradicionalmente impostas às investigações das questões linguísticas.

Além desse aspecto, e em consonância com outra tendência contemporânea das investigações em Linguística Aplicada, o presente estudo ilustra o seu caráter "indisciplinar" (MOITA LOPES, 2006) ou "transdisciplinar" (RAJAGOPALAN, 2006). Assim, tendo em vista o arcabouço teórico desta pesquisa, utilizaram-se a teoria da formação reflexiva e crítica e os estudos identitários, que certamente contribuíram para enriquecer a análise aqui desenvolvida. Contudo, novos estudos na área são necessários para aprofundar ainda mais essa discussão, como será sugerido a seguir.

7.3 Sugestões para futuras pesquisas

Conforme pôde ser observado durante a realização desta pesquisa, vários outros aspectos interessantes e válidos não foram contemplados por causa da necessidade de delimitar o objeto investigado. Assim, para uma possível continuação desta investigação propõe-se analisar as minhas próprias aulas antes e após a pesquisa, para detectar os efeitos que este estudo causou em minha prática em sala de aula. Uma alternativa interessante, que não foi possível ser realizada nesta pesquisa, seria analisar as minhas aulas e as da participante, investigando-se, assim, as contribuições que ambas fariam à prática uma da outra.

Outra possibilidade seria investigar a prática dos alunos formandos e examinar se a pesquisa vivenciada por eles influenciou de alguma forma sua prática e seu conhecimento teórico. Além dessas sugestões, seria de grande valia que uma pesquisa colaborativa desse tipo fosse desenvolvida com os alunos do Estágio, dando a oportunidade para eles refletirem sobre e colaborarem com a prática uns dos outros. Certamente seria uma oportunidade mais rica de vivenciarem esse primeiro contato com a sala de aula, uma vez que as discussões seriam aprofundadas com a participação de todos os alunos, além do professor do Estágio.

Essa última sugestão seria, além de uma rica oportunidade para amadurecimento acadêmico dos alunos e para o incentivo à pesquisa em sala de aula, um esforço para estimular o desenvolvimento profissional do professor assim como proposto pela formação reflexiva.

Esta pesquisa representa, pois, uma tentativa, embora limitada, de compreender a realidade que ela se propôs a investigar, com o intuito de corroborar para a implementação de mudanças e consequentemente melhorias na qualidade do ensino local. Cabe aqui ressaltar a importância do desenvolvimento de outras pesquisas colaborativas, especificamente na área da formação de professores, para que, por meio destas, seja possível vislumbrar meios para superar as limitações que comprometem o contexto de ensino brasileiro, rompendo, na medida do possível, com as amarras que impedem mudanças no ensino e, por conseguinte, alcançar o desenvolvimento profissional que tanto se faz necessário no país.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. Contribuições da análise de um diálogo professor-coordenador para a formação de professores. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 203-224.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 55-70.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar.* São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

ARRUDA, N. I. L.; GIMENEZ, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum*, n. 7, v. 2, p. 29-42, 2004.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-86.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education:* an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BOFF, L. *A voz do arco-íris.* Brasília: Letraviva, 2000.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, n. 36, p. 81-109, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BROWN, J. D. *Using surveys in language programs*. Cambridge: CUP, 2001.

BROWN, D. H. *Teaching by principles*: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de línguas estrangeiras*. Salvador: Editora UFBA, 2004. p. 73-103.

CASTRO, S. T. R. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de Letras. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.145-165.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas:* construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.p. 21-40.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.19-36.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 37-55.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. p.139-158.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; HE, M. F. Teachers personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CULLER, J. The fortunes of the performative in literary and cultural theory. *Literature and Psychology*, p. 7-23, spring-summer, 1999.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DE PAULA, L. O processo de construção da identidade do professor. *Revista Revelli*, v.2, n. 1, p. 7-16, 2010.

DE PAULA, L.; RODRIGUES, C. A. R. Crenças de alunos de Letras acerca do papel da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. *Revista Mediação*, v. 3, n. 3, p. 167-180, 2008.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quaterly*, v. 23, n. 1, march, p. 27-45, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M. *Change forces*: probing the depths of educational reform. London: The Falmer Press, 1994.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Orgs). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005a. p. 313-330.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. ; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005b. p. 183-202.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX (1987 e 1991) citados na p. 85 e 156

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching Practice*, v. 8, n. 3-4, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor crítico. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 121-143.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa:* investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 267-302.

KUMARAVADIVELU, K. *Dangerous Liaison:* Globalization, Empire and TESOL 1. Disponível em: <http://www.palgrave.com/pdfs/1403985308.pdf.> Acesso em: 28 mar. 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas*: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-354.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p.109-127.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A, 1994.

LONGMAN (Ed.). *Dictionary of English language and culture*. Inglês/inglês. Inglaterra: Longman House,1992.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: MARLI, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 27-54.

MAGALHÃES. M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MCKAY , S. L. *O professor reflexivo:* guia para investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: Special Book Services, 2003.

MCLAUGHLIN, B. *Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn*. Trabalho subsidiado pelo National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992. Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsll/epr5.htm.> Acesso em: 22 set. 2005.

MELLO, H. A. B. O que está por trás da ação do professor na sala de aula? In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2000. p.11-38.

MEY, J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 69-88.

MEY, J. *Whose language?* A study in linguistic pragmatics. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores:* desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 201-232.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para a ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

_____. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 303-332.

_____. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NASIO, J. D. *Os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.). *Práticas identitárias*: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAGLIARINI-COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. *O outro na aprendizagem de línguas*. 2008 (submetido à publicação). Disponível em: < http://www.veramenezes.com/.> Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). *Caminhos e colheitas:* ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EdUnB, 2003. p. 53- 84.

_____. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm.> Acesso em: 11 ago. 2008.

PENA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 89-112.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. *Tesol Quaterly*, v. 29, n. 4, winter, p. 705-731, 1995.

_____. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. Lingüística aplicada e transdisciplinaridade de questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PENNYCOOK, A. *Development, culture and language:* ethical concerns in a postcolonial world. 1999. Disponível em: <http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_procedings/pennycook.htm.> Acesso em: 22 dez. 2008.

_____. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. (2002). Disponível em : <http://scholar.google.com.br./scholar?hl=ptBR&q=author:%22pennycook%22+intitle:%22the+concept+of+method,+interested+knowledge+and+the+...%22+&ots=kqylGe8Xcw&sig=pFYBjDGoDprbQNqlm1nkvnuUSO.> Acesso em: 22 dez. 2008.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formaçã*o. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. *Reflexão crítica e colaboração na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia, [s.n.], 2008.

_____. Sources and types of change: a study with three English teachers. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 265-290, 2009.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional:* um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. *Inglês como língua estrangeira*: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: USP, Humanitas, 2001. p. 70-90.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149-168.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ROMERO, T. R. S. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 91-106.

_____. O papel da língua inglesa no mundo globalizado. Newsletter da APLIESP – Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo. São Paulo: APLIESP, 2004a.

ROMERO, T. R. S. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004b. p. 189-202.

SANTOS, C. L. B. A formação crítico-reflexiva de uma professora da escola pública: uma pesquisa colaborativa? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUASS (II CLAFPL), 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. (No prelo).

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n1artigo9_pdf.> Acesso em: 18 nov. 2008.

SCHEYERL, D. C. M. O novo "eu" sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de línguas estrangeiras*. Salvador: Editora UFBA, 2004. p. 63-72.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners*: challenging dominant forms of supervision. Buckingham: Open Univesity Press, 1991.

SOARS, L.; SOARS, J.; MARIS, A. *American headway 1*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 195-205.

UR, P. *English as an international language*. In: CONVENÇÃO NACIONAL DO BRAZ-TESOL, 10., Brasília, 8 a 11 de julho de 2006. Comunicação.

VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0362-84%281977%296%3A3%3C205%3ALWOKWW%3E2.0.CO%3B2-K> Acesso em: 3 nov. 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-232.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas*: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de educadores:* desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-56.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching*: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ANEXOS

ANEXO A

Entrevista com a participante

Roteiro semiestruturado da entrevista:

1) Fale sobre a sua formação: onde formou, tipo de habilitação, especialização.
2) Há quanto tempo você dá aulas?
3) Como você conceitua língua?
4) Como você conceitua aprendizagem de línguas?
5) Qual é o papel do professor?
6) Como você avalia a sua prática em sala de aula?
7) Existe algum aspecto em sua prática que te incomoda?
8) Quais são suas expectativas em relação a esta pesquisa?
9) Você tem interesse em aprofundar o seu conhecimento a respeito do ensino de línguas? Qual a melhor maneira para você realizar esta tarefa?
10) Você tem interesse de ler textos na área?

Transcrição da Entrevista (dia 3 de setembro de 2007)
P: Pesquisadora
S: Sandy

P. Dia 3 de setembro. (testando)
P: Ok. Então vamos fazer o nosso questionário inicial, né, nossa entrevista inicial. Boa tarde, Sandy!
S: Boa tarde!
P: Tudo bom! Eu queria que você falasse assim bem rapidamente sobre a sua formação, onde você se formou, que tipo de licenciatura, se foi dupla ou simples, se você fez uma pós-graduação, especialização.
S: Bom. Meu nome é (nome da participante). Eu fiz a minha graduação em Araguaína (nome da universidade em que formou), atualmente hoje é Tocantins, né, antigamente era Goiás, hoje é Tocantins. Fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia em Uberlândia.
P: Na (nome da universidade)?
S: Na (nome da universidade). Só que eles vinham para cá. A gente...
P: Eles vinham para Morrinhos?
S: Eles vinham para Caldas.
P: Ah!
S: Isso. E atualmente estou fazendo uma pós-graduação em Língua Inglesa.
P: Ah!
S. Fiz cursos de inglês, fiz (nome do cursinho de línguas), (outro nome de cursinho de línguas).
P: Você formou foi no (cursinho de línguas)?
S: (nome do cursinho de línguas).
P: Lá....onde?
S: Em Araguaína.
P: Lá tem (nome do cursinho de línguas)?
S: Tem. Lá tem (nome do cursinho de línguas). Fiz algumas viagens, né. Fiz uma viagem para Londres. Fiz um curso lá de aproximadamente três meses.
P: Ficou lá três meses? (surpresa)
S: Isso.
P: Eu não sabia.
S: Eu fiquei lá numa cidade chamada Turquay.
P: Ah!
S: É eu fui para a TIS.
P: Ah!
S: Turquay International School.
P: Ahã.
S: Pelo Rio de Janeiro.
P: Ahã.
S: Nessa época eu trabalhava no (nome do cursinho de línguas). E...
P: Em Aragua...?
S: Araguaína. Trabalhei no (nome do cursinho de línguas) por aproximadamente quatro anos.
P: Há quanto tempo você dá aula? Assim o total.

S: Bom eu devo ter começado com os meus 20 anos, né. Porque eu tenho 36...
P: Mais ou menos 16.
S: Isso.
P: Mais ou menos.
S: É eu já trabalhei em colégios particulares, Estado, atualmente tô na (nome da universidade pública, cenário da pesquisa) e...
P: É, então uns 16 anos.
S: Ahã.
P: Como é que você conceitua a língua?
S: A língua Inglesa? Ah...
P: Língua de maneira geral. Como é que você...
S: É sempre um processo de movimento, né! A gente sempre tá em...acho que em constante pesquisa, tem que está sempre procurando desenvolver o melhor possível, né, com os alunos em sala de aula.
P: E a aprendizagem de línguas?
S: Bom, a aprendizagem é assim, um processo árduo (risos), muito difícil, mas isso aí vai muito assim, acho que depende muito do professor e do aluno.
P: Pra você foi árduo, assim foi difícil? Ou...
S: Bom o meu começo não foi muito fácil porque... além do mais...assim quem pagava era o meu pai, sabe, em relação tanto financeira quanto... eu não tinha muito tempo para estudar porque eu trabalhava, fazia faculdade, tinha que... na hora do meu almoço eu fazia inglês.
P: Ahã.
S: Mas eu amava!
P: Ahã.
S: Até hoje eu amo, né. A Língua Inglesa é muito gostosa, espanhol, inglês...eu gosto de línguas estrangeiras...
P: Você tinha muita facilidade já desde o início?
S: Mais ou menos. Não muita. Eu acho que por eu gostar mais, me fez sentir mais facilidades mas o tempo não me ajudava ter mais facilidade. Então eu acho que quanto mais você se dedica, mais facilidade você encontra na língua.
P: Qual que é o papel do professor, na sua opinião?
S: Ah, papel? Bom eu acho que o mestre...ele..ai como que eu explico? (risos) O papel, ai, é ensinar e...fazer com que o aluno saia realmente sabendo o que ele está fazendo assim na sala porque às vezes o aluno vai pra sala de aula e não sabe assim o que ele quer, né! Então eu acho que ele mostra o caminho, o melhor caminho para ele. O que ele realmente está querendo ali.
P: Como você avalia a sua prática em sala de aula?
S: Bom. Eu sou assim...eu acho que falta muita coisa, principalmente na (nome da universidade pública, cenário da pesquisa), sabe, falta laboratório, assim a gente está tentando e procurar... a gente está procurando o melhor, o melhor possível. Mas ainda está escasso.
P: Ahã.
S: Precisamos melhorar ainda mais. Eu acho que a forma que a gente tá fazendo agora...(Se referindo à tentativa de dar aulas só inglês, o que não era feito antes).
P: Ahã.
S: Apesar dos anos anteriores que eu já trabalhei na (nome da universidade pública, cenário da pesquisa), já tem melhorado bastante.
P: Ahã. Que mudanças são essas?
S: Por exemplo as aulas práticas, né, principalmente as aulas práticas, estamos trabalhando muito o *listening,* com os alunos, né, o CD, trabalhando muito a prática com o aluno e professor, aluno-aluno, entendeu? (incomp) o que faz com que eles falem a própria língua que eles estão aprendendo no momento, que no caso é o inglês.
P: Ahã. Existe algum aspecto em sua prática que te incomoda?
S: Ahm. Talvez o tempo. Eu acho muito curto, entendeu? Uma hora, aliás, uma aula. São duas horas mas nunca sai duas horas, né, então eu acho o tempo. E eu acho assim os alunos em si eles não têm aquela força de vontade.
P: Ahã.
S: Para trabalhar a língua. Eu acho que as matérias (disciplinas), às vezes, interessam muito mais para eles do que o inglês.
P: Ahã.
S: Então eles têm...eles atrapalham bastante nas aulas.
P: É, então esta pesquisa, você sabe né, é colaborativa, então eu queria saber quais são as suas expectativas em relação a esta pesquisa? Como é que ela vai te ajudar de alguma forma?
S: Bom, eu acho que o professor sempre tem deficiências, né. Então eu acho que a gente assistindo essas aulas, a gente discutindo, a gente vai chegar no melhor consenso, aonde que estou errando ou então onde que está bem ou que tem que melhorar. Eu acho que vai ser legal, por isso porque a gente vai tá trabalhando em equipe...
P: Ahã.
S: Então vai ser muito bom.

P: Ahã. Você tem interesse em aprofundar o seu conhecimento a respeito do ensino de línguas. E qual a melhor maneira para você realizar esta tarefa?
S: Ah isso com certeza, né! A gente sempre está procurando inovar. Uma forma que eu acho interessante, que está atual no momento, é como trabalhar a tecnologia na sala de aula, né, trabalhar vídeos, diferentes tipos de músicas, entendeu, então, isso vai ajudar bastante, então é o que eu quero no momento é assim, é a gente, eu estou procurando melhorar a parte tecnológica em sala de aula.
P: Ahã. A última pergunta é: você tem interesse de ler textos da área, da nossa área? Que assuntos te interessariam nesse primeiro momento?
S: Bom, talvez seria assim essa parte realmente de como trabalhar as novas tecnologias em sala de aula e também, assim, jogos, atividades, né, que possam inovar, melhorar principalmente a prática oral em sala de aula. Eu acho que isso aí, nós estamos precisando inovar as nossas aulas com as práticas orais.
P: Essa é bem uma parte prática, né. Você tem algum assunto assim teórico, que você tem interesse.
S: Talvez a parte de *reading*, né, porque a gramática você enfatiza, você dá exercícios...ou então... o que é mais trabalhado lá é isso, parte gramatical com o exercício de fixação além de nós termos o livro...(P: Ahã) *workbook*, NE, que ajuda bastante. Então eu acho que talvez *reading*, a parte de leitura para eles melhorarem a parte de vocabulário.
P: Tá ótimo. Obrigada Sandy.
S: (risos)

ANEXO B

Sessão reflexiva da primeira aula de Sandy

Primeira sessão reflexiva: (3/9/07)

P: Sessão reflexiva da aula do dia 23 de agosto. Bom, Sandy, então, me fala mais ou menos o que você fez, qual era a atividade, como é que foi.
S: Bom, nessa aula nós começamos a trabalhar os *homophones*, *vowel and consonants*. Então, eu sempre antes de começar a aula, eu faço um *warm up* de alguma coisa que eu dei anteriormente. Vou trabalhar um vocabulário ou parte gramatical com uma atividade usando *flashcards*, ou então com jogos, música mesmo, eu gosto muito de trabalhar, ou eu começo, ou eu finalizo com a música. São quatro aulas, né, então é meio cansativo para eles, aí eu sempre tenho que ter uma atividade de música e uma com *flashcards* e assim por diante.
P: Aquela primeira atividade que você fez no quadro era a revisão? (Ela tinha colocado umas frases no presente e no passado simples com alguns erros para que os alunos descobrissem o que estava errado)
S: É, aquela lá era a revisão, usando é...revisão do *simple present* e *simple past*.
P: Ah, tá. Revisão, bom.
S: Ok.
P: Então aquela era a revisão do *Simple present,* né? (anotando em um papel)
S: Isso, e *simple past*.
P: Foi legal? O que você achou?
S: Ah eles gostaram, foi uma atividade bem participativa, um tipo de atividade que eles gostam muito.
P: E eles conseguiram também....
S: É, quase todas, acho que teve a segunda...mas (incomp.). Até eles lembraram que aquele verbo não era regular e sim irregular...
P: Ahã. Depois disso o que foi?
S: A gente foi trabalhar *os homophones*, né, aquela atividade..
P: Ah é! (Ela tinha entregado *slips* com palavras com diversos sons e os alunos tinham que achar as duas palavras com o mesmo som vocálico).
S: *Oral repetition*, era o *listening*, *listening and repeat*. (Me fazendo lembrar das atividades na ordem em que elas foram feitas. A gente tinha assistido ao vídeo todo, o que fez com que eu me perdesse na ordem das atividades realizadas)
P: Mas foi aquela parte já dos *slips*? Não?
S: Não, os *slips* já foi no final.
P: Finalzinho.
S: Finalzinho da aula.
P: Ah é, antes então teve a repetição dos sons, né?
S: Isso. Aí eu usei o CD.
P: Ahã. Ah tá do livro.
S: A *oral practice*, *listen and repeat*.
P: Ahã. Aquela atividade que você fez com os *slips* era do livro?
S: Era (incomp.), era uma atividade proposta pelo livro. (P: Um hum) Inclusive tinha já a *answer key*, tudo direitinho, eu só reescrevi nos *cards*.
P: E copiou nos *slips*, né?
S: É só que essa parte foi mais complicada.
P: Qual foi assim a dificuldade maior dessa atividade?
S: Eu coloquei mais ou menos três palavras com sons idênticos, *vowel sounds*, né (P: Ahã), mas eles não ...assim alguns conseguiram, outros não porque eles pensavam que o som era na consoante (P: Ahã) e o som era vocálico não consonantal (P: Ahã), outra coisa ...aí chegando no final eu peguei e mostrei todos eles, né.
P: Ahã, aí eles viram ...acho também que a nossa tentativa de falar em inglês na sala (S: isso) tá sendo (S: Tá sendo um obstáculo) um desafio.
S: Um desafio. Inclusive, eu de vez em quando eu falo alguma coisa em português porque eles me pediram... que às vezes ficam sem saber o que eles vão fazer o enunciado, né, de uma atividade, eles pedem para que eu traduza para eles .
P: É. E às vezes também isso vai ser um período de adaptação, né, quando eles se acostumarem que a gente tá dando aula em inglês (S: Pra eles treinarem, né, o ouvido) só em inglês, né. É verdade. Bom o que mais você queria falar sobre essa aula? Essa foi uma aula que você gostou? Foi tranquila?
S: É até que foi uma aula tranquila.
P: Ahã.

S: Foi uma boa aula.
P: Participação. Tinha menos alunos. (Nesse dia havia mais uns vinte alunos)
S: Tinha menos alunos (risos).
P: Está bom. Está certo, então obrigada.
S: Ok. De nada.

ANEXO C

Sessão reflexiva sobre a leitura do primeiro texto

1ª. Sessão Reflexiva/ Texto do Brown (1/10)

P: Hoje é dia primeiro de outubro. Primeira sessão reflexiva com base na leitura do Brown. Boa tarde Sandy.
S: Boa tarde.
P: Vamos comentar o texto? O que você achou? Foi um pouco longo?
S: Foi um pouco extenso. Inclusive tem algumas partes que a gente vai ter que discutir depois, né (risos). Mas, pela parte que eu li, eu achei muito interessante. (P: Ahã) Inclusive tinha até partes que a gente põe em prática realmente, né...
P: Tipo o quê?
S: A parte daquela ah...no caso o áudio, né, que a gente trabalha muito na (nome da universidade pública, cenário da pesquisa), o audiovisual.
P: Ahã.
S: Inclusive agora com *data show*, melhor ainda, né. Então aí que faz a gente refletir bastante ali sobre aquela parte. Inclusive eu já tinha trabalhado bastante com aquela parte audiovisual.
P: Lá no (nome do cursinho de línguas)?
S: É o audiolingual no (nome do cursinho de línguas). E aquela parte *oral repetition* que falam bastante. *Student teacher, student-student*, tem uma parte lá que eles falam muito
P: Faz parte lá, né? Primeiro professor-aluno depois o aluno... (referindo-se à metodologia do cursinho)
S: Professor com aluno, aluno com o aluno, se o aluno não consegue, o professor vai em outro aluno (P: Ahã, aí volta depois no aluno que estava com dificuldade, e vai indo, né...
P: Você conseguiu ler sobre cada método ou você focalizou no audiolingualismo? Depois na abordagem comunicativa?
S: Não (incomp.) (risos)
P: Você saltou, né?!
S: É saltei.
P: É acho que o mais famoso ali é o audiolingual. E depois você teve tempo de olhar aquele...a abordagem comunicativa, a parte final?....A parte do finalzinho?
S: (silêncio)
P: ou não?
S: Tudo não.
P: Não. Então tá, mas tá ótimo, não tem importância, a gente pode ler depois. Então, esta parte aqui, você viu a teoria da língua a teoria da aprendizagem? Você já tinha prestado a atenção nisso antes? Não ?
S: Não. Assim é uma coisa que acho que cada professor tem que ler aquilo lá para ver se tá pondo em prática mesmo o que está escrito lá, que, assim porque às vezes o professor acha que tá fazendo o certo e não tá fazendo o certo. Acho que foi mais ou menos isso que...quando ele tava falando lá como é essa teoria dele. Mas eu achei interessante.
P: É e engraçado...e você já parou para pensar que o audiolingual tem uma teoria assim de aprendizagem diferente assim da comunicativa. Você já prestou atenção assim, por exemplo, na teoria da aprendizagem né...
S: Deve ser maior, né, a comunicativa que eles falam. Hoje parece que eles estão tentando abordar mais esta comunicativa, não?
P: É e é mais assim voltada para comunicação, para interação , né.
S: (Silêncio)
P: Para transmissão do significado...e no audiolingualismo era mais formação de hábito, por isso que repetia tanto. Isso quando você fez no (nome do cursinho de línguas), eles nunca tocaram neste assunto?
S: Não.
P: O fato de repetir muito.
S: Não. Não.
P: Não, né. Porque repete muito, porque eles acreditam que o aluno aprende por meio da repetição.
S: É, porque, quando eu entrei no (nome do cursinho de línguas), eles me deram o material e falou você segue isso aí direitinho né, qualquer dúvida você pergunta. Mas a gente nunca... eu nunca fui assim tão profundo. (P:Ahã) Mas, às vezes dá pra imaginar que seria isso mesmo, né, repetição para fazer com que o aluno memorize.
P: Eu não sei se você lembra no questionário (referindo-se a entrevista) eu perguntei qual que era a sua concepção de língua e a sua concepção de aprendizagem. Porque cada método, cada abordagem tem uma concepção diferente.

S: É (concordando, mas meio em dúvida)
P: Por exemplo, no método audiolingual, eles acham que a língua é um sistema de regras, né, um sistema de regras. Até tá lá...
S: Eles fazem repetir... (P: Ahã), mudando assim só o finalzinho da frase.
P: é ...só estruturas, né...
S: Ahã
P: E na concepção da abordagem comunicativa a língua é um meio para comunicação, um meio para interação.
S: Sendo que ... no caso da abordagem comunicativa eles trabalham muitas coisas pra memorizar, não só repetição.
P: E na abordagem comunicativa parece, assim, a gente tem a sensação que o aluno...
S: (Incomp.)
P: È é ele fica mais à vontade, ele escolhe, ele tem mais escolha, né!
S: Você não precisa ficar corrigindo ele ali, né.
P: É exatamente, ele não tem aquele papel de aluno...(insinuando um papel passivo)
S: Tem liberdade
P: Até no texto fala, né porque o papel do aluno na abordagem comunicativa é muito mais ativa do que no audiolingual, né.
S: Eu vi isso, o professor fala muito menos.
P: Exatamente, até é uma das preocupações a gente falar demais.
S: Eu até me vi aí porque eu gosto de falar muito, sabe! Eu estou até pensando, estou até me policiando muito nesta parte...
P: Mesmo? Depois do texto ou antes?
S: Depois do texto.
P: Você tá brincando!! (Surpresa, deixando escapar um sorriso de satisfação)
S: Sério. Aí, às vezes eu tento... até o aluno...às vezes ele não consegue falar aí eu vou e falo, sabe. Mas eu achei muito legal!
P: Eu não me lembrei dessa parte. Aqui fala, então? (S: Fala) do *Teacher talk*, né?
S: Ahã.
P: O que mais...então você acha que já mudou então alguma coisa. Essa leitura já te influenciou?
S: Já, já me ajudou em sala de aula bastante.
P: Você lembraria alguma outra coisa que a leitura te ajudou a pensar? Alguma coisa que você nunca tinha pensado?
S: A correção também, né, porque de vez em quando... Eu não sei se foi nessa parte aí que eles falam...não sei se foi nela que eu li que você não pode ficar corrigindo o aluno na hora, né. Aí você tem que esperar ele falar e tudo e depois você comentar sobre os erros, né.
P: É, de maneira geral. Olha que legal eu não tinha pensado nisto.
S: E eu, sempre, às vezes o aluno tava lendo, às vezes eu pá, corrigia ele na hora.
P: Interessante Sandra. Eu não tinha pensado neste aspecto no texto! Eu tinha pensado em outros e eu achei legal que você apontou este. Você viu mais alguma coisa assim diferente, que você nunca tinha ouvido falar ou que te chamou a atenção no texto? Mais alguma coisa fora os métodos?
S: (Silêncio)
P: O papel do professor...Eu achei tão interessante o papel do professor.
S:..... É porque...parece assim...porque nós somos uma chave né....um....porque, às vezes o professor se coloca como sendo o....ele que tem que falar, ele que tem que ver tudo já na nossa área já é diferente, né. (P: Ahã) nós somos só um ....Como é que eu te falo? Só um... é a chave para eles.... a gente dá as dicas pra que eles consigam resolver. Eu achei legal esta parte.
P: Ahã.
S: Porque assim o professor não pode ficar querendo ser a estrela da sala.
P: É o que acontecia na abordagem audiolingual, onde o professor é central, ele é dominante, né, e na outra ele é apenas um facilitador.
S: É essa palavra, fácil...
P: facilitador. O que mais....Esses métodos você nunca tinha ouvido falar sobre *Suggestopedia, total physical response....?*
S: Não.
P: Lá no seu curso você lembra vagamente assim?
S: Já tem tanto tempo...
P: Já tem muito tempo? Não, né?
S: Não (ri um pouco desconcertada)
P: Talvez lá enfatizava um ou outro.
S: É.
P: Focava mais o audiolingual?
S: Inclusive a minha professora era dona do (nome de outro cursinho de línguas) e o material era do (nome de outro cursinho de línguas).

P: Ahh, entendi. Então o curso de inglês (da faculdade de Letras) já usava a metodologia do... (nome de outro cursinho de línguas)!
S: Do (nome do cursinho de línguas).
P: Até o treinamento dos professores era assim?
S: Era. Então a professora era...
P: Era audiolingual?
S: Era audiolingual.
P: Ah, então ela não ia falar de outros métodos claro.
S: Não.
P: É...
S: Porque além de eu trabalhar lá, a minha professora era a dona. A minha patroa era a minha professora na (nome da universidade onde formou).
P: Entendi.
S: E o material de língua inglesa era... (nome do cursinho de línguas).
P: Parece que era muito bom, né?
S: É porque focalizava só né...num método, não ficava pulando assim...
P: Hoje você não usa o método audiolingual. Você mesmo já falou que usa mais a abordagem comunicativa.
S: Justamente porque estamos trabalhando juntas, né, Lu.
P: Não mais eu acho que você sempre foi não (querendo dizer sempre foi comunicativa).
S: É o material que comecei usar que era o (nome de outro cursinho de línguas) já começava...já saia...mas a gente ficava sempre um pouquinho presa. Aí quando eu entrei na (nome da universidade pública, cenário da pesquisa) que aí eu... Quando VOCÊ entrou e a gente começou a pegar um material assim para focalizar mais esta parte... Não que eu não ache que tem partes importantes no audiovisual que é legal. Mas eu acho que eu estou tentando tirar muitos defeitos que eu tinha....
P: Mas Sandy nem são defeitos...são métodos (métodos diferentes) outra....
S: (incomp.) trabalhar com esta parte mais comunicativa que eu acho interessante. O aluno...às vezes, o aluno me cobra isso em sala de aula. O Jovi.
P: O Jovi?
S: Leituras. Entendeu?
P: Ahã.
S: "Será que nós vamos ter tempo de ler?" (fazendo a voz do aluno). Porque o tempo é muito curto e aí a gente fica preocupada. Então o próprio aluno cobra isso em sala de aula. Assim para eles falarem mais em sala de aula. Não todos. Algum deles me cobram.
P: Mas lá onde você trabalhava no (nome de outro cursinho de línguas) já era abordagem comunicativa. Você teve um treinamento que te modificou?
S: A gente ia para São Paulo.
P: Você já ouviu falar do PPP, *presentation, practice and production*. Os três passos da abordagem comunicativa?
S: Não.
P: Não. Eles não deram o treinamento assim?
S: Não assim não. Eu comecei a fazer o TIS, né!
P: (incomp.)
S: Não é .. .não, não, não. É PPT...não (tentando lembrar) *Teacher training course* lá (nome de um terceiro cursinho de línguas).
P: TTC
S: TTC. Eu comecei, mas foi um semestre só que eu fiz, né.
P: Aí talvez foi lá.... Porque eu fiquei pensando...é muito pouco você ter mudado, quando a gente começou a trabalhar com este livro. Acho que foi antes. Bem antes?
S: Não é... é a mudança assim que eu estou te falando que foi MAIS forte. Para eu pensar em metodologia foi quando você chegou começando a falar dessa abordagem comunicativa. Você sempre falava.
P: Mas eu achava que você era. Eu falei sem pensar para mim você já usava a abordagem comunicativa.
S: Mas eu usava, mas sem... entendeu...não era assim pensando assim em uma metodologia. Eu já usava ele, mas não chegava a imaginar ele, né, porque a gente sabe que tem essas metodologias mas eu nunca li assim para pensar...
P: Entendi.
S: Eu só usava também porque o material que eu uso é de Cambridge. (P: *Interchange*) *Interchange* é muito comunicativo.
P: É verdade. Bom, Sandy, é só isso. Tem mais alguma coisa que você gostaria falar do texto ou da influência do texto na sua aula? Você acha que alguma coisa você já usou?
S: Eu vou terminar de ler a última parte, né. E na próxima aula a gente termina o comentário sobre isso.
P: Tá certo. Tá bom, Sandra. Tá ótimo, obrigada.

ANEXO D

Entrevista com o aluno Jovi

Entrevista com os alunos da Sandy:

P: Hoje é dia 4 de fevereiro, estou entrevistando agora um aluno da minha participante a respeito das aulas. Então a primeira pergunta é: "como eram as aulas antes do início das filmagens?"
J: Bom, as aulas anteriormente à filmagem, a *explanagem* do conteúdo em português para que todos entendessem e havia uma maior participação efetiva de todos os alunos, até porque eles entendiam mais quando ela transcrevia para o português e... então ela explicava o conteúdo em português, mas sempre lendo a estrutura em inglês. Ela lia enunciado em inglês, transcrevia (P: traduzia), traduzia e então logo depois colocava na prática, fazia as participações, né, perguntava em inglês, né, e os alunos respondiam para treinar se todos entenderam o conteúdo.
P: Um aluno perguntava para o outro?
J: Não, sempre ela perguntava para o aluno, *teacher-student*.
P: Um hum. O que mudou nas aulas depois daquelas filmagens, observações?
J: Olha, depois das filmagens as aulas passaram a ser ministradas somente em inglês, né, a explicação e as participações também só em inglês, induzindo o aluno a pronunciar e a falar só em inglês. Então com isso houve um distanciamento dos alunos, eles passaram a não participar tanto, até porque não tem muita familiaridade com a língua, então eles se ausentaram mais.
P: Você acha talvez porque isso não começou, isso não foi desde o início do ano, se ela tivesse começado no início do ano talvez tivesse sido um pouco mais fácil?
J: Eu acredito que sim. Foi uma das principais causas, porque até antes, anteriormente no primeiro ano, a gente foi acostumado então.
P: Tentava um pouco?
J: Tentava mais.
P: Ahã.
J: Aí agora no segundo...
P: Perdeu o ritmo. Eu queria te perguntar uma coisa: aquele entra e sai de alunos é assim mesmo ou foi depois que começou a falar em inglês?
J: É, o entra e sai sempre ocorreu, mas depois que começou a falar em inglês foi mais frequentemente, porque eles perdem o interesse pela aula, até porque não podem participar ou se não dão conta, aí fica aquela bagunça, né, nem deixa os que querem prestar atenção aprender e nem aprendem também.
P: E você, pessoalmente, você acha que a aula fica melhor em inglês ou em português?
J: Com certeza bem melhor em inglês, porque até aquelas palavras que o aluno não sabia ele começa a adquirir um vocabulário novo e ao ouvir a pronúncia do professor ele sabe a forma correta de pronunciar.
P: Você acha que o resto da turma também concorda com você? Ou pelo menos metade? O que você acha, que a turma está achando ruim a aula em inglês ou não?
J: Eles não gostam de maneira alguma.
P: E os que gostam?
J: Poucos, muito poucos. Acho que uns três ou dois no máximo, porque eles pedem para ela quando ela está falando em inglês que ela fale em português, porque eles não conseguem entender, aí ela gesticula e tenta e ...e faz de tudo para que eles possam entender.
P: Você notou alguma então, alguma coisa assim, uma mudança específica no comportamento dela na prática dela como professora além de estar falando em inglês , você notou mais alguma outra coisa?
J: Eu notei na autenticidade dela. Parece que ela ficou mais autêntica assim. No começo parece que ela ficou assim meio desajeitada, porque ela estava mais com a prática em português né, mas logo ela pega o ritmo, quando ela começa a falar em inglês ela já logo tem o desenvolvimento...
P: Ah tem um desenvolvimento assim as primeiras aulas em inglês foram meio....(insinuando alguma dificuldade)
J: Isso, foram meio atrapalhadas, agora ela já está acostumando.
P: Legal, ótimo.
J: Ela ficava também meio apreensiva no começo assim.
P: Um hum...quando eu entro na aula talvez ela fica mais tensa. Eu entrei só uma vez.
J: Fica, com certeza, né, de ter a presença de um outro profissional ali a pessoa fica...(o fim do lado A da fita interrompeu a frase do aluno)
P: Então em relação às correções, uma vez ela me disse que antigamente ela corrigia o aluno assim, na hora que ele falava, ela interrompia o aluno para corrigir a pronúncia dele e depois de uma leitura que nós fizemos sobre

um texto do Brown ela disse que passou a seguir a orientação desse livro e deixar o aluno falar, anotar e depois corrigir.
J: Olha...
P: Você viu isso?
J: Vi essa metodologia de corrigir o aluno no instante, até isso ocorreu muitas vezes na sala, às vezes o aluno tava lendo, ela interrompia a leitura e o aluno perdia toda a vontade de ler o restante do texto, né, porque ele se sentia coagido. E um dia ela chegou na sala e se abriu com os alunos, perguntou: o que vocês achariam melhor, eu corrigir depois que vocês lessem e anotar os erros no quadro? Aí alguns alunos, né, citaram até a sua prática de ensino, quando nós estávamos lendo, você anotava lá no quadro nossas falhas de pronúncia aí ...daí então ela passou a esperar que o aluno leia toda a sentença e só depois corrigir para a forma correta
P: Outra coisa também que a gente conversou em relação à disposição das carteiras. Eu perguntei uma vez porque ela não fazia o semicírculo e ela disse que ela às vezes ela chega lá e a turma já está formada. Você não acha que a sala em semicírculo ajuda?

J: Ajuda muito, até porque os alunos estavam se sentindo meio descriminados, aqueles que sentam mais no fundo (P: Ahã) e aí eles chegaram a dizer que ela só dava atenção para aqueles que sentam na frente. Mas na verdade isso não acontece porque talvez é falta de participação dos alunos mesmos, mas estando num semicírculo ela pode ter livre acesso a todas carteiras ao mesmo tempo.
P: Ela já fez o semicírculo alguma vez?
J: Já fez. E ela passou até a pedir para aqueles alunos que chegam primeiro para organizar a sala.
P: Ótimo.