



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**(RE)CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES POR  
PROFESSORAS DE INGLÊS PRÉ E EM SERVIÇO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Luciane Kirchhof Ticks**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**(RE)CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES POR PROFESSORAS DE  
INGLÊS PRÉ E EM SERVIÇO**

**por**

**Luciane Kirchhof Ticks**

Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Área de Estudos Lingüísticos, da  
Universidade Federal de Santa Maria, para obtenção do título de  
**Doutor em Letras.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Désirée Motta-Roth**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**(RE)CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
E IDENTIDADES POR PROFESSORAS DE INGLÊS PRÉ E EM  
SERVIÇO**

elaborada por  
**Luciane Kirchhof Ticks**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Doutor em Letras**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Désirée Motta-Roth Dr<sup>a</sup>. (Presidente/Orientadora)**

---

**Fernanda Coelho Liberali, Dr. (PUCSP)**

---

**Viviane Maria Heberle, Dr. (UFSC)**

---

**Marcos Gustavo Richter, Dr. (UFSM)**

---

**Vera Lúcia Pires, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 15 de dezembro de 2008.

## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **(RE)CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES POR PROFESSORAS DE INGLÊS PRÉ E EM SERVIÇO**

AUTORA: Luciane Kirchhof Ticks

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Désirée Motta-Roth

Data e Local da defesa: Santa Maria, 15 de dezembro de 2008

Pesquisas na área de formação pré e em serviço têm priorizado o desenvolvimento de uma metacsciência acerca do processo de aprendizagem de professores de inglês e de que maneira esse conhecimento afeta suas práticas sociais e discursivas e suas relações sociais nos contextos de ensino em que atuam (ver MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; BARCELLOS, 2006, CASTRO, 2006; PAIVA, 2005; CRISTÓVÃO, 2005a; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; MOTTA-ROTH, 2006b; por exemplo). Como resultado dessas investigações, esse conhecimento pode ser apropriado pelos currículos de licenciatura (JOHNSON, 1996, p. 47) na configuração de uma formação crítica e democrática (FREIRE, 2003b). Dentro dessa perspectiva, este trabalho procura avaliar em que medida uma prática de interferência colaborativa pode contribuir para qualificar o processo formativo lingüístico-pedagógico do professor de inglês pré e em serviço. Para tanto, procuramos inicialmente investigar o perfil do aluno de Letras e as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que constrói em diferentes pontos de sua trajetória universitária. Em seguida, um grupo focal (duas professoras em pré e uma em serviço) foi estabelecido no sentido de desenvolvermos uma prática de interferência colaborativa que, em última instância, pudesse gerar a reflexão acerca das concepções de aprendizagem, da prática pedagógica e das identidades construídas ao longo do programa de estágio curricular supervisionado, vivenciado pelo grupo, em uma escola pública. As ações reflexivas e a análise dos discursos produzidos no decorrer delas são ancoradas teoricamente pela pesquisa de interferência colaborativa (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; MAGALHÃES, 2004), pela Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 1989) e pela perspectiva sociocultural de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001, 1995). A análise do discurso das participantes mostrou que, por meio da prática de interferência colaborativa, puderam desenvolver uma metacsciência acerca da concepção behaviorista que subsidiou seu discurso e sua prática pedagógica no início do processo reflexivo, bem como dar os primeiros passos na configuração de uma perspectiva de aprendizagem sociocultural (conceitos e prática pedagógica). Essa reconfiguração teve impacto não somente no modo como vivenciaram suas ações em sala de aula, mas igualmente na constituição de suas identidades como professoras de inglês, uma vez que gradualmente personificam, em sala de aula, papéis sociais que demandam uma postura crítica e socialmente situada em relação a si mesmas e a seus alunos. Ao final do processo de investigação, apontam a importância de o professor estar inserido em um processo reflexivo crítico e continuado, assumindo sua parcela de responsabilidade na configuração desse processo.

**Palavras-chave:** formação de professores de inglês, pesquisa de interferência colaborativa, análise crítica do discurso, teoria sociocultural de aprendizagem.

## ABSTRACT

Research in the area of pre and inservice teacher education have focused on the development of a meta-awareness on English teachers' learning process and how this knowledge affects their social and discursive practices and their social relations in the teaching contexts in which they work (see MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; BARCELLOS, 2006, CASTRO, 2006; PAIVA, 2005; CRISTÓVÃO, 2005a; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; MOTTA-ROTH, 2006b; for instance). As a result of these investigations, this knowledge can be appropriated by language teacher programs (JOHNSON, 1996, p. 47) in the configuration of a critical and empowered second language teacher education (FREIRE, 2003b). Following this perspective, this work tries to evaluate how a collaborative practice of intervention can contribute to qualify pre and inservice language teacher education linguistically and pedagogically. To do that, we initially investigate the profile of preservice teachers and the concepts of language, teaching and learning built along their language teacher program. Then a focus group (two pre and one inservice teacher) was established in order to develop a collaborative practice of intervention which could ultimately generate reflection on concepts of learning, teaching practice and identities built along the preservice training practice in a State school. The reflective actions and the analysis of the discourses produced during these actions are theoretically supported by collaborative research of intervention (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; MAGALHÃES, 2004), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003, 1989) and socio-cultural theory of learning (VYGOTSKY, 2001, 1995). The discourse analysis shows that, through the practice of intervention, participants could develop a meta-awareness on behaviorist concepts of learning which underly their discourse and teaching practices at the beginning of the reflective process. The practice of intervention also helped them give their first steps on building a socio-cultural learning perspective (concepts and teaching practice). This reconfiguration had an impact not only on the way they act in the classroom, but also in the constitution of their identities as teachers of English, as they gradually personify social roles which demand a critical and socially-situated attitude from themselves and from their students. By the end of the intervention practice, they point out the importance of teacher's engagement in reflective ongoing processes, taking responsibility for their role in the configuration of these processes.

**keywords:** English teacher education, collaborative research of intervention, critical discourse analysis, social-cultural theory of learning.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Désirée, minha orientadora, não somente pela impressionante capacidade de leitura do mundo, mas principalmente pelo silêncio e pelos muitos: “tá, mas e daí?”, que me ajudaram a refletir e questionar cada decisão tomada durante esta investigação;

Àos participantes – co-autores – desta pesquisa, pelas infindáveis horas de dedicação e despojamento pessoal ao trabalho árduo de refletir acerca de suas escolhas, procurando dar sentido e significado à sua prática pedagógica e, em última instância, a este trabalho;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro a esta tese;

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, pelo apoio na realização desta investigação;

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como prática social” do Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR) da UFSM, ao qual pertenço, por estarem sempre dispostos a ouvir e dar sua contribuição no encaminhamento deste trabalho;

Ao Leandro, Ane, Janete, Marta, Vinícius e Dion, pela paciência e minúcia no trabalho árduo de transcrição;

Ao professor Hamilton Wielewicki, pela dedicação à prática dialógica de ensinar que inspira este trabalho;

Às professoras doutoras Fernanda Liberali, Viviane Heberle e Vera Lúcia Lens Viana, pelas generosas sugestões oferecidas no exame de qualificação desta tese;

À professa doutora Vera Pires e ao professor doutor Marcos Richter, que acompanharam a minha trajetória desde o mestrado. Tudo que aprendi com vocês também está materializado neste trabalho;

À Escola EPF, pela calorosa acolhida, que possibilitou a realização desta investigação;

Ao meu marido, Gabriel, pela infinita disposição para me lembrar os limites entre ser e estar;

À minha mãe, Anna Maria, e minha avó, Dulce, dois exemplos admiráveis de professoras que marcaram a minha formação;

À Valéria, Cristiane e Sara, minhas queridas mosqueteiras, colegas de doutorado, sem as quais a sanidade seria uma vã ilusão.

À Loeci e Clausilene, pelos *insights* e sugestões geniais às atividades didáticas propostas neste trabalho;

Ao Jandir e Irene, funcionários da secretaria da Pós-Graduação em Letras, por estarem sempre dispostos a ajudar em todas as etapas de realização deste trabalho;

Por último, mas não menos importante, à amiga, parceira de trabalho e irmã emprestada, Lô. Palavras não podem expressar meu agradecimento pela força, pelo exemplo de profissional que és e pela luz que despojadamente aqueceu e iluminou meu caminho nesta dolorosa jornada.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANTONIO – professor da UFSM, responsável pelo programa de estágios curriculares supervisionados de Língua Inglesa.

CECÍLIA, PÂMELA e DÓRIS – Participantes da Fase 2.

C<sub>1,2,3,4...</sub> – Calouros, participantes da Fase 1.

E<sub>1,2,3,4...</sub> – Estagiários, participantes da Fase 1.

EJA – Ensino de Jovens Adultos

EPF – Escola na qual esta investigação aconteceu.

ETAPAS REFLEXIVAS – D (Descrever), I (Informar), C (Confrontar), R (Reconstruir)

F<sub>1,2,3,4...</sub> – Formandos, participantes da Fase 1.

GA – Grupo Adverbial

GN – Grupo Nominal

GV – Grupo Verbal

LE – Língua Estrangeira

P<sub>1,2,3,4...</sub> – Participantes Calouros da Fase 1

SFL – Lingüística Sistêmico-Funcional

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo



## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 2.1 - Investigação do perfil do aluno de Letras e sua identificação com a profissão.....  | 60  |
| Quadro 2.2 – Investigação das representações de conceitos e papéis de professor e aluno .....  | 62  |
| Quadro 2.3 – Participantes, procedimentos de coleta do <i>corpus</i> e focos de investigação da Fase 1 .....                                 | 63  |
| Quadro 2.4 – Categorias de Modalidade (FAIRCLOUGH, 2003, p. 170-173).....  | 66  |
| Quadro 2.5 - Categorias de Avaliação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 171-173).....   | 68  |
| Quadro 2.6 – Representação de orações .....  | 69  |
| Quadro 2.7 – A não-identificação com a profissão de professor de inglês explicitada pelas/nas escolhas léxico-gramaticais dos calouros ..... | 99  |
| Quadro 2.8 – A identificação com a profissão de professor de inglês explicitada pelas/nas escolhas léxico-gramaticais das estagiárias .....  | 100 |
| Quadro 2.9 – As representações de conceitos e papéis explicitadas pelas/nas escolhas léxico-gramaticais das estagiárias .....                | 103 |
| Quadro 2.10 – As representações de conceitos e papéis explicitadas pelas/nas escolhas léxico-gramaticais dos formandos .....                 | 104 |
| Quadro 3.1 – Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coletas de dados da Etapa 1: concepções de aprendizagem .....                  | 120 |
| Quadro 3.2 – Temáticas mais recorrentes no discurso das participantes (estágio 1) .....  | 124 |
| Quadro 3.3 – Temáticas/categorias de análise de etapa concepções de aprendizagem (estágio 1).....  | 124 |
| Quadro 3.4 – Temáticas mais recorrentes no discurso das participantes (estágio 2) .....  | 125 |
| Quadro 3.5 – Temáticas/categorias de análise da etapa concepções de aprendizagem (estágio 2).....  | 125 |
| Quadro 3.6 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações de papéis sociais no contexto escolar .....                | 133 |
| Quadro 3.7 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações acerca da perspectiva behaviorista de aprendizagem .....   | 137 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 3.8 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações acerca da perspectiva cognitivista de aprendizagem .....   | 143 |
| Quadro 3.9 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações acerca da perspectiva sociocultural de aprendizagem.....   | 150 |
| Quadro 3.10 – Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coletas de dados da Etapa 2: prática pedagógica.....  | 154 |
| Quadro 3.11 – Temáticas e gêneros explorados no material didático.....   | 159 |
| Quadro 3.12 – Perguntas para exploração do contexto e do texto (adaptado de MOTTA-ROTH, 2006c, p. 194-195) .....   | 160 |
| Quadro 3.13 – Temáticas identificadas no discurso das participantes na etapa prática pedagógica.....   | 162 |
| Quadro 3.14 – Critérios utilizados para identificar, no <i>corpus</i> , os quatro estágios reflexivos (com base em LIBERALI, 2004, p. 105-109 e 2003, p 122-124).....                  | 162 |
| Quadro 3.15 – Sessões reflexivas selecionadas para análise .....   | 164 |
| Quadro 3.16 – Categorias de análise da Temática 1 .....  | 164 |
| Quadro 3.17 – Categorias de análise da Temática 2 .....  | 165 |
| Quadro 3.18 – As escolhas léxico-gramaticais de Cecília e as representações construídas na configuração da prática pedagógica como atividade social .....                              | 176 |
| Quadro 3.19 – As escolhas léxico-gramaticais de Cecília e as representações construídas na configuração de uma prática pedagógica que inclua os alunos especiais .....                 | 184 |
| Quadro 3.20 – As escolhas léxico-gramaticais de Pâmela e as representações construídas na configuração da prática pedagógica como atividade social .....                               | 194 |
| Quadro 3.21 – As escolhas léxico-gramaticais de Pâmela e as representações construídas na configuração de uma prática pedagógica que inclua os alunos dispersivos .....                | 199 |
| Quadro 3.22 – As escolhas léxico-gramaticais de Dóris e as representações construídas na configuração da prática pedagógica como atividade social .....                                | 207 |
| Quadro 3.23 – As escolhas léxico-gramaticais de Dóris e as representações construídas na configuração de uma prática pedagógica que reposiciona o papel do aluno em sala de aula ..... | 215 |
| Quadro 3.24 – Procedimentos, perguntas norteadores e fontes de coleta de dados da Etapa 3: identidades.....  | 217 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 3.25 – Temáticas identificadas no discurso das participantes na etapa identidades .....   | 218 |
| Quadro 3.26 – papéis de professora assumidos pelas participantes (categorias de análise da etapa identidades).....   | 219 |
| Quadro 3.27 – As escolhas léxico-gramaticais de Cecília e as representações construídas na configuração de sua identidade como professora na escola EPF .. | 233 |
| Quadro 3.28 – As escolhas léxico-gramaticais de Pâmela e as representações construídas na configuração de sua identidade como professora na EPF.....       | 240 |
| Quadro 3.29 – As escolhas léxico-gramaticais de Dóris e as representações construídas na configuração de sua identidade como professora na EPF.....        | 250 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1.1 – A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da zona de desenvolvimento proximal (GALLIMORE & THARP, 1996, p. 180).....  | 41  |
| Figura 1.2 – Representação visual dos focos de investigação desta pesquisa.....  | 55  |
| Figura 2.1 – Representação visual dos participantes da Fase 1 .....  | 59  |
| Figura 3.1 – Representação visual das três etapas de investigação da Fase 2.....   | 106 |
| Figura 3.2 – Representação visual dos princípios teórico-investigativos desta pesquisa.....  | 108 |
| Figura 3.3 – Etapa 1: concepções de aprendizagem.....  | 119 |
| Figura 3.4 – Etapa 2: prática pedagógica.....  | 152 |
| Figura 3.5 – Representação visual da dinâmica de atividades da Etapa 2: prática pedagógica.....  | 153 |
| Figura 3.6 – Representação da estratificação dos planos comunicativos (lingüístico e contextual), adaptada de Martin (1992, p. 496) e de Hendges (2005a, p. 06) (MOTTA-ROTH, 2006b, p. 65) ..... | 157 |
| Figura 3.7 – Representação visual do processo de reconfiguração da prática pedagógica das participantes.....   | 167 |
| Figura 3.8 – Etapa 3: identidades.....   | 216 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 2.1 – Média Educacional Familiar x Uso do Computador x Internet x Leitura de Jornais (%) ..... | 73 |
|---|----|

## LISTA DE APÊNDICES (IMPRESSOS)

|  |     |
|--|-----|
| APENDICE A – <i>Socioeconomic questionnaire/ Psychosocial questionnaire</i> .....  | 298 |
| APÊNDICE B – Questionário para professores pré-serviço da UFSM (formandos em 2005/1) .....   | 305 |
| APÊNDICE C – Média Educacional, Origem Familiar e Tipo de Instituição de Ensino .....  | 306 |
| APÊNDICE D – Atividade de avaliação do processo reflexivo participativo.....   | 307 |
| APENDICE E – Excerto do <i>corpus</i> com identificação das temáticas mais recorrentes da etapa Concepções de Aprendizagem, atividades de sensibilização .....                 | 309 |
| APENDICE F – Excerto do <i>corpus</i> com identificação do processo reflexivo de construção das representações de concepções de aprendizagem.....                              | 312 |
| APENDICE G – Excerto do <i>corpus</i> pertencente à etapa prática pedagógica com a identificação da temática discutida em aula .....   | 314 |
| APENDICE H – Excerto do <i>corpus</i> pertencente à etapa prática pedagógica com a identificação dos processos reflexivos: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir ..... | 317 |
| APENDICE I – Excerto do <i>corpus</i> pertencente à etapa prática pedagógica para identificação das categorias de análise da temática 1 .....                                  | 320 |
| APENDICE J – Excerto do <i>corpus</i> pertencente à etapa prática pedagógica para identificação das categorias de análise da temática 2 .....                                  | 322 |
| APENDICE K – Excerto do <i>corpus</i> pertencente à etapa identidades para identificação da temática recorrente no discurso das participantes .....                            | 324 |
| APENDICE L – Excerto do <i>corpus</i> pertencente à etapa identidades para identificação dos papéis de professora recorrentes no discurso das participantes .....              | 327 |

## LISTA DE APÊNDICES (NO CD)

Atividades didáticas 6ª Série

Atividades didáticas 7ª Série

Cecília (*corpus* Prática Pedagógica)

Dóris (*corpus* Prática Pedagógica)

Pâmela (*corpus* Prática Pedagógica)

Identidade (*corpus* Cecília, Pâmela e Dóris)

Excerto do Livro de Tiras produzido pelos alunos da 6ª Série (professoras Dóris e Pâmela)

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 19 |
| <b>CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA</b> .....  | 26 |
| <b>1.1 A (re)construção da prática pedagógica pela pesquisa reflexiva</b> .....  | 27 |
| <b>1.2 O processo de texturização identitária do professor de inglês e suas representações sobre a profissão</b> ..... | 33 |
| <b>1.3 Concepções de aprendizagem</b> .....  | 37 |
| 1.3.1 A perspectiva sociocultural .....  | 38 |
| 1.3.2 A perspectiva behaviorista .....   | 45 |
| 1.3.3 A perspectiva cognitivista .....   | 48 |
| <b>CAPÍTULO 2 – FASE 1: IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES DO ALUNO DE LETRAS</b> .....                                       | 58 |
| <b>2.1 Procedimentos metodológicos</b> .....   | 59 |
| 2.1.1 Os participantes da Fase 1 .....   | 59 |
| 2.1.2 Procedimentos de coleta do <i>corpus</i> da Fase 1. ....   | 60 |
| 2.1.2.1 O perfil do aluno de Letras: procedimentos de coleta do <i>corpus</i> .....                                    | 60 |
| 2.1.2.2 As representações do aluno de Letras: procedimentos de coleta do <i>corpus</i> .<br>.....                      | 61 |
| 2.1.3 Procedimentos de análise da Fase 1 .....   | 64 |
| 2.1.3.1 Procedimentos de análise do perfil do aluno de Letras e sua identificação com a profissão .....                | 64 |
| 2.1.3.2 Procedimentos de análise das representações de conceitos e papéis do aluno de Letras.....                      | 68 |
| <b>2.2 Análise e discussão dos resultados da Fase 1</b> .....  | 71 |
| 2.2.1 A identidade do aluno de Letras/Inglês constituída pelo/no discurso da impossibilidade.....                      | 72 |
| 2.2.1.1 O perfil socioeconômico .....  | 73 |
| 2.2.1.2 O perfil psicossocial.....   | 75 |
| 2.2.1.3 O perfil subjacente às narrativas de história de vida .....  | 78 |
| 2.2.2 O perfil das estagiárias e suas representações de linguagem .....  | 81 |



|  |            |
|--|------------|
| 2.2.2.1 As experiências de aprendizagem reveladas pelas narrativas autobiográficas.                    | 81         |
| 2.2.2.1.1 A relação afetiva com o idioma   | 82         |
| 2.2.2.1.2 A escola que pouco ensina e “os cursinhos de línguas” que divertem ensinando                 | 83         |
| 2.2.2.1.3 Letras: ocupação ou profissão?   | 85         |
| 2.2.2.1.4 As imagens e os papéis sociais das estagiárias   | 86         |
| 2.2.2.2 As representações de conceitos das estagiárias   | 90         |
| 2.2.3 As representações de conceitos e de papéis dos formandos   | 92         |
| 2.2.3.1 A linguagem: de sistema de códigos à prática social  | 92         |
| 2.2.3.2 O ensino e a aprendizagem: da unilateralidade à dialogia                                       | 93         |
| 2.2.3.2.1 A tradição escolar individualista  | 94         |
| 2.2.3.2.2 A perspectiva sociocultural pré-serviço  | 95         |
| 2.2.3.3 Os papéis: da via de mão única à pluralidade   | 96         |
| 2.2.3.3.1 O aluno deve ser co-autor de seu conhecimento  | 96         |
| 2.2.3.3.2 O professor como mediador do processo de aprendizagem  | 97         |
| 2.2.4 Reflexões acerca da identidade e das representações do aluno de Letras                           | 98         |
| 2.2.4.1 A constituição identitária do aluno de Letras/inglês no decorrer de sua formação universitária | 99         |
| 2.2.4.2 As representações construídas durante o período de formação universitária                      | 102        |
| <b>CAPÍTULO 3 – FASE 2: INTERFERÊNCIA COLABORATIVA</b>   | <b>106</b> |
| <b>3.1 A pesquisa qualitativa de interferência colaborativa</b>  | <b>107</b> |
| <b>3.2 As participantes da pesquisa</b>  | <b>111</b> |
| <b>3.3 O contexto de investigação</b>  | <b>113</b> |
| 3.3.1 Universidade e o Estágio Curricular Supervisionado   | 114        |
| 3.3.2 A escola EPF   | 117        |
| <b>3.4 Etapa 1: concepções de aprendizagem</b>   | <b>118</b> |
| 3.4.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 1: concepções de aprendizagem                               | 119        |
| 3.4.1.1 Coleta de dados  | 120        |
| 3.4.1.2 Critérios de análise   | 123        |
| 3.4.2 Análise da Etapa 1: concepções de aprendizagem   | 126        |
| 3.4.2.1 As atividades de sensibilização  | 127        |

|   |     |
|---|-----|
| 3.4.2.1.1 A escola e o professor: reprodutores de uma formação anacrônica e mercantilista .....                     | 127 |
| 3.4.2.1.2 A universidade e os novos profissionais: promotores de transformações no contexto escolar .....           | 131 |
| 3.4.2.2 A concepção behaviorista .....  | 134 |
| 3.4.2.3 A concepção cognitivista .....  | 138 |
| 3.4.2.4 A concepção sociocultural .....   | 144 |
| 3.4.2.4.1 A sala de aula reconhecida como um microcosmo da sociedade .....  | 145 |
| 3.4.2.4.2 O gênero como organizador da atividade social .....   | 147 |
| <b>3.5 Etapa 2: prática pedagógica</b> .....  | 151 |
| 3.5.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 2: prática pedagógica .....  | 152 |
| 3.5.1.1 Coleta de dados .....   | 152 |
| 3.5.1.2 O processo de planejamento e produção do material didático .....  | 157 |
| 3.5.1.3 Critérios de análise .....  | 161 |
| 3.5.2 As reflexões acerca da prática pedagógica das participantes .....   | 166 |
| 3.5.2.1 A (re)significação e a representação do fazer pedagógico no discurso de Cecília .....                       | 168 |
| 3.5.2.1.1 Temática 1: A linguagem vivenciada como atividade social .....  | 169 |
| 3.5.2.1.2 Temática 2: A inclusão dos alunos especiais que os exclui .....   | 178 |
| 3.5.2.2 A (re)significação e a representação do fazer pedagógico no discurso de Pâmela .....                        | 185 |
| 3.5.2.2.1 Temática 1: A linguagem vivenciada como atividade social .....  | 186 |
| 3.5.2.2.2 Temática 2: Estratégias pedagógicas desenvolvidas para lidar com as especificidades da sala de aula ..... | 195 |
| 3.5.2.3 A (re)significação e a representação do fazer pedagógico no discurso de Dóris .....                         | 200 |
| 3.5.2.3.1 Temática 1: A linguagem vivenciada como atividade social .....  | 200 |
| 3.5.2.3.2 Temática 2: A reconfiguração do papel do aluno no contexto da sala de aula .....                          | 208 |
| <b>3.6 Etapa 3: Identidades</b> .....   | 215 |
| 3.6.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 3: identidades .....   | 216 |
| 3.6.1.1 Coleta de dados .....   | 216 |
| 3.6.1.2 Critérios de análise .....  | 218 |

|  |            |
|--|------------|
| 3.6.2 O processo de identificação das participantes com a profissão e os papéis assumidos no contexto de sala de aula .....  | 220        |
| 3.6.2.1 Cecília: “quero ser professora, mas não na escola pública” .....   | 221        |
| 3.6.2.2 Pâmela: “acho importante ensinar pra eles [a] não ter preconceitos... pra saber viver no mundo de hoje” .....  | 234        |
| 3.6.2.3 Dóris: “me libertei de uma série de coisas que eu achava que seriam difíceis” .....  | 241        |
| <b>3.7 Reflexões acerca das discussões teóricas, da prática pedagógica e das identidades construídas pelas participantes durante esta investigação .....</b>           | <b>251</b> |
| 3.7.1 A reconfiguração das concepções de aprendizagem .....  | 251        |
| 3.7.2 A reconfiguração da prática pedagógica em sala de aula .....   | 253        |
| 3.7.3 A reconfiguração das identidades no contexto da sala de aula.....  | 256        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS.....</b>   | <b>262</b> |
| <b>4.1 A reflexão desenvolvida no/pelo grupo focal como atividade emancipatória .....</b>  | <b>262</b> |
| 4.1.1 O olhar das participantes sobre o processo reflexivo colaborativo.....   | 263        |
| 4.1.2 A incorporação do conceito de ensino reflexivo ao discurso das participantes acerca de sua prática pedagógica.....   | 266        |
| 4.1.3 A percepção das participantes sobre o contexto escolar .....   | 268        |
| <b>4.2 Ações reflexivas projetadas pelo grupo focal .....</b>  | <b>270</b> |
| <b>4.3 Limitações desta pesquisa, percepções desta pesquisadora acerca do processo reflexivo desenvolvido no grupo focal e sugestões para novas investigações.....</b> | <b>273</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>276</b> |
| <br>   |            |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>297</b> |

## INTRODUÇÃO

- Um ser que, inacabado, se sabe, porém, inacabado, necessariamente se insere num permanente processo de procura. A educação é esse processo (FREIRE, 2006).

Numa sociedade dita globalizada, multicultural, política e economicamente heterogênea (MOITA LOPES, 2006a; KUMARAVADIVELU, 2006a), a falta de problematização do modo como o conhecimento é produzido e linguisticamente legitimado leva ao acirramento de diferenças sociais – e de poder – e à manutenção de uma ordem social (FAIRCLOUGH, 1989, 1992). No contexto educacional, particularmente naquele de formação dos profissionais que atuam no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), o não entendimento de como professores (pré e em serviço) conceituam suas experiências de aprendizagem e ensino e o impacto que essas experiências têm na constituição de sua profissão e de suas identidades impossibilitam a configuração de um aporte teórico consistente acerca de como ensinar professores de LE a ensinar (JOHNSON, 1996, p. 47). Nesse sentido, o desenvolvimento de uma metacsciência acerca dessas percepções pode contribuir para a compreensão de como professores aprendem a aprender, permitindo que esse conhecimento seja, em última instância, apropriado pelos currículos de licenciatura (Ibidem) na configuração de uma formação crítica e cidadã (FREIRE, 2003b).

Por essa razão, este estudo procura implementar um espaço de reflexão acerca de concepções teóricas, valores, crenças, ações e identidade de professores de inglês e de que maneira esse conhecimento afeta suas práticas discursivas e suas relações sociais no contexto da escola pública (BARCELLOS, 2006, p. 24). Desse modo, busca identificar novas possibilidades de ação a partir da reflexão como reconstrução da experiência (GIMENEZ, ARRUDA & LUVUZARI, 2004), podendo levar a novos entendimentos sobre: 1) as situações vivenciadas, 2) a consciência de si mesmo como professor/educador; 3) os pressupostos acerca do ensino (Ibidem). Em outras palavras, partimos do princípio de que as ações investigativas devem ser constituídas por situações concretas, de modo que seus participantes possam se posicionar criticamente frente ao conhecimento apreendido, testemunhando o processo continua (conforme destaca Freire, na citação de abertura deste capítulo) e democraticamente (FREIRE, 2003a, p. 201).

Inúmeras iniciativas governamentais e não-governamentais têm sido desenvolvidas, nos cinco continentes, no sentido de melhorar a qualidade do ensino e diminuir as diferenças sociais ainda evidentemente acentuadas. Muitas delas, fortemente influenciadas pela psicologia comportamental e cognitiva, ainda giram em torno de um conjunto de práticas que enfocam os aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem (GIROUX & MCLAREN, 2000, p. 133). Como conseqüência, os professores não têm acesso à teoria social crítica e se vêem destituídos da condição de reconhecer, entender e abordar pedagogicamente o universo de significados socialmente construídos pelos alunos acerca de si mesmos e do contexto escolar.

[...] a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que freqüentemente se traduz na distância cultural entre 'nós' e 'eles' (aspas do autor) (Ibid., p. 134).

A exemplo disso, no Brasil, destacamos as publicações governamentais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) (BRASIL, 2000) e posteriormente das *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN) (BRASIL, 2006). Tais documentos defendem uma perspectiva sociohistórica para a aprendizagem, em oposição à visão estruturalista (MOTTA-ROTH, 2006a, p. 2). Todavia, os poucos esforços feitos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no sentido de desenvolver pólos multiplicadores voltados para sua implementação resultam na incompreensão, por parte dos professores, por exemplo, dos objetivos do ensino de língua estrangeira descritos no documento (DOURADO & OBERMARK, 2006; DOURADO, 1999).

Ironicamente, tais documentos criticam o paradigma no qual a escola está inserida: “uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar...como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” (BRASIL, 2006, p. 90). Todavia, acabam por continuar a reproduzi-lo no momento em que não criam condições para que seja efetivamente discutido e repensado. Este é justamente o argumento de Paiva (2003, p. 68): “A política nacional para o ensino de LE limita-se à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas”.

Por outro lado, diversas pesquisas brasileiras, com foco na formação de professores, particularmente na área de LE, têm procurado propor reflexões que possam subsidiar esses profissionais no desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente situada, como é o caso de Magalhães & Fidalgo (2008), Castro (2006, 2003), Paiva (2005), Cristóvão (2005a, 2002), Magalhães (2004), Vieira-Abrahão (2004), Barcelos, Batista e Andrade (2004), Dudas (2003), Celani (2003a), Gimenez (2002), Motta-Roth (2005, 2006b) e Oliveira (2000). Esses trabalhos têm proporcionado aos seus participantes e, da mesma forma, aos respectivos pesquisadores diferentes olhares reflexivos sobre o universo contido na prática de ensino da LE, demonstrando sua relevância para a formação crítica de professores.

A preocupação com a formação pré-serviço tem sido uma constante nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como prática social” e pelo Grupo de Trabalho do Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR) da UFSM, nos quais esta pesquisa se insere. O GT LabLeR, por meio de seus participantes (professores do Curso de Letras e respectivos alunos de graduação, mestrado e doutorado), tem procurado investigar a prática pedagógica como forma de contribuir para o desenvolvimento de uma formação crítica do professor pré-serviço. Tais projetos de pesquisa jogam luz sobre diferentes áreas do ensino de línguas: análises textuais e contextuais, concepções de ensinar e aprender e novas tecnologias, como demonstram as pesquisas de Araújo-Silva (2006), Marzari (2005), Motta-Roth (2005), Ticks (2007a, 2005, 2003), Santos (2001), Bortoluzzi (2001), Kurtz et Al. (2000), Motta-Roth & Marafiga (1991) e Mota-Roth (1990).

Araújo-Silva (2006), por exemplo, procura identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do último semestre do curso de Letras no intuito de desenvolver a competência comunicativa na língua inglesa. Já Marzari (2005) analisa, sob a perspectiva dos entrevistadores, o gênero entrevista para emprego de professores de inglês, no contexto de escolas privadas de idiomas. Motta-Roth (2005) investiga etnograficamente e discute o processo de construção de conhecimento de uma pesquisadora<sup>1</sup> ao ministrar um curso de inglês a distância. Por sua vez, Santos (2001) verifica em que medida os alunos de ensino médio utilizam a redação escolar para interagir com o universo que os cerca. Ainda, Motta-Roth (2001) problematiza a aprendizagem de LEs e o papel das literacias

computacionais na formação do professor, discute as representações de calouros de Letras sobre a profissão (MOTTA-ROTH & MARAFIGA, 1991), o discurso e as competências lingüísticas de acadêmicos de Letras (1990).

Mais especificamente, na área de formação de professores e novas tecnologias, Bortoluzzi (2001) reflete sobre as possibilidades de elaboração, implementação e avaliação de um protótipo de curso de leitura em língua inglesa no ambiente virtual da Internet, no LabLeR. Duas teses também estão sendo desenvolvidas nessa área. Reis investiga, pelo viés da Análise Crítica do Discurso, as textualizações das pesquisas sobre CALL (*Computer Assisted Language Learning*), com o objetivo de entender os procedimentos adotados nessa área, verificando em que medida os princípios teórico-metodológicos se mantêm na construção de objetos de aprendizagem e nos resultados publicados. Já Oliveira (2007) analisa sites educacionais voltados para o ensino da língua inglesa. Outros membros do LabLeR igualmente desenvolvem pesquisa na área de inglês para fins acadêmicos, como Marcuzzo (2006), Oliveira (2003), Nascimento (2002), Hendges (2001), Silva (1999), Zago (1998) e Wielewicki (1997). Além disso, analisam gêneros não-acadêmicos, como os estudos de Colussi (2002), Prado (2002), Pillar (2000), Rebelo (1999) e Pinheiro (1998).

Kurtz et al. (2000) relatam o trabalho desenvolvido no LabLeR como um ciclo reflexivo de formação de professores de línguas. As atividades desenvolvidas no laboratório associam pesquisa, ensino e extensão e inserem os alunos do Curso de Letras que dele participam em um processo de reflexão e conscientização acerca da prática pedagógica do professor de línguas.

Ao ingressarem no laboratório, os alunos podem participar de estudos e discussões teóricas, seminários de pesquisa, organização de eventos, apresentação de trabalhos em eventos, observação de sala de aula, elaboração de planos de aula e produção de material didático, além do ensino propriamente dito do inglês e do espanhol. Por meio dessa dinâmica, o professor pré-serviço toma parte do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, da cultura de ensinar e aprender; entra em contato com teorias sobre linguagem; desenvolve a autonomia, a capacidade de trabalhar em grupos e de antecipar e encontrar possíveis soluções para problemas advindos da prática pedagógica. Essa dinâmica alimenta os cursos oferecidos pelo

---

<sup>1</sup> A pesquisadora desenvolvia a referida investigação de mestrado sob a orientação de Motta-Roth.

LabLeR para graduandos e pós-graduandos da UFSM, quais sejam: Suficiência em Leitura e Quatro Habilidades (inglês e espanhol).

De modo a contribuir com os estudos já realizados pelo GT LabLeR e ampliar o universo de pesquisa que havíamos desenvolvido no mestrado, com a análise de livros didáticos para o ensino da língua inglesa e conceitos de linguagem de quatro professoras de inglês atuando em escolas de idiomas (TICKS, 2006, 2004, 2003), procuramos, nesta investigação, voltar nossa atenção para o processo de formação pré (TICKS, 2007a; 2007b; 2005) e em serviço.

Nesse sentido, tentamos traçar um perfil para esta pesquisa que estivesse em sintonia com o paradigma teórico ao qual esse grupo de pesquisa está filiado. Percebemos a formação do professor enquanto processo histórico-ideológico (BAKHTIN, 1990), cultural e interpessoal (VYGOTSKY, 2001) e de emancipação social (FAIRCLOUGH, 2003, 1989; FREIRE, 2001a). Nesse processo, a linguagem assume papel de destaque, uma vez que medeia as práticas sociais e discursivas que constituem os inúmeros contextos de ensino e aprendizagem pelos quais esse profissional circula e nos quais interage. A linguagem articula, portanto, não apenas o sistema da língua, mas a vida social (FAIRCLOUGH, 1989).

Da mesma forma, ao focalizar o estágio curricular e seus atores sociais, esta pesquisa procura responder à lei de diretrizes e bases da educação que, em seu art. 7º, inciso IV, coloca como desafio a “interação sistemática” entre universidades e escolas de educação básica no desenvolvimento de projetos de formação compartilhados (BRASIL, 1996).

Essa parceria pode unir a prática e a teoria de forma a gerar, colaborativamente, reflexões sobre diferentes saberes, avançando a teoria e a prática em um processo dinâmico em que todos os seus componentes são igualmente relevantes (PAIVA, 2003, p. 82).

Nesse sentido, acreditamos que a formação do professor de inglês pode ser qualificada por meio de sua inserção em um processo reflexivo emancipatório, que procure problematizar a (re)construção de suas práticas sociais e de suas identidades. Dentro dessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é avaliar as contribuições de uma prática de interferência colaborativa entre professores pré e em serviço, desenvolvida durante o processo de estágio curricular na escola pública,



para sua formação lingüístico-pedagógica<sup>2</sup>.

Para dar conta desse objetivo maior, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Delinear o perfil do aluno de Letras/Inglês ao longo de sua trajetória universitária, bem como suas representações acerca do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira;
- 2) Analisar em que medida as discussões de diferentes perspectivas teóricas de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de uma prática de interferência colaborativa na escola, durante o estágio supervisionado;
- 3) Analisar as reflexões feitas pelas participantes acerca de sua prática pedagógica na escola pública;
- 4) Investigar a construção discursiva das identidades das participantes, focalizando principalmente como o papel de professor de língua inglesa é constituído pela/na prática pedagógica realizada na escola pública.

Ao focalizar esses objetivos, procuramos responder à seguinte questão:

- Em que medida, o desenvolvimento de uma prática de interferência colaborativa pode contribuir para que professore(a)s pré e em serviço desenvolvam uma metacsciência sobre e (re)configuram suas concepções de aprendizagem, suas ações e seus papéis no contexto da sala de aula de língua inglesa, contribuindo para o entendimento e a problematização das relações e práticas sociais que constituem a escola pública?

O percurso em que buscamos responder a essa questão está constituído de cinco momentos. Na Introdução, contextualizamos esta pesquisa e apresentamos os objetivos que a norteiam. No Capítulo 1, discutimos os conceitos que permeiam esta investigação como proposta de pesquisa reflexiva, fazendo um resgate dos inúmeros estudos já desenvolvidos no contexto brasileiro. Discutimos, ainda, as teorias utilizadas na Análise Crítica do Discurso dos participantes, no que se refere à constituição de suas identidades e de suas representações acerca da profissão de

---

<sup>2</sup> Formação lingüístico-pedagógica definida como o conhecimento construído sobre linguagem bem como o conhecimento construído acerca do seu ensino.

professor de inglês. Por fim, revisamos as teorias de aprendizagem que subjazem ao discurso dos participantes investigados: a perspectiva sociocultural, que também orienta teoricamente esta pesquisa, e as concepções behaviorista e cognitivista de aprendizagem.

No Capítulo 2, apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados obtidos na investigação da Fase 1, na qual procuramos traçar o perfil do aluno de Letras e como este representa a profissão de professor de inglês, por meio da análise de três momentos do processo formativo de diferentes participantes: calouros, estagiárias e formandos. No Capítulo 3, intercalamos o aporte metodológico e os resultados obtidos na Fase 2, que se constitui em uma proposta de interferência colaborativa. Nesta proposta, desenvolvida com um grupo focal de três professoras de inglês (duas em pré-serviço e uma em serviço), as reflexões são desenvolvidas com base na triangulação entre concepções de aprendizagem, prática pedagógica e identidade. Por fim, no Capítulo 4, fazemos uma avaliação final dos resultados obtidos, bem como do processo de investigação propriamente dito, procurando, em última instância, responder às perguntas de pesquisa propostas nesta investigação.

# CAPÍTULO 1

## PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Ao andar, se faz o caminho (MACHADO, 1973, p. 158) <sup>3</sup>

Este estudo procura problematizar o universo dos professores pré e em serviço de inglês, por meio da análise dos discursos coletados no decorrer de sua formação universitária e durante o desenvolvimento de uma prática de interferência colaborativa, realizada com um grupo focal, durante o processo de estágio supervisionado em uma escola pública. A proposta de interferência é assim denominada porque procura não apenas descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes no contexto de sala de aula, mas também, em última instância, interferir em sua prática pedagógica, possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo.

Nesse sentido, esta pesquisa reúne diferentes ações investigativas que procuram iluminar o processo reflexivo do professor de inglês (pré e em serviço) à medida que discute suas representações sobre a profissão e vivencia sua prática pedagógica na escola pública. Os procedimentos investigativos são basicamente de Análise Crítica do Discurso. As ações reflexivas e os discursos produzidos durante a sua realização – *corpus* propriamente dito desta pesquisa – são ancorados teoricamente pelo aporte epistemológico que será discutido a seguir.

Em consonância com a afirmação de Machado (1973), na citação de abertura, este capítulo foi gradativamente sendo configurado de modo a subsidiar teoricamente o processo reflexivo desenvolvido nesta pesquisa. Para tanto, está subdividido em três momentos. Primeiro, discutimos o ensino reflexivo como teoria que sustenta e orienta as ações de pesquisa desta investigação, associando-as às iniciativas já desenvolvidas por pesquisadores brasileiros dentro dessa perspectiva (Seção 1.1). Em um segundo momento, revisamos as teorias que problematizam o processo de construção identitária do professor, particularmente de língua inglesa, e

---

<sup>3</sup> Machado, Antonio. (1973). **Provérbios e Cantares**. In: Machado, Antonio. Poesias completas. 14 ed. Madri – Espanha: Calpe, p. 158.

de suas representações sociais acerca da profissão (Seção 1.2). Por fim, resgatamos três teorias de aprendizagem: a sociocultural, a behaviorista e a cognitivista (Seção 1.3). Embora esta pesquisa esteja assentada em um paradigma sociocultural (VYGOTSKY, 2001), da mesma forma que está o currículo do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob o qual a maioria dos participantes da pesquisa fez sua formação pré-serviço, essa revisão histórica se fez necessária, tendo em vista que, ao fazermos a análise preliminar dos dados, encontramos traços das teorias behavioristas e cognitivistas subjacentes ao discurso dos participantes. Tais indícios muito provavelmente refletem a natureza das experiências de aprendizagem vivenciadas ainda no contexto escolar (CONSOLO, 2003, p. 60).

### **1.1 A (re)construção da prática pedagógica pela pesquisa reflexiva**

Nesta seção, apresento as bases teóricas do paradigma reflexivo que, como proposta organizadora e estruturadora desta pesquisa, procura problematizar e destacar o papel dos participantes na construção do conhecimento e na reconfiguração de suas práticas pedagógicas e de seus papéis sociais, tomando como ponto de partida os contextos de ensino e aprendizagem nos quais estão inseridos (ZEICHNER, 2003).

Entre as mudanças discutidas pela perspectiva reflexiva na dimensão da prática pedagógica, destacam-se: a valorização das experiências trazidas pelos aprendizes para dentro da sala de aula como ponto de partida do processo; o respeito aos recursos culturais e lingüísticos dos alunos ao invés de entendê-los como déficits; o uso de recursos locais como base para a construção do currículo, ao invés dos materiais produzidos comercialmente; a valorização da participação do aprendiz no processo de aprendizagem, guiado para a compreensão do assunto em discussão e não para a repetição de estruturas pré-convencionalizadas; e o desenvolvimento das habilidades do aprendiz para o uso do conhecimento que está aprendendo/discutindo em situações significativas e autênticas (ZEICHNER, 2003, p. 4).

Essa reconfiguração discutida por Zeichner encontra respaldo nas teorias de John Dewey, Paulo Freire e, mais recentemente, Donald Freeman e Karen Johnson. Há muito, Freire (2001, p. 134-135) e Dewey (1974, p. 151) defendem que a aprendizagem deve passar necessariamente pela experiência e vivência: aprendemos a fazer fazendo (FREIRE, 2001, p. 134-35). Da mesma forma, Freeman & Johnson (1998, p. 397) jogam luz sobre a importância de pensarmos o processo formativo, focalizando a atividade de ensino propriamente dita, o professor, o contexto no qual atua e a pedagogia por ele desenvolvida.

Vale lembrar, todavia, que o fato de o professor desenvolver sua prática pedagógica – atuar em sala de aula – não significa necessariamente que seja capaz de descrever conscientemente o que sabe fazer ou mesmo o conhecimento tácito subjacente (SCHÖN, 2000b, p. 29). Esse conhecimento tácito, que Schön denomina de *conhecer-na-ação* (Ibid., p. 31), não exige, portanto, uma deliberação consciente.

Por essa razão, ao discutirmos o processo formativo do professor, precisamos associar ao processo de *conhecer-na-ação*, o de *refletir-na-ação*. Se o primeiro é normalmente inconsciente, o segundo apresenta, em alguma medida, um grau de consciência e tem a função crítica de pôr em questão a estrutura de pressupostos do ato de *conhecer-na-ação* (Ibid., p. 33).

Schön define a atividade profissional como uma “*performance* coletiva”, ou seja, cada participante envolvido no processo reflexivo deve encontrar o seu papel e responder ao demais por meio de uma “produção seqüencial de novos movimentos que dão novos significados e direções ao desenvolvimento do artefato” (Ibid., p. 35). Entretanto, Schön (Ibidem) lembra que o processo não implica que sejamos capazes de refletir sobre nossa *reflexão-na-ação* e, assim, descrevê-la. Em um outro estágio estaria, portanto, a capacidade de refletir sobre a descrição, ou seja, o desenvolvimento de uma metaconsciência.

Desse modo, neste trabalho, procuramos colocar em prática o argumento de que essa metaconsciência precisa ser estimulada no interior das práticas sociais vivenciadas pelos professores durante seu processo formativo e no exercício de sua profissão. Isso porque as práticas sociais que constituem qualquer profissão articulam modos particulares de uso da linguagem, ao mesmo tempo em que estruturam as relações sociais e o uso do espaço físico no qual acontecem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). Nesse sentido, garantem a seleção de certas possibilidades estruturais, a exclusão de outras e, como conseqüência, a

manutenção dessas seleções através do tempo em áreas particulares da vida social (Ibid., p. 23-24).

Desse modo, o *conhecer-na-ação* do professor de línguas é tácito e está enraizado no contexto social institucionalmente estruturado e compartilhado com os demais colegas de profissão. Já o *conhecer-na-prática* se dá nos contextos particulares da profissão, que são organizados em conjuntos de atividades típicas, configuradas pelo conhecimento profissional e seu sistema apreciativo (SCHÖN, 2000b, p. 37; JOHNSON & FREEMAN, 2001, p. 57).

Por essa razão, para o desenvolvimento desta investigação, procuramos mergulhar em dois contextos particulares: o da universidade, no qual o professor de inglês realiza seu processo formativo, e o da escola pública, no qual realiza sua prática pedagógica. Em última instância, este estudo procura possibilitar aos participantes o desenvolvimento de uma metacsciência acerca de como ensinam e aprendem a ensinar uma LE. Em outras palavras, as participantes questionam suas ações por meio de processos de negociação e integração (KANAGARAJAH, 2006, p. 29).

Inúmeras pesquisas brasileiras têm procurado problematizar o processo de formação pré e em serviço de ensino de línguas (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; GIMENEZ, 2007, 2002; ROJO, 2006, CASTRO, 2006, 2003; PAIVA, 2005; PEZENTE, 2005; CRISTÓVÃO, 2005a, 2005b; 2002; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; BARCELOS, BATISTA E ANDRADE, 2004; RIBEIRO, 2003; DUDAS, 2003; GRIGOLETTO, 2003; CELANI, 2003a; FREITAS, 2002; MOTTA-ROTH, 2003, 2001; OLIVEIRA, 2000, entre outras).

Por um lado, enfocam os processos metacognitivos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 219), analisando as representações acerca do que seja ensinar e aprender ao longo da experiência escolar e acadêmica; os papéis assumidos por professores e alunos no contexto de sala de aula; as crenças construídas no período escolar e sua influência no processo formativo pré e em serviço. Dessa maneira, investigam as representações (ou crenças) como teorias implícitas acerca do mundo físico, das normas e dos valores sociais, bem como as expectativas dos agentes sobre si mesmo (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 321). Tais representações são, portanto, configuradas com base em opiniões, tradições e costumes e possuem uma carga afetiva e avaliativa resultante das experiências vivenciadas pelos atores sociais que as constroem (NESPOR, 1987 *apud* COELHO, 2006, p. 128).

Exemplo disso é pesquisa em que Grigoletto (2003) procura posicionar o “lugar discursivo” do professor de inglês, ou seja, sua posição identitária no cenário da profissão ao analisar as representações de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. Essa perspectiva foi adotada na Fase 1 desta pesquisa, com o objetivo de investigar a identificação e as representações sociais dos graduandos em Letras sobre a profissão.

Por outro lado, as investigações deslocam o foco para o desenvolvimento de propostas de intervenção que procuram propor mudanças contextuais, por meio de dinâmicas de trabalho colaborativas entre seus participantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220), paradigma adotado na Fase 2 desta investigação. Em última instância, esses estudos buscam construir processos reflexivos que provoquem mudanças no modo como esses participantes agem e percebem suas ações em sala de aula.

Para Celani & Magalhães (2002, p. 323), essa perspectiva reflexiva significa entender o currículo, a identidade do profissional docente e a cultura escolar sob um novo paradigma. As autoras lembram que “o comportamento dos professores é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar” (Ibidem).

Tais crenças são resistentes a mudanças e atuam como lentes através das quais os professores percebem novas informações durante seu processo formativo e no decorrer de sua prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131). Citando Barth (1991), Vieira-Abrahão comenta, ainda, que antes de “digerir” novas informações, os professores precisam estar conscientes do que sabem e de como seu conhecimento está organizado.

Por essa razão, a proposta de reconfiguração curricular colocada em prática pelo grupo de pesquisa coordenado por Celani (2003b, p. 24) tem por objetivo não apenas capacitar o professor como indivíduo reflexivo, mas igualmente transformá-lo num mediador para que desenvolva esse trabalho de reflexão nas escolas e regiões nas quais atua, após a realização do curso.

O que o programa busca é um padrão interacional em que professores e educadores-pesquisadores estejam envolvidos na construção de explicações e de compreensões para as possíveis contradições entre suas intenções e ações (Ibid., p. 25).

Celani (2003b, p. 28) argumenta, ainda, que uma proposta colaborativa de consciência crítica não necessariamente pressupõe simetria de conhecimento, de idéias, sentidos/significados e valores, tampouco significa que os participantes tenham a mesma “agenda”. O objetivo maior é a criação de oportunidades iguais, nas quais possam apresentar e negociar suas crenças e valores, na tentativa de compreenderem a realidade que os cerca, bem como os outros envolvidos no processo. Em última instância, buscam-se criar situações de aprendizagem que têm base em outras perspectivas que a de “um modelo unívoco de ensino” (CASTRO, 2006, p. 319), de modo que os professores pré e em serviço possam questioná-las, discutir o modo como estão organizadas e os princípios que as embasam (Ibidem), instaurando “um posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática” (MOITA LOPES, 2006a, p. 100). Com esse argumento, Moita Lopes (Ibidem) defende a formulação de conhecimento que seja “responsivo à vida social” e que acolha “as vozes dos que a vivem”.

Tais pesquisas também têm sido desenvolvidas pelos próprios licenciados, sob a orientação de pesquisadores experientes, como Rocha & Freire (2006), que procuram investigar a prática de uma professora pré-serviço, considerando a flutuação entre papéis de aluna e professora e o modo com o currículo influencia tal processo. Estão centradas em atividades que acontecem paralelamente ao curso de Letras, como a proposta de reflexão desenvolvida por Magalhães (2006) no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ou, ainda, em cursos de extensão universitária, como aquele promovido por Malatér (2006), já na sua segunda edição, que tem por objetivo discutir questões sociopráticas relacionadas ao ensino da LE, propiciando a troca de experiências entre professores de língua inglesa.

Já Vieira-Abrahão (2005) procura evidenciar o processo de construção do conhecimento sobre linguagem, ensino e aprendizagem ao estabelecer a relação entre as crenças trazidas pelos professores em formação, o arcabouço teórico recebido na universidade e o desenvolvimento de atividades práticas durante o estágio supervisionado. Da mesma forma, os estudos acerca de representações sobre ensinar e aprender, sobre as experiências do professor pré-serviço na universidade, bem como sobre os papéis dos alunos-mestres procuram destacar a importância dessas experiências no desenvolvimento do conhecimento prático desses professores (CASTRO, 2006; GIMENEZ, ORTENZI, REIS & MATEUS, 2003;



ORTENZI, GIMENEZ, REIS & MATEUS, 2003, DIAS, 2002; ROCHA, 1999). Relacionado a essa perspectiva, destacamos, ainda, o trabalho de Barcelos (2004), que discute não apenas como as crenças dos professores influenciam os alunos, mas igualmente em que medida as crenças dos alunos influenciam as dos professores.

Outro trabalho relevante é o desenvolvido por Reis et al. (2006), que discute o impacto dos componentes socializadores e educacionais do curso de graduação na formação do professor pré-serviço. Um deles foi desenvolvido por D'ely & Gil (2005), no qual as autoras investigam a prática de uma professora e as decisões tomadas por ela durante a sua prática de ensino da língua inglesa. Outro estudo de caso foi por Mattos (2005), que apresenta uma análise introspectiva, sob a perspectiva da professora-aluna, com sessões de visionamento, nas quais a participante observa, avalia e interpreta as ações de sua própria prática pedagógica.

A pesquisa narrativa tem procurado investigar as experiências de formação no sentido de perceber a compreensão que os professores pré-serviço têm de seu processo formativo, de seu conhecimento e de suas ações por meio de biografias de histórias de vida (PAIVA, 2005; TELLES, 2002, 1999; CONSOLO, 2003; CARVALHO, 1996). Ainda, Figueiredo (2006) procura desenvolver uma metaconsciência acerca das noções de discurso e ideologia no processo formativo dos professores de Letras.

Outras pesquisas discutem a experiência do estágio curricular no processo formativo do professor de inglês. Heberle (2001), por exemplo, avalia a observação de sala de aula em uma escola pública de Florianópolis. Magalhães (2006) investiga o planejamento de aulas de professoras a partir de uma perspectiva dialógica. Jorge (2001) traça a relação entre teoria e prática na prática de ensino. Por fim, Ortenzi (2005) problematiza a avaliação do professor pré-serviço durante seu processo formativo.

Desenvolvendo pesquisas dessa natureza, as licenciaturas educam os futuros profissionais para serem intelectuais capazes de defender e praticar o discurso da democracia (FREIRE, 2003a, p. 203; GIROUX & MCLAREN, 2000, p. 128). Por sua vez, seus currículos priorizam o social, o cultural, o político e o econômico enquanto aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea, tendo como objetivo principal a criação de condições que fortaleçam o poder individual e a

autoformação dos alunos, futuros professores, como sujeitos políticos (GIROUX & MCLAREN, 2000, p. 139-40).

Holliday (2002, p. 22; 1996, p. 235) toma emprestado o termo de C. Wright Mills (1970) '*sociological imagination*', para qualificar esta perspectiva social, dizendo que o professor de língua inglesa adota uma postura crítica constante, procurando desenvolver uma metaconsciência acerca das influências sociais e implicações decorrentes de suas ações. Em outras palavras, "a habilidade de posicionar a si e as suas ações dentro de uma comunidade mais ampla ou de um cenário mundial"<sup>4</sup> (Tradução nossa) (HOLLIDAY, 1996, p. 235).

Assim, ao enquadrarmos este estudo na perspectiva reflexiva, procuramos pensar o discurso e as ações do professor em formação como práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Via de regra, discurso e ações, quando não problematizados ou desnaturalizados, são tomados como senso comum. A tomada de consciência de quem somos e do que fazemos profissional ou pessoalmente acontece no momento em que partimos para a desconstrução de nossos dizeres e ações (FAIRCLOUGH, 1989, p. 106).

Por essa razão, a seguir, discuto o aporte teórico utilizado para discutir criticamente o processo de identificação dos professores de inglês com a profissão, bem como o modo como representam discursivamente linguagem, ensino e aprendizagem e papéis de professor e aluno no contexto de sala de aula de língua inglesa.

## **1.2 O processo de texturização identitária do professor de inglês e suas representações sobre a profissão**

A concepção iluminista do indivíduo centrado, unificado e dotado da capacidade da razão e da ação ajudou a construir a percepção do ser humano como alguém que é identitariamente coeso e bem delineado, ou seja, identitariamente transparente (HALL, 2005a, p. 10). Esse perfil linear lhe garantiria coerência e homogeneidade, consistência e um sentido de completude pessoal e profissional, pensamento iluminista que perdura até hoje (RAJAGOPALAN, 2002, p. 344-346).

Identidades, todavia, são construídas e constituídas sociohistoricamente e, portanto, carregam o traço característico da heterogeneidade, da inconstância e da eterna reconstrução. A identidade deveria ser entendida, portanto, como:

construção, como um processo nunca completado – como algo sempre ‘em processo’ (destaque do autor). Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode sempre, ‘ganhá-la’ ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada (HALL, 2005b, p. 106) (aspas do autor).

Esse processo, segundo Rajagopalan (1998, p. 34 apud 2002, p. 344), “se constrói na língua e através dela”. Nesse sentido, não podemos entender o professor como portador de uma identidade fixa que se encontra anteriormente à ou fora da língua (Ibidem).

Vale ressaltar que a construção da identidade de todo e qualquer indivíduo começa na tenra infância, nas relações que este estabelece com os outros no contexto social no qual é criado (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 173). O indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza esse mundo como uma realidade objetiva.

A criança identifica-se com o outro por uma multiplicidade de modos emocionais e interioriza o mundo como sendo o único possível, aquele que ela experienciou no convívio com a família (Ibid., p. 180). É por isso que o mundo interiorizado na socialização primária se torna muito mais sedimentado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias (Ibidem). As últimas compreendem qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

Por sua vez, Hall (2005b, p. 111-112) utiliza o termo “identidade” para significar o ponto de partida, ou de *sutura*, como chama, entre os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar de modo que tomemos o lugar de sujeitos sociais de discursos particulares. Assim, entende que as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito construídas pelas práticas discursivas (HALL, 2005a, p. 13).

Para Fairclough (2003, p. 223), parte do que chama identidade social está intrinsecamente relacionada às circunstâncias sociais nas quais o indivíduo nasce e experimenta a primeira socialização. A outra parte é adquirida mais tarde, quando o

---

<sup>4</sup> “The ability to locate oneself and one’s actions critically within a wider community or world scenario”.

indivíduo assume papéis sociais, como, por exemplo, a profissão que exerce. Fairclough (Ibidem) igualmente reconhece a relação dialética existente entre esses dois aspectos da identidade.

O autor (Ibid., p. 160-161) destaca, portanto, que, para desenvolvermos a identidade social no seu sentido mais completo, precisamos ser capazes de assumir papéis sociais e personificá-los, ou seja, caracterizá-los com traços da nossa própria personalidade (individual). Assim, o autor afirma que o desenvolvimento completo como agente social está dialeticamente interconectado com o desenvolvimento da personalidade (Ibid., p. 161).

Fairclough (2003) argumenta que, ao pesquisarmos sobre identificação – como as pessoas se identificam e são identificadas por outros –, por meio da análise textual, estaremos focalizando a dialética entre identidade pessoal e social, o modo de ser do indivíduo social ou ainda, sua identidade no aspecto discursivo da linguagem, que chama de “Estilos”. Nesse sentido, o modo como as pessoas se comprometem com seus textos contribui para o processo de identificação de si mesmas, ou seja, para o processo de texturização identitária: o sujeito evocado pela atividade da palavra (FOUCAULT, 2004, p. 68).

No caso específico da construção identitária desenvolvida no decorrer do processo de docência, ser professor implica ser visto por si mesmo – e por outros – como professor. Em outras palavras, ser professor implica o processo de adquirir e, posteriormente, redefinir uma identidade que é socialmente legitimada (COLDRON & SMITH, 1999, p. 712). Dentro dessa perspectiva, a identidade não é algo que o professor tem, mas algo que usa para fazer sentido como professor (Ibidem). A identidade, portanto, não é fixa, mas um fenômeno relacional (BEIJAARD et al., 2004, p. 108).

Por sua vez, as representações sociais referem-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo e ao controle que ele tem sobre o mundo. Nesse sentido, constituem os significados construídos sociohistoricamente pelo ser humano à medida que ele interage em sociedade dentro das formações sociais às quais pertence (CASTRO, 2004a, p. 39). As representações dos professores sobre o seu conhecimento, sobre o seu agir e o poder que possui para agir estão relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas. Desse modo, remetem “aos valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Ao chegar à universidade, o aluno de Letras traz, na bagagem, um conjunto rico e complexo de crenças, valores, juntamente com a sua história de vida, que refletem seus pressupostos em relação à cultura de ensinar e aprender uma LE, entendida como prática de significação ou, ainda, diferentes maneiras de entendermos o mundo, de produzirmos significados que remetem diretamente às identidades dos grupos que as compõem (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 321-22). Essa “bagagem ideológica” é elaborada ao longo de toda a sua vivência educacional, enquanto estavam nos bancos escolares (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 59).

Na universidade, tais valores entram diretamente em contato e, na maioria das vezes, em conflito com a cultura de ensinar e aprender subjacente ao currículo. Este, segundo Giroux & McLaren (2000, p. 141), torna explícito que conhecimento é válido para o professor, o que significa ensinar-aprender naquele contexto universitário, quais são os papéis dos alunos e professores, de que modo a aprendizagem do aluno é verificada, quais discursos e valores recebem maior ênfase e, ainda, que concepções epistemológicas são vistas como válidas e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam.

Nesse sentido, as representações se constituem em uma cadeia de significados construídos na negociação entre os atores sociais e suas expectativas, intenções, valores e crenças (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 323). Essas crenças são construídas ao longo da trajetória escolar e da prática docente e podem ser resistentes a mudanças, atuando como lentes através das quais os professores percebem novas informações durante seu processo formativo e profissional (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131).

Woodward (2000, p. 17) lembra que a representação envolve todas as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos e que, desse modo, nos posicionam como sujeitos. Além disso, a autora argumenta que os discursos e os sistemas de representação, vistos a partir de uma teoria cultural pós-estruturalista, constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos se posicionam e podem falar (Ibidem). Essas práticas de significação estabelecem relações de poder – poder para definir quais são os incluídos e quais os excluídos (Ibid., p. 18).

Assim, ao pesquisarmos sobre as representações de professores, estaremos discutindo o conhecimento adquirido por eles e o controle que têm sobre o mundo. Discursos diferentes representam também perspectivas diferentes do mundo e estão associados às diferentes relações que esses indivíduos estabelecem com o mundo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). Tais relações, por sua vez, dependem de sua posição, de suas identidades pessoais e sociais e de suas relações sociais com os outros (Ibid., p. 24).

Os conceitos de identificação e representação social, revisados nesta seção, subsidiam a Análise Crítica do Discurso dos participantes das Fases 1 e 2. Esse aporte teórico possibilita discutir o processo de texturização de identidades (FAIRCLOUGH, 2003) do professor de inglês por meio do processo de representação de sua atividade profissional e de seus papéis no contexto de sala de aula. Tal perspectiva pressupõe que as práticas sociais vivenciadas pelo professor se configuram sociohistoricamente. Esse caráter histórico, ideológico e interpessoal da linguagem será discutido a seguir (Seção 1.3.1), sob a perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 2001), na qual sociedade, cultura e ideologia constituem o ser humano de muitas maneiras, mas nunca como indivíduo essencialmente livre (MOITA LOPES, 2006b, p. 25; PENNYCOOK, 2001, p. 119).

### **1.3 Concepções de aprendizagem**

Nesta seção discuto três concepções de aprendizagem que subjazem ao discurso dos participantes deste estudo: a teoria sociocultural (Seção 1.3.1), o behaviorismo (Seção 1.3.2) e o cognitivismo (Seção 1.3.3). Em linhas gerais, a teoria sociocultural valoriza o caráter sociohistórico, ideológico e interpessoal da linguagem e sua relevância no processo de construção do pensamento. Essa perspectiva orienta o processo reflexivo desenvolvido na Fase 2 desta investigação. Por sua vez, a proposta behaviorista defende a tese de que qualquer produção humana, inclusive a linguagem, é resultado de uma sucessão de hábitos/contingências, adquiridos por meio de um condicionamento operante e desconectados de qualquer processamento cognitivo. Por fim, o cognitivismo resgata o papel da mente no processo de aquisição da linguagem, procurando estabelecer relações entre o

processamento mental, o pensamento e a memória. Essa revisão histórica acerca das perspectivas behaviorista e cognitivista se fez necessária, tendo em vista que, ao fazermos a análise preliminar dos dados, encontramos traços dessas teorias subjacentes ao discurso dos participantes.

### 1.3.1 A perspectiva sociocultural

Nesta seção, discuto as bases teóricas da concepção sociocultural de aprendizagem e sua importância na organização do pensamento (LEONTIEV, 1983, p. 67). Tal perspectiva enfoca os processos psíquicos como produzidos histórica e socialmente (DUARTE, 2006, p. 13). Segundo Vygotsky, toda a função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, uma vez que a função, em princípio, é social (VYGOTSKY, 1995, p. 150). Desse modo, para a escola de Vygotsky, o conceito de social remete à própria atividade social do ser humano (Ibid., p. 150-151).

Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase-social<sup>5</sup> (Ibid., p. 151) (tradução nossa).

Assim, Vygotsky destaca o papel preponderante do ambiente (os artefatos socioculturais e os sistemas simbólicos da sociedade, em particular a linguagem) no desenvolvimento intelectual da criança (LEONTIEV, 1983, p. 134-135). Nesse sentido, ao interagirmos com o outro, internalizamos atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VYGOTSKY, 1995, p. 150-151). O processo de internalização passa a ser percebido como reconstrução interna de uma operação externa (Ibidem).

O processo interativo acontece, portanto, em um dado enquadre social, e a ação do indivíduo no mundo mantém uma relação de interdependência com o

---

<sup>5</sup> *Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social.*

contexto sociohistórico no qual acontece. Isso significa dizer que essa ação jamais será ideologicamente neutra. De outro modo, não pronunciamos “palavras, mas verdades e mentiras, coisas boas e ruins”, ou seja, a palavra está sempre carregada de um caráter ideológico (BAKHTIN, 1990, p. 86).

Cada enunciado que produzimos revela a nossa posição em relação aos interlocutores envolvidos, sinalizando nossa posição social dentro da interação imediata e em resposta a forças sociopolíticas mais amplas<sup>6</sup> (ZUENGLER & MILLER, 2006, p. 42) (tradução nossa).

Outro aspecto relevante relacionado à dimensão interpessoal da linguagem refere-se ao seu “potencial de significação” (*meaning potential*), que pode ser observado já nas primeiras trocas entre a criança e os adultos mais próximos a ela com o objetivo primário de manutenção da interação social (HALLIDAY, 1989, p. 5). Halliday propõe interpretarmos o “potencial de significação” como “o que se pode dizer” em oposição a uma visão da linguagem como agrupamento de regras, ou seja, “o que se deveria dizer” (VAN LEEUWEN, 1996, p. 32). Em última instância, as formas lingüísticas utilizadas em um dado contexto afetam o modo como o aprendiz entende e usa a linguagem (HALLIDAY, 1989, p. 15). A linguagem não nasce, portanto, espontaneamente, de uma tendência natural da criança: é fomentada por sua participação na interação social (Ibid., p. 5).

Nesse sentido, a linguagem deixa de ser apenas estruturada pela atividade social e passa também a ser estruturante das nossas ações no mundo (MORATO, 2004, p. 317). Assim, é uma ação humana ao mesmo tempo em que é afetada por ela (Ibidem). Esse ponto de vista dialético valoriza o papel do outro, que contribui para regular nossas ações em sociedade (LEONTIEV, 1983, p. 191-192). Bakhtin (1990, p. 94) já salientara, ainda em 1929, a importância do outro na interação, no diálogo, sendo este o princípio construidor do discurso, da linguagem.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (grifos do autor) (BAKHTIN, 1990, p. 112-113).

---

<sup>6</sup> *Every utterance we produce reveals our stance toward the interlocutors involved, signaling our social positioning within the local interaction and in response to larger sociopolitical forces*<sup>6</sup> (ZUENGLER & MILLER, 2006, p. 42).



Nessa perspectiva, passamos a perceber a interação não apenas como comunicação ou troca de informações, mas como prática social, que é mediada pela linguagem, tendo, portanto, os sujeitos e a atividade social como elementos constitutivos do discurso (BRAIT, 2002, p. 129). Essa relação dialética descortina os processos de **reflexão** e **ação** subjacentes e intrínsecos à natureza da ação e da interação humana (MORATO, 2004, p. 326).

[...] o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio [...] é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora sócio-histórico, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27).

Essa postura dialógica traz à tona o conceito também vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo<sup>7</sup> (ZDP) e nos leva à discussão do processo interpessoal da aprendizagem. Segundo Hedegaard (1996, p. 341), a ZDP relaciona uma perspectiva psicológica geral acerca do desenvolvimento do indivíduo a uma perspectiva pedagógica sobre a instrução. Em Vygotsky (2001, p. 241-243), o desenvolvimento de qualquer capacidade individual de desempenho representa um relacionamento mutável entre a regulação social e a auto-regulação, representados respectivamente pelos conceitos “Zona de Desenvolvimento Próximo” e “Nível de Desenvolvimento Atual” (Ibid., p. 241). O primeiro, portanto, refere-se ao que o aprendiz faz com a ajuda de outros, e o segundo, ao que já é capaz de fazer sozinho (Ibid., p. 239).

No desenvolvimento da proposta de intervenção colaborativa (Fase 2 desta pesquisa), levamos em consideração que as participantes (professoras pré e em serviço), seus alunos na escola pública e esta pesquisadora encontravam-se sempre em algum ponto entre a regulação social a autoregulação (VYGOTSKY, 2001, p. 241-243). Essa caminhada é, portanto, cíclica e está visualmente representada no esquema (Figura 1.1) proposto por Gallimore & Tharp (1996, p. 180):

---

<sup>7</sup> Adotamos, neste trabalho, o termo Zona de Desenvolvimento Próximo e Nível de Desenvolvimento Atual, uma vez que tomamos como referência teórica os textos de Vygotsky (2001, 1995) em espanhol, sendo esta tradução mais próxima da versão em espanhol. Em Vygotsky (2001, p. 241), os termos são assim denominados: *zona de desarrollo próximo* e *nivel de desarrollo actual*.

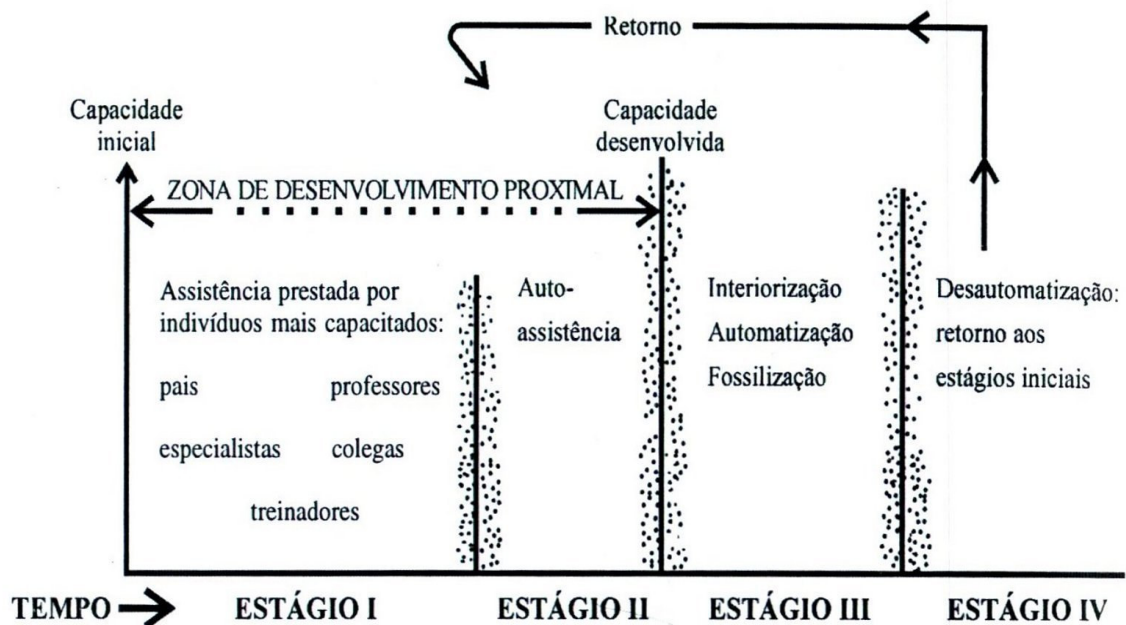


Figura 1.1 – A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da zona de desenvolvimento proximal (GALLIMORE & THARP, 1996, p. 180).

**Estágio I:** O desempenho assistido pelo outro, via de regra mais capaz, mas não necessariamente;

**Estágio II:** O desempenho auto-assistido, quando o indivíduo já é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa;

**Estágio III:** O desempenho desenvolvido, automatizado e fossilizado, quando a execução de tarefas já foi interiorizada e automatizada; e

**Estágio IV:** O retorno ao estágio I, quando se deseja iniciar a aprendizagem de uma nova tarefa.

Tudge (1996, p. 164-165) questiona a afirmação de que o sucesso do desenvolvimento cognitivo está única e exclusivamente representado pela troca com indivíduos mais capazes – os adultos, no caso da aprendizagem infantil. Ele argumenta que pesquisas neo-vigotskianas têm mostrado a importância do envolvimento ativo de participantes (de nível de desenvolvimento semelhante) na resolução de problemas, indicando que o desejo de alcançar uma solução e a colaboração têm sido cruciais para o desenvolvimento cognitivo. Esse argumento também é levado em conta ao configurarmos o processo reflexivo com as participantes da Fase 2 desta investigação, uma vez que, apresentando níveis de desenvolvimento semelhante, pela mútua colaboração, igualmente avançam pela ZDP na (re)configuração de sua prática pedagógica na sala de aula de língua

inglesa.

Isso ocorre porque a colaboração com outros leva ao desenvolvimento de “formas culturalmente apropriadas” (TUDGE, 1996, p. 153). A linguagem, portanto, é tratada a partir de uma perspectiva social e histórica, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado “às atividades e tradições determinadas societalmente” (HEDEGAARD, 1996, p. 343).

Desse modo, a teoria sociocultural desloca o foco da cognição individual, que será discutido na Seção 1.3.3, na perspectiva cognitivista, para a interação social e passa a perceber a linguagem como interação no processo de construção do sujeito (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2005, p. 35-36), considerando “os fatos da linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p. 23), perspectiva subjacente às atividades didáticas produzidas pelo grupo focal (Exemplo 1).

### **Exemplo 1: Exercício centrado na atividade social.<sup>8</sup>**

#### Class 1:

Answer the following questions and check with your colleagues if they have similar answers:

1. What supermarket(s) do you go to?

.....  
.....

2. How often do you go to the supermarket?

( ) every day ( ) twice a week

( ) once a week ( ).....

3. What do you normally buy?

Make a List:

.....  
.....  
.....

4. Draw a map of your favorite supermarket from the inside and identify the sectors: grocery, bakery, dairy products....

Put some of the products from your list in the sectors you have located in your map.



<sup>8</sup> Esse excerto foi retirado de uma das atividades produzidas pelas participantes desta pesquisa para a 7ª série (Apêndice S), sob a temática Cidadania (Gênero focalizado: Compra e venda de produtos; Atividade (Registro): Compras no Supermercado.

Class 2:

1. Using the map from last class, role play another dialogue with two other classmates. Each of you will be: the customer, the sales assistant, the cashier. Consider you have to go through the following steps: 1) greetings, 2) asking for products, 3) asking and answering about prices, 4) product delivery, 5) thanking, 6) saying goodbye.

**Language used to purchase in the supermarket:**

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>1) Starting a conversation/greetings</b></p> <p>Excuse me<br/>Hello<br/>Hi<br/>Can you help me, please?<br/>Could you help me, please?</p> | <p><b>2) Asking for products</b></p> <p>Where are the fruits, please?<br/>Where is the bakery, please?<br/><br/>Where can I find meat, please?</p> | <p><b>3) Asking/answering about prices</b></p> <p>How much does it cost?<br/>How much is it?<br/>It's 20 dollars.</p>                                      |
| <p><b>4) Product Delivery</b></p> <p>Here you are<br/>There you go</p>   | <p><b>5) Thanking</b></p> <p>- Thanks; thank you very much<br/><br/>- You're welcome!</p>  | <p><b>6) saying goodbye</b></p> <p>Goodbye/ bye</p>  |
|  |  | <p><b>Some directions</b></p> <p>Turn left/right<br/>Go straight</p> <p>The fruits are on the top shelf<br/>The bakery is in front of the meat section</p> |

Isso significa dizer que a linguagem, ao se constituir sociohistoricamente, deixa de ser apenas produto e passa a ser entendida também como processo (ZUENGLER & MILLER, 2006, p. 36; LANCASTER & TAYLOR, 1992, p. 256-257). Todavia, o reconhecimento dessa interface não garante o desmascaramento de tais desigualdades. Ao contrário, Fairclough (1989, p. 5) lembra, ao conceituar o “estudo crítico da linguagem”, que precisamos tornar explícitas as conexões entre linguagem, poder e ideologia que, na maioria das vezes, se encontram escondidas na forma de crenças, no senso comum. Essas crenças legitimam relações sociais e diferenças de poder pela simples recorrência de comportamentos familiares e rotineiros (Ibid., p. 2). Neste trabalho, consideramos, portanto, que subjacentes a qualquer pedagogia, relações de poder estão constituídas e legitimadas, podendo estar a serviço da manutenção de desigualdades sociais (BENESCH, 2001).

Desse modo, as ações de pesquisa (discussões teóricas, reflexões acerca

das ações em sala de aula, produção do material didático<sup>9</sup>) procuraram desenvolver uma metacsciência no sentido de descortinar essas relações entre linguagem e poder (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4; KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 143). Assim, buscam discutir em que medida a atividade social (e a linguagem, por conseguinte) contribui para a dominação de uns sobre os outros (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4) e, em última instância, promover a conscientização como primeiro passo na direção da emancipação social (FAIRCLOUGH, 1989, p. 2; FREIRE, 2001) ou, como denomina Moita Lopes (2006a, p. 95), da “reinvenção da emancipação”.

Em outras palavras, o que Kumaravadivelu chama de Pós-Método (ver, por exemplo, 2006b, 2001 e 1994) e Pennycook (1999, p. 343) define como

**um envolvimento crítico com os desejos, necessidades e histórias das pessoas, ou seja, uma forma de pensar que as force constantemente a questionar ao invés de pontificar<sup>10</sup> (tradução nossa).**

Kumaravadivelu (2006, 1994) aponta para o pós-método ao problematizar o ensino de línguas e sua relação de subordinação a moldagens metodológicas rígidas. O autor (2001, p. 537) argumenta que precisamos colocar em questão a concepção de método e pensarmos em um sistema tridimensional integrado por três parâmetros: a) da particularidade, caracterizado por uma educação voltada para o contexto onde está inserida, com um verdadeiro entendimento das particularidades socioculturais, lingüísticas e políticas; b) da praticidade, ou seja, a ruptura da divisão entre teóricos e usuários dos métodos, através da formação continuada dos professores para que desenvolvam sua própria prática teórica e c) da possibilidade, que valorizaria a consciência sociopolítica dos participantes para ajudá-los na busca da formação de suas identidades e da transformação social.

Tal abordagem, que Canagarajah (2006, p. 29) chama de ecológica, tem a vantagem de manter as variáveis e riquezas contextuais intactas, uma vez que a cada pesquisa e/ou planejamento de aula estaremos levando em consideração suas particularidades locais. Em outras palavras, ensinar por meio de discussões em sala de aula, que enfoquem as “práticas languageiras” que fazem parte das ações

<sup>9</sup> Todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas participantes, ao longo de 2007, para os alunos da 6ª (Apêndice R) e 7ª séries (Apêndice S) estão em destaque no CD que se encontra em anexo.

<sup>10</sup> *a critical engagement with people's wishes, desires, and histories, that is, a way of thinking that pushes one constantly to question rather than to pontificate.*

vivenciadas pelo grupo social em questão (MOTTA-ROTH, 2006a, p. 08).

Para tanto, nesta investigação, seguimos a sugestão de Moita Lopes (Ibid., p. 95-96) de que esse processo de reinvenção da emancipação pode começar pelo estudo daqueles que se encontram à margem. De outro modo, aprendermos a construir uma compreensão da vida social pelo viés dos grupos marginalizados (sejam eles marginalizados pela classe social – os estudantes da periferia, por exemplo; pela classe profissional – os professores pré e em serviço, participantes desta pesquisa, pela sexualidade; gênero; raça etc), levando em conta suas perspectivas e vozes, sem, contudo, hierarquizá-los.

Além da perspectiva sociocultural, a análise crítica do discurso das participantes desta investigação desvelou percepções de ensinar e aprender que remontam às concepções behaviorista e cognitivista, provável herança de suas experiências escolares (CONSOLO, 2003, p. 60). Por essa razão, tais teorias serão discutidas a seguir. Em linhas gerais, a proposta behaviorista defende a tese de que qualquer produção humana, inclusive a linguagem, é resultado de uma sucessão de hábitos/contingências, adquiridos por meio de um condicionamento operante e desconectados de qualquer processamento cognitivo.

### 1.3.2 A perspectiva behaviorista

O behaviorismo, defendido por um dos seus seguidores mais fervorosos, B. F. Skinner (1972, 1974), propõe que tudo que é comumente descrito como sendo produto da mente humana – inclusive a linguagem – pode ser satisfatoriamente explicado em termos de condicionamento e reforço de reflexos puramente fisiológicos, em termos de padrões de estímulo-resposta e desenvolvimento de hábitos. Assim, “pensar significa muitas vezes o mesmo que comportamento” (1972, p. 114).

O autor ignora, portanto, os mecanismos mentais e postula que o condicionamento operante – fortalecimento e enfraquecimento do comportamento pela presença ou ausência de reforço (recompensas) ou punições – explicaria o comportamento humano (SKINNER, 1972, p. 113-114). Dessa maneira, “o que é

---

sentido ou introspectivamente observado não é nenhum mundo imaterial da consciência, da mente ou da vida mental, mas o próprio corpo do observador” (SKINNER, 1974, p. 19).

Por essa razão, acredita que o meio ambiente modela nossas ações (andar, praticar, esportes, falar, escrever etc.) pelo condicionamento operante (1970, p. 44-45). Assim, ao provocarmos uma modificação no ambiente dos indivíduos – a inserção de uma segunda língua, por exemplo – teremos como resultado mudanças no comportamento desses indivíduos (Ibid., p. 45). E mais, esse condicionamento operante não apenas modela um comportamento, mas igualmente aumenta sua eficiência, mantendo-o fortalecido por muito tempo após sua aquisição (Ibidem). Segundo Freedman (1976, p. 17), em seus experimentos, Skinner procurou demonstrar o poder subjacente a um único reforço, pois este resulta de uma tendência do organismo a continuar o que estava fazendo ao ser desencadeado.

O programa behaviorista subsidiou o desenvolvimento de propostas pedagógicas utilizadas no ensino da LE. A mais amplamente conhecida é a Audiolingüal (AL) (desenvolvida por Bloomfield com base em Skinner), que está centrada na repetição de estruturas lingüísticas pré-selecionadas e pré-seqüenciadas. Em outras palavras, o aluno ouve, fala e, por último, lê e escreve (GERMAIN, 1993, p. 142). Desse modo, cabe ao professor introduzir tais estruturas gramaticais e/ou itens de vocabulário a serem trabalhados, conduzindo o aluno na sua internalização. Esta se dá pela repetição e memorização. O aluno não é levado, portanto, a desenvolver uma metacôsciência acerca das escolhas lingüísticas presentes naqueles excertos de linguagem que deve memorizar (Ibid., p. 144).

Bloomfield, ao analisar a linguagem dos índios norte-americanos, percebeu que apesar de serem capazes de usá-la não conseguiam descrevê-la (NUNAN, 1995, p. 230). Ele concluiu, assim, que a compreensão das regras gramaticais não seria útil na aprendizagem de uma segunda língua. Os professores deveriam, então, ensinar a língua e não sobre ela (Ibidem).

Bloomfield associou a formação de hábitos behaviorista à lingüística estrutural, e dessa associação nasceu o audiolingüismo. Na configuração da abordagem, a lingüística estrutural contribuiu com a seleção dos padrões lingüísticos – os constituintes menores da língua (sujeitos, verbos, preposições etc.) – a serem memorizados. Essa memorização se dá por meio de exercícios que focalizam a forma, a linguagem (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29), pela repetição e substituição

desses itens léxico-gramaticais, normalmente isolados do contexto, fornecidos pelo professor (Exemplo 2). Dentro dessa perspectiva, a concepção de linguagem passa a ser entendida como um comportamento que pode ser adquirido por meio de um condicionamento operante (PIETRARÓIA, 1997, p. 39).

**Exemplo 2: Exercício centrado na linguagem (GREENALL, 1997, p. 32).**

The image shows a language exercise. On the left, a box titled "Listen and repeat" contains a list of words: "Hair eyes", "blond dark red blue", and "brown black green". To the right, there are two photographs. The first is a man with brown hair and green eyes, with labels "brown hair" and "green eyes" above him. The second is a woman with blond hair and blue eyes, with labels "blond hair" and "blue eyes" to her right.

A base teórica subjacente à proposta recebe suas primeiras críticas nos anos 70, quando começam a aflorar as discussões justamente acerca da necessidade de ensinarmos não apenas a língua, mas também sobre ela. Além disso, a abordagem é questionada porque desconsidera a mensagem proposta nos diálogos (ou elementos léxico-gramaticais) memorizados que, por sua vez, nem sempre integram a realidade do aluno (KRASHEN & TERREL, 1983, p. 131). Por fim, os resultados obtidos com a abordagem audiolingüal começam a “falar por si mesmos”. Conforme resgata Leffa (1988, p.221), os aprendizes, ao se defrontarem com situações reais de comunicação, não conseguiam colocar em prática o conhecimento apreendido (LEFFA, 1988, p. 221).

Apesar das críticas, a proposta behaviorista ainda subsidia o ensino da LE nas escolas Fundamental e Média, realidade identificada por diferentes investigações (MORAES, 2006, p. 213-214; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 147-148; CASTRO, 2003, p. 70; CONSOLO, 2003, p. 60). A herança escolar behaviorista ecoa igualmente no discurso dos participantes desta pesquisa e, por essa razão, foi revisada nesta seção.



A seguir, destaco o arcabouço teórico subjacente à concepção cognitivista de aprendizagem que, ao investigar os processos cognitivos e o desenvolvimento da inteligência, coloca em questão a perspectiva behaviorista e seus padrões de estímulo-resposta como paradigma para explicar o comportamento humano.

### 1.3.3 A perspectiva cognitivista

A terceira concepção de aprendizagem discutida nesta seção reúne as teorias que dão base às ciências cognitivas, cujo desenvolvimento foi acentuado a partir da década de 50, principalmente em oposição ao behaviorismo. A concepção cognitivista investiga os processos cognitivos, levando em consideração os avanços alcançados na investigação da natureza do raciocínio lógico-matemático (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 252). “Os processos mentais e a mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objeto fundamental dessa nova ciência” (Ibidem).

Todavia, parece ser correto acrescentar que a ciência cognitiva tinha por objetivo desenvolver um método que disciplinasse o uso dos sentidos, de modo a driblar as incertezas advindas da percepção e aproximar-se de uma investigação racional, garantindo à lingüística, em última instância, o *status* de ciência (LYONS, 1987, p. 223).

Nesse paradigma, são salientadas as relações entre conhecimento e mente, a organização da memória e a estrutura mental. Nesse sentido, as ciências cognitivas acabam por estabelecer uma nova perspectiva de pesquisa para as ciências humanas, que, por sua vez, procuram desenvolver modelos viáveis para as mais diferentes capacidades tradicionalmente atribuídas ao homem (KOCH & CUNHA LIMA, 2004, p. 253).

Chomsky, por exemplo, defende, veementemente, a relação entre linguagem e pensamento, afirmando que a primeira serve de expressão para o segundo (LYONS, 1987, p. 225). Sua relevância para as ciências cognitivas está justamente no fato de reconhecer que a aprendizagem da estrutura gramatical de uma língua necessita de uma explicação tanto quanto o processo de combinar o significado de uma palavra com sua forma respectiva (Ibidem). Assim, “sua formalização de tipos

diferentes de gramática gerativa estabeleceu novos padrões de precisão para aqueles que desejam avaliar a complexidade das línguas humanas em relação a outros sistemas de comunicação” (Ibidem). Lyons (Ibidem) argumenta ainda que, para Chomsky, o processo de aquisição da linguagem e sua natureza têm características tais que somente podem ser explicadas com base na existência de uma faculdade inata de aquisição da linguagem. Nesse sentido, insiste na investigação de como as crianças adquirem o domínio dessa propriedade aparentemente universal da linguagem ao aprenderem e fazerem uso dela.

Desse modo, para Chomsky (1997, p. 2), a faculdade da linguagem pode ser entendida como “um órgão lingüístico” e, como tal, não pode ser removida do corpo sem que este seja atingido pela mudança. “Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura complexa” (Ibidem). Desse modo, o comportamento humano deixa de ser o objeto de estudo, como defendiam os behavioristas, e passa a ser percebido como evidência de como os mecanismos mentais funcionam e operam na execução de ações e na interpretação da experiência.

As propriedades e padrões que eram foco de atenção na lingüística estrutural têm seu lugar nesta abordagem, mas como fenômenos a serem explicados, justamente com muitos outros, em termos dos mecanismos internos que geram expressões. É uma abordagem ‘mentalista’ (aspas do autor) [...] se propõe a estudar um objeto real no mundo natural – o cérebro, seus estados e funções – e assim levar o estudo da mente para uma eventual integração com as ciências biológicas (aspas do autor) (CHOMSKY, 1997, p. 4-5).

Da mesma forma, a proposta de Jean Piaget procura conectar o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento do raciocínio e da inteligência. Segundo Piaget (1983, p. 216), esses processos estão estreitamente ligados. O autor (Ibidem) argumenta ainda que o aparecimento da linguagem se dá na superação no estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses de idade. Nessa fase, a criança experimenta um período de egocentrismo radical (termo cunhado pelo próprio Piaget), no qual sequer se reconhece como sujeito de suas ações (Ibid., p. 7).

A teoria piagetiana valoriza a experiência (e em especial a sensório-motora), ao mesmo tempo em que considera os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo como particularidades da experiência humana e programados geneticamente, ou seja, inatos (Ibid., p. 33-34). Em comum, esses enfoques

cognitivistas (por Chomsky e Piaget) demonstram uma preocupação com os aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais inerentes ao processamento lingüístico (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 254).

Wells (1989, p. 86) discute, todavia, que o fato de reconhecermos que o desenvolvimento da linguagem apresenta uma base cognitiva não significa dizer que essa base é suficiente. As representações cognitivas são diferentes das semânticas, ou seja, a relação entre pensar e falar é abstrata, exigindo vários “estágios de tradução” para ir de uma a outra. Assim, a inteligência sensório-motora pode dar o *start* ao desenvolvimento da linguagem. Todavia, uma vez adquirida, a linguagem torna-se um meio de estender o alcance e a complexidade do pensamento (Ibid., p. 87).

A concepção cognitivista da linguagem tem, portanto, no sujeito um ser racional e senhor de sua aprendizagem (HICKMANN, 1997, p. 9). Tal perspectiva reforça a idéia cartesiana do ser humano como centro do universo, uma vez que valoriza a cognição e a inteligência, relegando, a um segundo plano, a natureza social e, portanto, ideológica do sujeito (BAKHTIN, 1990).

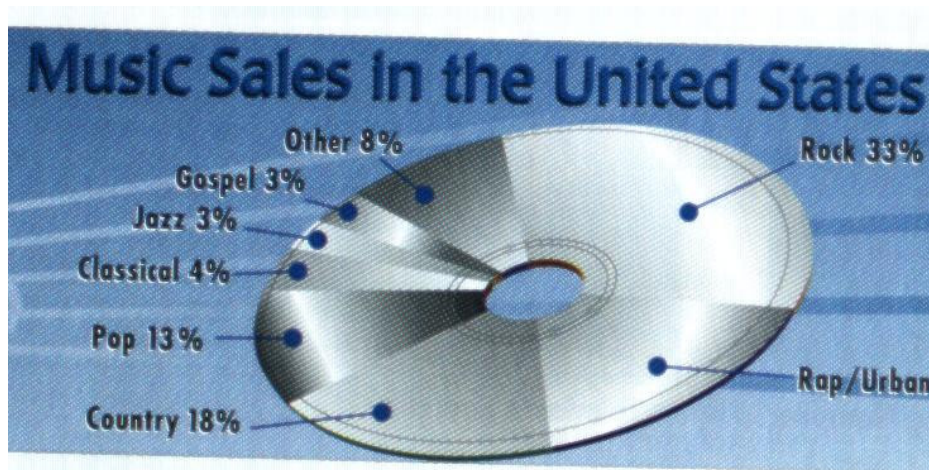
Enquanto proposta pedagógica, a perspectiva cognitivista aponta para dois caminhos. No primeiro, encontramos as abordagens que procuram oportunizar situações não (ou pouco) modeladas por meio das quais o indivíduo aprende a segunda língua. Desse modo, o aprendiz participa de interações abertas, centradas em tarefas, cujo objetivo é a negociação de significados. No segundo, estão as abordagens que criam condições para que o aluno pratique estruturas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas. Nesse caso, focalizam a forma, as propriedades funcionais e nocionais da linguagem. O desenvolvimento da forma e das funções resultaria, em última instância, em aprendizagem.

No primeiro grupo, destacamos a Abordagem Natural, que valoriza as condições “ideais” de aprendizagem, nas quais os alunos se engajam em tarefas significativas para a solução de problemas. A Abordagem Natural, *the Natural Approach*, leva em consideração duas formas de conhecimento lingüístico da LE (NUNAN, 1995, p. 240). Na primeira, o aprendiz está mergulhado em situações naturais de comunicação – ele adquire a linguagem. Na segunda, o aluno se encontra em uma situação formal de estudo, no qual aprende a linguagem. Assim, a aquisição envolveria processos mentais subconscientes, como acontece na língua

materna, e a aprendizagem trataria de um conhecimento metalingüístico, que ajuda os aprendizes a lidarem com a língua-alvo (NUNAN, 1995, p. 240).

Stephen D. Krashen (1983, p. 10), defensor da proposta, acredita não haver interface entre aquisição e aprendizagem. Com base nesse pressuposto, Tracy Terrell, da Universidade da Califórnia, desenvolveu a Abordagem Natural, na qual defende que o aluno precisa ser colocado em situação de comunicação “natural e espontânea” (Ibid., p. 12-13). Krashen também leva em consideração o estado emocional do aprendiz. Nesse sentido, aspectos como motivação, autoconfiança e baixa ansiedade podem contribuir para a aquisição ou não de linguagem (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 133). No Exemplo 3, o exercício propõe uma interação aberta entre os alunos, cujo objetivo é a negociação de significados (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29), sem uma identificação e análise explícitas das escolhas léxico-gramaticais utilizadas pelos alunos para desenvolver tal interação.

**Exemplo 3: Exercício centrado na atividade (RICHARDS et al, 1998, p. 20).**



*Talk about these questions:*

*Which of these kinds of music do people in your country listen to?*

*What other kinds of music do people in your country like?*

No segundo grupo, destacamos a Abordagem Comunicativa (AC). A AC centra forças no uso da língua (WIDDOWSON, 1991, p. 13), que deixa de ser vista como um conjunto de frases e passa a ser um conjunto de eventos comunicativos

(LEFFA, 1988, p. 224). Segundo Almeida Filho (2002, p. 47), o ensino comunicativo é “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno”. Via de regra, o aluno utiliza a língua levando em conta seus objetivos específicos em “ações de verdade” (Ibidem), interagindo com outros.

A proposta destaca o caráter pragmático da linguagem e os papéis que assume o aluno no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a linguagem passa a ser um sistema para a expressão de significado relevante para o aluno, dentro de um modelo interativo de uso. Esses conceitos partem da diferenciação proposta por Widdowson (1991, p. 15) entre ensinar forma gramatical (*usage*) e uso comunicativo (*use*). Segundo ele, a aprendizagem abrange não somente a aquisição da capacidade de elaborar frases corretamente, mas igualmente a compreensão de como essas frases são apropriadas em um contexto específico.

Na prática, a abordagem sofreu inúmeros reducionismos e acabou por gerar um número não menor de críticas, das quais se destacam principalmente: a) a pouca autenticidade da comunicação proposta em sala de aula, já que muitas vezes os exercícios propõem simulações artificiais; b) as rupturas programáticas, uma vez que os alunos são levados a discutir “situações reais” mas que, entre si, são desconexas; c) a manutenção de uma relação autoritária entre professor – aluno e material didático – aluno, material didático – professor, embora a proposta tenha intenção emancipatória e democrática; e, ainda, d) o uso de práticas etnocêntricas que, em princípio, podem ser aplicadas/utilizadas em diferentes contextos culturais e em diferentes épocas (WEININGER, 2006, p. 48-49; KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 61-64).

O exercício proposto no Exemplo 4 demonstra alguns desses reducionismos. Embora possamos identificar o gênero Encontro de Serviços (compra e venda de produtos), a atividade procura exercitar uma única função da linguagem, que Hasan (1989, p. 59) caracteriza como a etapa de “venda” (Sales – S, em vermelho), na qual o cliente pergunta o preço do produto. Ventola (1987, p. 399) argumenta que a exploração de uma única função da linguagem pode dificultar o reconhecimento de como a interação social se desdobra enquanto estrutura de gênero, oferecendo ao aluno uma visão míope dessa prática social.

**Exemplo 4: Exercício centrado na função (GREENALL, 1997, p. 26).**

*How much are they?*

*Talking about, prices; position of adjectives; the definite article the*



*Work in pairs. Act out the conversation in listening and sound activity 1.*

*Listening and sounds*

*Customer: How much are these red shoes?.....S*  
*Assistant: They are \$ 27.50.....S*  
*Customer: And How much is that white sweater?.....S*  
*Assistant: It's \$15.....S*  
*Customer: How much is this black jacket?.....S*  
*Assistant: It's \$50.....S*  
*Customer: How much are these blue jeans?.....S*  
*Assistant: They're \$35.99.....S*

Em última instância, a perspectiva cognitivista valoriza os aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais inerentes ao processamento lingüístico. Nela, o indivíduo é entendido como ser racional e “fiel depositário” de sua aprendizagem – vivencia o processo de aprendizagem como expressão de um ato individual e consciente. Esse paradigma teórico coloca, em um segundo plano, a natureza social e ideológica do sujeito destacada por Bakhtin (1990).

Em resumo, neste capítulo, procuramos revisar o aporte teórico que sustenta e orienta as ações investigativas desta pesquisa. Inicialmente, revisamos as bases teóricas da pesquisa reflexiva e o contexto de pesquisa pré-serviço no Brasil, nos quais este estudo está inscrito. Em um segundo momento, apresentamos as teorias que contribuem para problematizar o processo de construção identitária do professor de língua inglesa e de suas representações sociais acerca da profissão. Por fim,

resgatamos três perspectivas de aprendizagem: a sociocultural, que orienta as ações investigações desenvolvidas deste trabalho, a behaviorista e a cognitivista, que ainda subsidiam teoricamente o discurso de alguns dos participantes desta pesquisa.

Este estudo investiga a trajetória profissional de professores e professoras de inglês, procurando capturar *flashes* da realidade construída por eles acerca da profissão que escolheram exercer. Nesse sentido, focalizamos dois momentos investigativos denominados Fase 1 e Fase 2 (Figura 1.2).

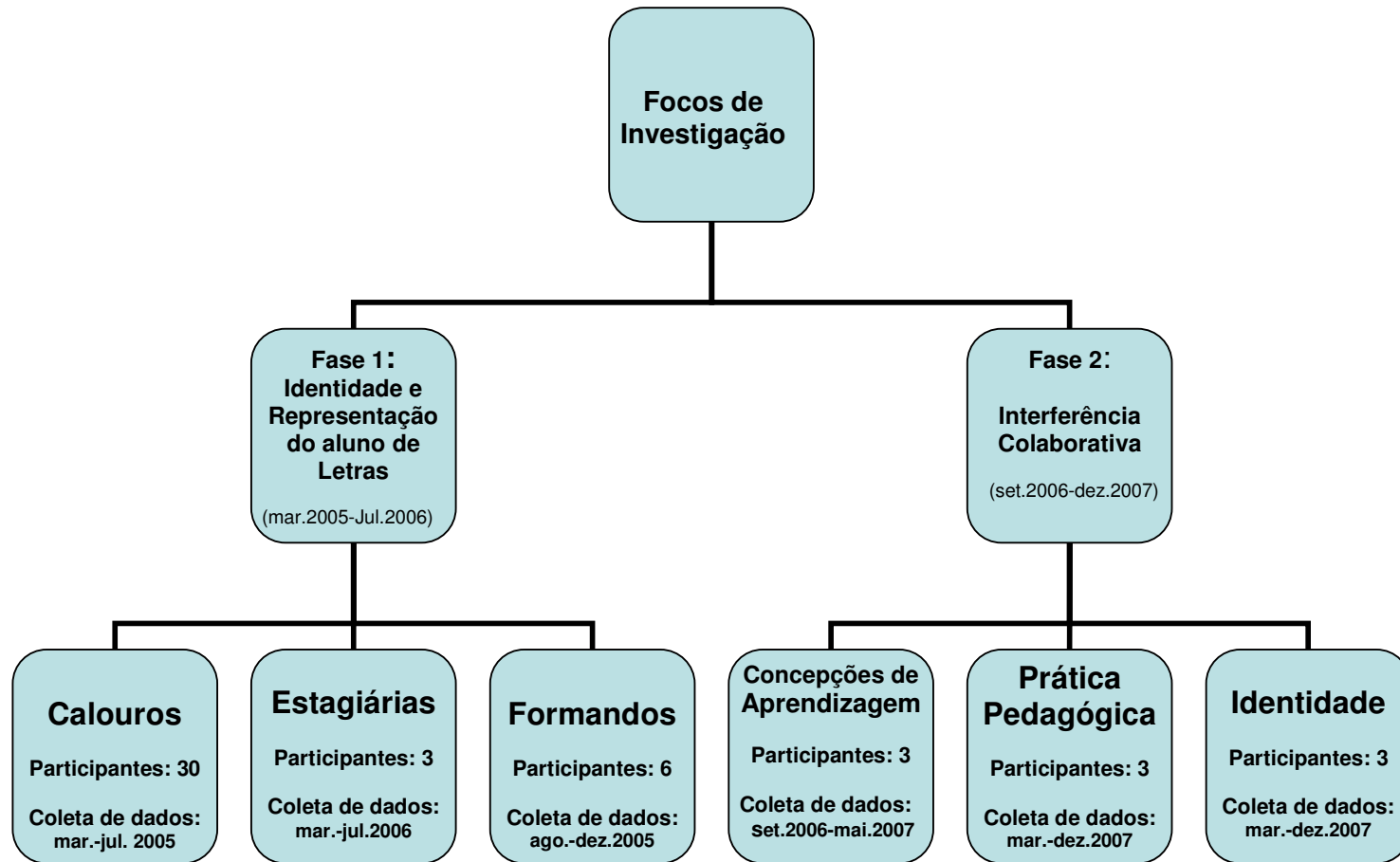


Figura 1.2 – Representação visual dos focos de investigação desta pesquisa.



No primeiro momento, **Fase 1 – Identidade e Representação do aluno de Letras**, procuramos investigar o perfil do aluno de Letras, sua identidade como professor de inglês e como representa a profissão em três momentos distintos de seu processo formativo universitário: como **calouros**, no primeiro semestre da graduação; como **estagiários**, no início do processo de estágio curricular supervisionado, por volta do 4º semestre; e como **formandos**, no último semestre. Para que isso fosse possível em tempo hábil, selecionamos participantes distintos nas três etapas de pesquisa, de maneira que pudéssemos perceber como se constituem discursivamente suas identidades como professores de inglês e como representam a profissão ao longo desse processo. Ao fazer esse percurso, procuramos jogar luz sobre o contexto de aprendizagem do aluno de Letras (suas experiências e os valores, crenças e conceitos construídos durante suas vivências escolares e universitárias).

No segundo, **Fase 2 – Interferência Colaborativa**, voltamos nosso olhar para as reflexões feitas por três participantes acerca de suas concepções de aprendizagem, sua prática pedagógica na escola pública (um dos contextos de ensino do professor de inglês pré e em serviço) e suas identidades como professoras de inglês naquele contexto. Por essa razão, um grupo focal de duas professoras pré e uma professora em serviço foi constituído, tendo como objetivo investigar em que medida o desenvolvimento de uma prática de interferência colaborativa pôde ajudá-las a refletir sobre e efetivamente reconfigurar suas concepções de aprendizagem, suas ações e seus papéis no contexto de sala de aula de língua inglesa. Em última instância, este estudo procurou construir novas possibilidades de ação por meio da reflexão como reconstrução da experiência (GIMENEZ, ARRUDA & LUVUZARI, 2004).

O primeiro contato com as duas participantes pré-serviço deste grupo focal (elas também participaram da Fase 1, como estagiárias) foi em setembro de 2006, na disciplina de Didática de Ensino da Língua Inglesa, no 4º semestre do Curso de Letras. No semestre seguinte, essas professoras realizaram seu estágio curricular supervisionado. Ao chegarem à escola pública, foram designadas a trabalhar com uma das professoras em serviço responsáveis pela disciplina de língua inglesa daquela instituição, a última participante a integrar este grupo focal.

A seguir, no Capítulo 2, descrevemos a perspectiva metodológica e os

resultados obtidos na investigação da Fase 1 desta pesquisa. No Capítulo 3, apresentamos a metodologia e os resultados obtidos na Fase 2. Por fim, no Capítulo 4, fazemos algumas considerações finais acerca da proposta de interferência reflexiva desenvolvida nesta investigação.

## **CAPÍTULO 2**

### **FASE 1: IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES DO ALUNO DE LETRAS**

Será que eu tô conseguindo colocar em prática aquilo que eu penso que eu quero fazer? (F6)

E essa é a minha busca no estágio. Alguma coisa que faça sentido para eles. (F3)

As indagações levantadas por F6 e F3 povoam o discurso dos participantes deste estudo, em diferentes momentos da investigação, e fazem parte do imaginário de professores pré-serviço de inglês, investigados em pesquisas anteriores (CASTRO, 2006; ORTENZI, GIMENEZ, REIS & MATEUS, 2003, DIAS, 2002; ROCHA, 1999; entre outras). Na tentativa de problematizar questionamentos e afirmações dessa natureza, neste capítulo, analisamos primeiro o perfil do aluno de Letras ao ingressar no curso e seu processo de identificação com a profissão ao longo de sua formação acadêmica. Em segundo lugar, discutimos as representações construídas durante sua passagem pela universidade – e aquelas trazidas das experiências escolares – acerca do que seja linguagem, ensino e aprendizagem, bem como os papéis atribuídos ao professor e ao aluno no contexto de sala de aula. Este capítulo reúne, portanto, os procedimentos metodológicos (Seção 2.1) e os resultados (Seção 2.2) obtidos na Fase 1, do levantamento de perfil de calouros e as representações sobre a profissão que vão sendo construídas até se formarem.

## 2.1 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, descrevemos os participantes (Seção 2.1.1), os procedimentos de coleta do *corpus* (Seção 2.1.2) e de análise empregados (Seção 2.1.3) na investigação da Fase 1: identidade e representações do aluno de Letras, desenvolvida entre março de 2005 e julho de 2006, na cidade de Santa Maria.

### 2.1.1 Os participantes da Fase 1

Nesta fase, investigamos três momentos do processo formativo do aluno de Letras (Figura 2.1).

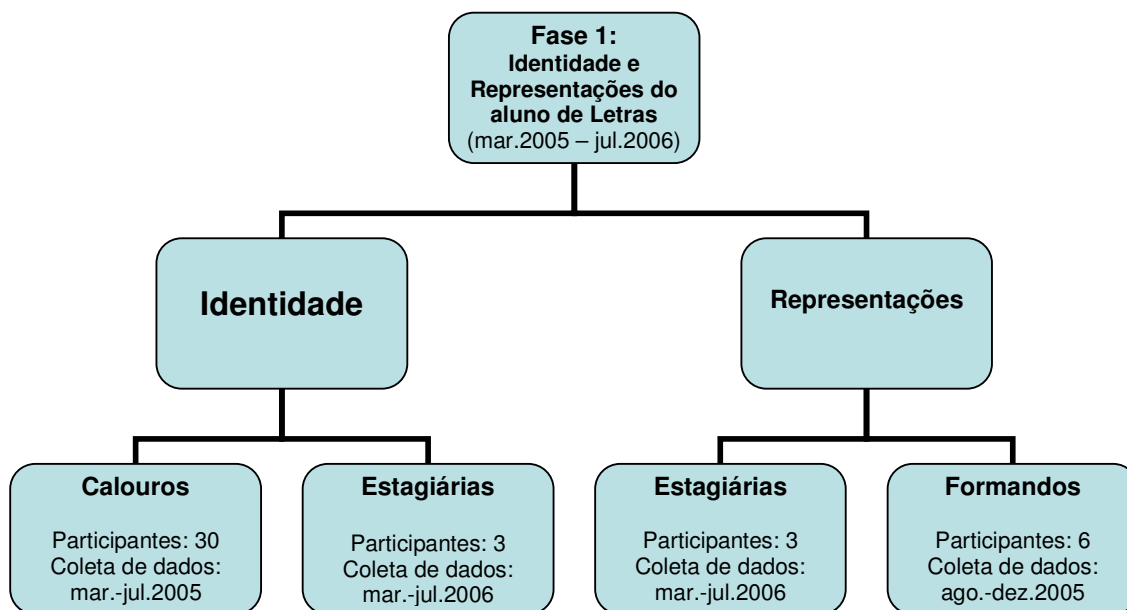


Figura 2.1 – Representação visual dos participantes da Fase 1.

O grupo de **calouros** é formado por 30 participantes do primeiro semestre do Curso de Letras da UFSM. O grupo de **estagiárias** é composto por três alunas do 4º semestre do Curso de Letras. E o grupo de **formandos** conta com seis participantes

que acabavam de concluir o Curso de Letras em dezembro de 2005 e se encaminhavam para o mercado de trabalho e/ou para cursos de pós-graduação.

A seguir, descrevo os procedimentos de coleta do *corpus* da Fase 1.

### 2.1.2 Procedimentos de coleta do *corpus* da Fase 1

Nesta seção, descrevemos os procedimentos de coleta do *corpus* utilizado na investigação do perfil do aluno de Letras ao ingressar no curso. Além disso, analisamos em que medida o aluno se percebe como professor de inglês (Seção 2.1.2.1) e quais suas representações de linguagem, ensino e aprendizagem, bem como quais os papéis atribuídos ao professor e ao aluno na sala de aula de língua inglesa (Seção 2.1.2.2), construídos ao longo do seu processo formativo.

#### 2.1.2.1 O perfil do aluno de Letras: procedimentos de coleta do *corpus*

Para investigar o perfil do aluno de Letras e sua identificação com a profissão de professor de inglês, coletamos informações em dois momentos do processo formativo: no início da graduação, tendo como participantes os **calouros** e, no 4º semestre de Letras, as **estagiárias** (Quadro 2.1).

**Quadro 2.1 – Investigação do perfil do aluno de Letras e sua identificação com a profissão.**

| <b>PARTICIPANTES</b>                    | <b>1ª Coleta:<br/>Calouros</b> |                                | <b>2ª Coleta:<br/>Estagiárias</b> |
|---|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Período de coleta de dados</b>       | Março-julho de 2005            |                                | Março-julho de 2006               |
| <b>Foco da investigação</b>             | Perfil do aluno de Letras      | Identificação com a profissão  | Identificação com a profissão     |
| <b>Procedimentos de coleta de dados</b> | Questionários                  | Narrativas de história de vida | Narrativas de história de vida    |

Na primeira coleta, aplicamos dois questionários com os **calouros**. O primeiro (Apêndice A) investigou o *background* socioeconômico dos alunos e sua escolaridade familiar; o segundo (Apêndice A), o *background* social dos participantes (interesses pessoais, no período em que estavam na escola, em termos de disciplinas favoritas, leituras, atividades extracurriculares e suas aspirações profissionais e expectativas em relação ao curso). No total, foram respondidos 29 questionários socioeconômicos<sup>11</sup> e 30 psicossociais. Os participantes foram identificados pela letra P e um número de 1 a 30. Ex.: **P20** – Participante número 20.

Na segunda coleta, seis **calouros** e três **estagiárias** narraram oralmente sua história de escolha do Curso de Letras/Inglês. As narrativas foram gravadas em áudio e realizadas com base na seguinte pergunta:

O que te levou a estudar Letras/Inglês? Podes contar um pouco da tua história, sobre o momento em que decidiste fazer o curso?

Os participantes foram identificados da seguinte maneira:

**Calouros** – pela letra C e um número de 1 a 6. Ex.: **C1** – Calouro número 1;

**Estagiárias** – pela letra E e um número de 1 a 3. Ex. **E3** – Estagiária número 3.

A seguir, na Seção 2.1.2.2, descrevemos os procedimentos de coleta do *corpus* para discussão das representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, bem como os papéis atribuídos ao professor e ao aluno de inglês, construídas ao longo do Curso de Letras.

#### 2.1.2.2 As representações do aluno de Letras: procedimentos de coleta do *corpus*

Para a realização desta etapa do estudo, coletamos amostras em dois momentos do processo formativo do professor de inglês: como **estagiárias**, no 4º semestre, e como **formandos**, próximo ao término do Curso de Letras (Quadro 2.2).

---

<sup>11</sup> A turma do primeiro semestre de inglês era composta de 32 alunos. No dia da aplicação do questionário, apenas 30 estavam presentes. Todavia, somente obtive o retorno de 29 questionários sócio-econômicos. O Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos participantes autorizando a utilização nesta investigação das informações fornecidas por eles encontra-se no CD em anexo.

**Quadro 2.2 – Investigação das representações de conceitos e papéis de professor e aluno.**

| <b>PARTICIPANTES</b>                    | <b>1ª Coleta:<br/>Estagiárias</b>             |                             | <b>2ª Coleta:<br/>Formandos</b>               |                             |
|---|---|-----------------------------|---|-----------------------------|
| <b>Período de coleta de dados</b>       | Março-julho/2006                              |                             | Agosto-Dezembro/2005                          |                             |
| <b>Foco da investigação</b>             | Conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem | Papéis de aluno e professor | Conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem | Papéis de aluno e professor |
| <b>Procedimentos de coleta de dados</b> | Questionário                                  | Questionário                | Questionário                                  | Questionário                |

A coleta do *corpus* junto às **estagiárias** e aos **formandos** envolveu a aplicação de um questionário-base, com o qual procuramos levantar as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem, bem como os papéis de aluno e professor no contexto escolar subjacentes ao discurso dos participantes. Dito de outra forma, procuramos verificar o conhecimento teórico-prático construído até aquele momento pelos participantes e os papéis atribuídos aos atores sociais na sala de aula de língua inglesa.

Os participantes foram identificados da seguinte maneira:

**Estagiárias** – pela letra E e um número de 1 a 3. Ex.: **E1** – Estagiária número 1;

**Formandos** – pela letra F e um número de 1 a 6. Ex.: **F6** – Formando número 6.

A seguir, destacamos as perguntas que fizeram parte do questionário-base:

1. O que é linguagem para ti?
2. Qual é o teu conceito de ensino?
3. Qual é o teu conceito de aprendizagem?
4. O que é ser um professor eficiente de língua estrangeira?
5. Como tu achas que uma língua estrangeira é aprendida?
6. Quais são os principais fatores na aprendizagem de uma língua estrangeira?
7. Como tu achas que uma língua estrangeira deve ser ensinada?
8. Qual é o papel do professor em uma aula de língua estrangeira?
9. Qual é o papel do aluno em uma aula de língua estrangeira?
10. Como tu vês o erro e a correção na aula de língua estrangeira?
11. Qual a tua opinião sobre a adoção de um livro didático em cursos de línguas e/ou no contexto do ensino fundamental e médio?
12. O que é avaliar para ti?

Como os **formandos** já haviam iniciado suas atividades como professores de língua inglesa (quatro deles haviam acabado de receber o diploma e já atuam no mercado de trabalho, e dois faziam o estágio de final de curso), um segundo questionário (Apêndice B) foi aplicado no sentido de evidenciar o contexto e a rotina de trabalho no qual estavam inseridos, a relação com os alunos e colegas de trabalho, a escolha/produção do material didático.

Em resumo, os procedimentos metodológicos utilizados na Fase 1 desta pesquisa estão em destaque no Quadro 2.3.

**Quadro 2.3 – Participantes, procedimentos de coleta do *corpus* e focos de investigação da Fase 1.**

| <b>Número de participantes</b> | <b>Categorias</b> | <b>Procedimentos de coleta do <i>corpus</i></b> | <b>Focos da investigação</b>  |
|--------------------------------|-------------------|---|---|
| 30                             | Calouros          | Questionários<br>Narrativas de história de vida | Perfil do aluno de Letras<br><br>Identificação com a profissão  |
| 3                              | Estagiárias       | Questionário<br>Narrativas de história de vida  | Identificação com a profissão<br><br>Conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem<br><br>Papéis de professor e aluno |
| 6                              | Formandos         | Questionários                                   | Conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem<br><br>Papéis de professor e aluno                                      |

A seguir, descrevemos os procedimentos de análise utilizados na Fase 1.



### 2.1.3 Procedimentos de análise da Fase 1

Apresentamos, nesta seção, os critérios de análise da Fase 1 desta pesquisa. À luz da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e da Lingüística Sistêmico-Funcional (SFL) (HALLIDAY, 2004; HALLIDAY, 1994), analisamos a identificação e as representações de linguagem e de papéis de aluno e professor subjacentes ao discurso dos participantes.

#### 2.1.3.1 Procedimentos de análise do perfil do aluno de Letras e sua identificação com a profissão

Para construirmos o perfil do aluno de Letras e, mais especificamente, investigarmos em que medida se percebem como professores de inglês e como avaliam a profissão que escolheram, analisamos, em um primeiro momento, as circunstâncias sociais vivenciadas desde a infância, que contribuem para a construção do que Fairclough (2003, p. 223) chama de identidade social.

Em um segundo momento, investigamos em que medida essa identificação com a profissão se mantém ou é alterada pela vivência universitária, após terem concluído dois anos do Curso de Letras. Nessa etapa, procuramos construir uma imagem representativa das experiências de cada uma das estagiárias participantes, que desse significação às ações que constituem a prática pedagógica do professor (TELLES & OSÓRIO, 1999, p. 35).

Para Fairclough (2003, p. 159), ao estudarmos a identificação, estamos enfatizando o processo – o modo como os indivíduos se identificam ou são identificados por outros. Segundo o autor, a identidade é constituída pelo modo como falamos, escrevemos e nos personificamos (aparência, modos de locomoção etc.). Nesse sentido, para tentarmos perceber em que medida os participantes se identificam com a profissão de professor, fomos em busca de evidências textuais desse processo. Fairclough destaca duas características textuais relevantes para o processo de identificação: a **modalidade** e a **avaliação**. Essas marcas textuais dão indicações do comprometimento dos participantes (com a verdade, a moral, as

obrigações e os valores) em seus textos que, em última instância, contribuem para a construção de suas identidades sociais (Ibid., p. 164) como professores.

As categorias de modalidade e avaliação utilizadas nesta análise são sugeridas por Fairclough (2003, p. 170-173), com base em Halliday (1994). Fairclough (2003, p. 03) argumenta que a análise textual é fundamental para entendermos os efeitos sociais do discurso.

A **modalidade** indica o julgamento feito pelo falante das probabilidades ou obrigações envolvidas no seu discurso (HALLIDAY, 1994, p. 89). De outro modo, tudo aquilo com o qual me comprometo diz muito a respeito de quem sou, o que Fairclough (2003, p. 166) chama de texturização de identidades. A modalidade pode ser associada a diferentes tipos de trocas e funções de fala. A modalidade epistêmica é utilizada para a troca de informação, que se realiza por meio de declarações/afirmações (o autor se compromete com a verdade) ou perguntas (o autor leva o outro ao comprometimento com a verdade). As declarações e as perguntas podem ser afirmativas e negativas, assertivas ou modalizadas, com graus diferentes de probabilidade e frequência (usualidade), como nos exemplos propostos por Halliday (2004, p. 148; 1984, p. 89):

#### **Probabilidade**

Isso certamente (não) é verdade (certeza)

Isso provavelmente (não) é verdade (probabilidade)

Isso possivelmente (não) é verdade (possibilidade)

#### **Frequência**

Isso sempre/nunca acontece

Isso frequentemente acontece

Isso acontece algumas vezes

Já a modalidade deontica é utilizada na troca de bens e serviços. Pode estar relacionada à função da linguagem que expressa: a) uma obrigação ou necessidade (uma ordem para alguém fazer algo) ou b) uma oferta ou proposta (para que alguém faça algo). No primeiro caso, o autor se compromete com as obrigações ou ordens dadas, que podem ser realizadas por meio de prescrições, prescrições modalizadas ou impedimentos. No segundo, o autor se compromete com a oferta realizada. Assim, podemos ter uma promessa, uma recusa, ou, ainda, promessa e recusa modalizadas, conforme os exemplos disponibilizados por Fairclough (2003, p. 168).

|   |  |
|---|--|
| <b>Obrigação/necessidade</b>                                      | <b>Oferta/proposta</b>   |
| Abra a janela<br>(prescrição)                                     | Eu <u>abrirei</u> a janela<br>(promessa)   |
| Você <u>pode/deve</u> abrir a janela<br>(prescrições modalizadas) | Eu <u>posso</u> abrir a janela/Eu <u>não posso</u> abrir a janela<br>(promessa/recusa modalizadas) |
| <u>Não abra</u> a janela<br>(impedimentos)                        | Eu <u>não abrirei</u> a janela<br>(recusa)   |

Na análise do processo de identificação dos participantes com a profissão de professor de inglês, foram consideradas as categorias de modalidade em destaque no Quadro 2.4 (exemplos do *corpus* desta pesquisa). Essas evidências textuais foram relacionadas a outros elementos que contribuem para a construção do processo de identificação dos participantes. Por exemplo, as marcas de pessoa (Eu/nós) no texto (“*Eu* acho que a universidade não prepara os alunos” em oposição à “A Universidade não prepara os alunos”) destacam igualmente o comprometimento (ou a falta de) do autor com sua afirmação.

**Quadro 2.4 – Categorias de Modalidade (FAIRCLOUGH, 2003, p. 170-173).**

| Categorias                                 | Exemplos do <i>corpus</i>  |
|--|--|
| Verbos modais                              | Poder, ter permissão para, dever.<br>Ex. O professor <u>deve</u> ter a sensibilidade das condições do ambiente e público [...] |
| Advérbios e sintagmas adverbiais modais    | Certamente, possivelmente.<br>Ex. [...] <u>com certeza</u> , toda a base do meu inglês aprendi lá.                             |
| Processos mentais afetivos e/ou cognitivos | Cativar, atrair, gostar / achar, pensar.<br>Ex. Eu sempre <u>gostei</u> de inglês.   |
| Participio com função de adjetivo          | Requerido, exigido, obrigado, destacado.<br>Ex. Sempre fui uma aluna muito <u>destacada</u> no curso de inglês.                |
| Adjetivos modais                           | Possível, provável, certo.<br>Ex. É <u>certo</u> que eu quero estudar inglês.  |
| Advérbios de frequência                    | Freqüentemente, sempre, obviamente, de fato.<br>Ex. Eu <u>sempre</u> era a ajudante dele.                                      |

| Categorias  | Exemplos do <i>corpus</i>  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><i>Hedges</i></p> <p>(expressões mitigadoras que denotam a imprecisão do discurso)</p> | <p>Meio, um tanto. Eu não sei se, Como você sabe.</p> <p>Ex. Eu tava <u>meio</u> perdida [...]</p> |
| <p style="text-align: center;">Discurso indireto</p> <p>(atribuição de um comentário a outra pessoa)</p>              | <p>Ex. <u>A professora me pedia</u> pra eu dar aula no lugar dela...</p>                           |

A segunda categoria textual discutida por Fairclough, com base em Halliday, é a **avaliação**. Entendida com um sentido amplo, essa categoria reúne não apenas as avaliações explícitas à profissão e aos papéis assumidos pelo professor, mas toda e qualquer afirmação que, de alguma maneira, comprometa os participantes com valores específicos relacionados à profissão. Nesse sentido, os comentários que expressam desejos, vontades, ou seja, o que se quer em contrapartida ao que não se quer; o que é bom em oposição ao que não é (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). Exemplo: *This is a good book – This is a bad book*.

As afirmações avaliativas são mais obviamente realizadas por processos relacionais, utilizados para caracterizar (atribuição) e identificar (identificação). Representam os processos de “ser”, realizados pelo verbo “ser” ou similares – “parecer”, “tornar-se”, “ficar”, “andar”, bem como os verbos “ter”, “possuir” e “pertencer” (HALLIDAY, 2004, p. 210-211).

No caso da atribuição, uma qualidade ou atributo é utilizada para caracterizar alguém ou algo. No exemplo, “a professora é competente”, observamos a relação de pertencimento a uma classe (a professora que pertence à classe das pessoas competentes). A identificação é equativa e constrói identidades. No exemplo proposto por Halliday (2004, p. 123), “Alice é a mais inteligente”, não temos mais a relação de pertencimento a uma classe, mas uma identidade que é associada à Alice – a mais inteligente.

As categorias textuais de avaliação, organizadas por Fairclough (2003), com base em Halliday (1994), estão em destaque no Quadro 2.5 (Exemplos do *corpus* desta pesquisa).

**Quadro 2.5 – Categorias de Avaliação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 171-173).**

| <b>Categorias (elementos avaliativos)</b>  | <b>Exemplos do <i>corpus</i></b>   |
|--|--|
| Adjetivos avaliativos  | Não tive um <u>bom</u> Ensino Médio.   |
| Verbos avaliativos   | Eu me <u>traumatizei</u> o suficiente para fazer vestibular para engenharia. |
| Advérbios avaliativos  | Ser professora de inglês, no caso, e <u>só</u> .                             |
| <b>Exclamações</b>   | <u>Bah!</u> Já adorei [a aula] e tal!  |
| <i>Declarações com modalidade deôntica</i>   | O aluno <u>deve</u> estar aberto para novas possibilidades [...].            |
| Marcas explícitas da avaliação do autor por meio do uso de modalização.                    | <u>Eu acho</u> que tem mais a ver comigo.                                    |
| Avaliações afetivas a partir da utilização de processos relacionais. O atributo é afetivo. | Eu sou <u>apaixonado</u> pela cultura dos ingleses.                          |

Uma avaliação pode apresentar diferenças em termos de intensidade. Por exemplo, os verbos relacionados a processos mentais, como gostar, adorar e odiar, deixam transparecer o grau de comprometimento do falante com sua afirmação. De mesma forma, isso também pode ser verificado no uso de adjetivos, como bom, ótimo ou fantástico, e advérbios representados nos seguintes exemplos: “Ele ensina bem” e “ele ensina maravilhosamente”.

Assim, para a análise do perfil dos calouros e das estagiárias, procuramos focalizar basicamente a dimensão social e, nesta, em que medida os participantes se percebem professores de inglês, bem como a maneira como avaliam a profissão.

Na seção 2.1.3.2, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na análise das representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis de aluno e de professor, subjacentes ao discurso dos participantes.

### 2.1.3.2 Procedimentos de análise das representações de conceitos e papéis do aluno de Letras

Para a análise das representações de conceitos e de papéis dos participantes, utilizamos a proposta de análise textual de Fairclough (2003, p.135-36), com base em Halliday (1994), que focaliza a oração e o seu significado

representacional, realizado léxico-gramaticalmente e constituído por três elementos: os processos, os participantes e as circunstâncias.

Ao discutir a proposta de Halliday (1994), Fairclough (2003, p. 135) destaca que os processos são normalmente realizados por verbos; os participantes, por sujeitos e complementos desses verbos; e as circunstâncias, pelos diferentes elementos adverbiais. Nesse sentido, Halliday (1994) argumenta que o sistema de transitividade constrói o mundo da experiência a partir de diferentes tipos de processos, que podem ser divididos em três grandes grupos: o **material**, o **mental** e o **relacional**. Paralelamente, outros três grupos intermediários também podem ser utilizados para representar nossas experiências: o **verbal**, o **comportamental** e o **existencial**.

A análise das orações utilizadas pelos participantes para representar a profissão de professor de inglês tomou como base, portanto, as categorias definidas no quadro 2.6 (exemplos do *corpus* desta investigação).

**Quadro 2.6 – Representação de orações.**

| Tipos de orações   | Significado da categoria   | Exemplos de processos do <i>corpus</i>  |
|--------------------|--|---|
| <b>Materiais</b>   | Estão relacionados com o mundo da experiência. Constroem a idéia de mudança concreta (criam ou alteram realidades) num fluxo de eventos pelo uso da energia (HALLIDAY, 2004, p. 179) | Fazer, realizar, construir.<br>Ex.: [...] tradutor e intérprete, pois pode [...] <u>trabalhar</u> fora do país.   |
| <b>Mentais</b>     | Estão relacionados com o mundo da nossa consciência. Expressam a percepção que temos da realidade, construindo o processo da própria consciência (Ibid., p. 197-8).                  | Cognitivos: pensar, refletir, entender, acreditar.<br>Ex.: A gente <u>pensou</u> em turismo [...].<br>Perceptivos: Ver, ouvir, cheirar.<br>Afetivos: gostar, odiar.<br>Ex.: Eu <u>gostava</u> tanto [...]<br>Desiderativos: querer, desejar.<br>Ex.: Eu <u>quero</u> fazer para conhecimento pessoal. |
| <b>Relacionais</b> | Representam as categorias de atribuição e identificação. Processos de “ser” e “ter” (Ibid., p. 210-211).   | Parecer, tornar-se, ficar, ter possuir, pertencer.<br>Ex.: Meu sonho <u>é</u> viajar (relação intensiva).<br>Ex.: <u>Tenho</u> curso técnico em informática (relação possessiva).<br>Ex.: Eu <u>estou</u> em dúvida entre trabalhar ou voltar a estudar (relação circunstancial).                     |

| Tipos de orações       | Significado da categoria   | Exemplos de processos do <i>corpus</i>   |
|------------------------|--|--|
| <b>Verbais</b>         | Processos de “dizer” (Ibid., p. 252)   | Falar, dizer, culpar, criticar, pedir, explicar, questionar.<br>Ex.: [...] eu <u>pedi</u> para a minha mãe me botar num cursinho.  |
| <b>Comportamentais</b> | São os processos tipicamente humanos, fisiológicos e psicológicos (escatológicos) (Ibid., p. 248). | Respirar, tossir, sorrir, rir, chorar, cantar, sonhar.<br>Ex.: Eu chegava a <u>sonhar</u> que era professora.  |
| <b>Existenciais</b>    | Processos expressos pelos verbos haver e existir (Ibid., p. 256).                                  | Haver, existir, ter (com sentido de haver).<br>Ex.: 1) <u>Há</u> professores de todos os estilos, mas, com certeza, todos são exemplos.<br>2) A gente pensou em turismo...,mas como aqui na Federal não <u>tem</u> ... |

Fairclough (2003, p. 145) ressalta que, assim como escolhemos processos para representar o mundo, selecionamos igualmente os atores sociais que farão parte dessas representações. Ele destaca, ainda, que nem todos os participantes de uma oração são necessariamente os seus atores sociais. Nos exemplos dados pelo autor – “O carro atingiu Mary” e “O carro acertou a pedra” – “Mary” e “a pedra” são participantes, mas apenas “Mary” ocupa a posição de ator social, uma vez que a pedra representa apenas um objeto físico (Ibidem).

Desse modo, consideramos, na análise das representações, o destaque dado ao professor e ao aluno de língua inglesa no contexto da sala de aula. Mais especificamente, a natureza dos papéis sociais atribuídos a esses atores sociais. Por exemplo, na definição dos papéis de professor de inglês das estagiárias, diferentes responsabilidades recaem sobre seus ombros nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Para E3, o processo de aprendizagem depende do professor, enquanto para E1 o professor assume o papel de mediador e divide a responsabilidade com o aluno.

**E3:** [o professor] é aquele que faz com que seus alunos aprendam o que está sendo ensinado [...]

**E1:** é papel do aluno se comprometer com sua aprendizagem, responsabilizando-se por ela junto com o professor [...] [o professor] o de

mediador, aquele que propõe as situações de interação que instigam e fazem mover.

Ainda levamos em consideração que, paralelamente às representações de processos e atores sociais, podemos identificar, na análise textual, as representações de **tempo e espaço**, identificadas a partir de duas variáveis: 1) a **representação de localização** (ex.: “às 9h”, “em Santa Maria”) e 2) a **representação de extensão** (duração e distância – ex.: “durante três anos”, “Por seis horas”) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 151). Diferentes categorias lingüísticas contribuem para a representação do tempo: os tempos verbais (presente, passado, futuro simples etc.), os advérbios (hoje, amanhã), as conjunções e preposições que indicam relações temporais e espaciais (enquanto, depois, entre, em frente, atrás). Essas categorias podem nos ajudar a investigar, por exemplo, se as representações subjacentes ao discurso dos participantes fazem parte de suas concepções atuais ou de conceitos por eles já abandonados.

Assim, ao analisarmos as representações dos participantes, procuramos perceber quais elementos, dentro de um determinado evento, são excluídos e quais são incluídos com maior ou menor destaque (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136). Nesse sentido, não procuramos analisar o texto em busca do que é ou não verdade, mas do modo como os eventos estão representados; como são percebidos pelos participantes, procurando explicitar seu grau de valor e importância. Em última instância, procuramos investigar como as concepções de linguagem são representadas, bem como a posição ocupada pelo professor de língua inglesa em seu discurso.

## **2.2 Análise e discussão dos resultados da Fase 1**

Nesta seção, procuramos estabelecer o perfil do aluno de Letras (**calouros**) no início de seu processo formativo, tentando evidenciar em que medida ele se percebe como professor de inglês (Seção 2.2.1). A análise indica que ele vê o Curso de Letras como uma atividade complementar à carreira que deseja seguir. Em alguns casos, a licenciatura é uma opção profissional simultânea à profissão desejada. Em outros, representa uma oportunidade de estudo de uma segunda



língua enquanto o ingresso na profissão escolhida não acontece, tendo em vista seu despreparo para a competição acirrada do vestibular.

Além disso, jogamos o olhar sobre o professor pré-serviço que se encontra na metade do seu curso universitário (**estagiárias**) e se prepara para fazer o estágio curricular na escola pública (Seção 2.2.2). Na análise, chama à atenção o fato de que, embora não tenha sido sua primeira opção profissional, Letras se tornou, ao longo da trajetória universitária, a profissão desejada. Valoriza a relação afetiva que mantêm com a língua e com a profissão. Seu discurso também deixa transparecer uma visão cognitivista de linguagem, do ensino e da aprendizagem.

Ainda, investigamos uma terceira etapa da vida do(a) professor(a) pré-serviço de inglês: o momento em que deixa a universidade (Seção 2.2.3). A análise nos mostra que esses **formandos**, ao saírem da universidade, se reconhecem como professores de inglês. Seu discurso revela uma visão cognitivista de linguagem ao mesmo tempo em que projetam uma abordagem sociocultural para o seu ensino e aprendizagem. Essa aparente contradição deixa antever que os conceitos estão em processo de amadurecimento e que há uma disjunção entre teoria e prática.

Por fim, fazemos uma reflexão comparativa entre esses três momentos da vida profissional do professor pré-serviço de inglês, procurando evidenciar similaridades e diferenças conceituais, bem como a maneira em que o processo formativo contribuiu para a construção de suas identidades (Seção 2.2.4). A análise ao longo dos três momentos da vida acadêmica deixa transparecer que o Curso de Letras, ao promover um espaço de discussão teórico-prática, permitiu a esses alunos questionar os paradigmas behaviorista e cognitivista nos quais a escola está baseada e dar os primeiros passos em direção a uma visão sociocultural da linguagem, de seu ensino e aprendizagem, bem como dos papéis adotados pelos atores sociais no contexto da sala de aula de língua inglesa.

### 2.2.1 A identidade do aluno de Letras/Inglês constituída pelo/no discurso da impossibilidade

A análise do *corpus* possibilitou perceber que o calouro de Letras não se reconhece como professor de inglês, não se identifica com a profissão. Vê a

licenciatura como um curso complementar à profissão que pretende exercer e para a qual ainda não conseguiu passar no vestibular. Identifica-se com o Curso de Letras apenas na medida em que este oferece a oportunidade de aprendizagem de uma segunda língua, conhecimento considerado relevante para a profissão que realmente deseja exercer um dia.

#### 2.2.1.1 O perfil socioeconômico

A análise do questionário socioeconômico sobre origem, escolaridade, renda, tipo de moradia, bem como hábitos de leitura e acesso ao computador/internet (Tabela 2.1) revelou que os alunos foram estimulados a ingressar numa universidade por um contexto familiar cuja média de escolarização está bem acima da 5ª Série do Ensino Fundamental, média de escolaridade da população adulta brasileira com 25 anos ou mais (BARROS, HENRIQUES & MENDONÇA, 2000, p. 113).

**Tabela 2.1 – Média Educacional Familiar x Uso do Computador x Internet x Leitura de Jornais (%).**

| Escolaridade Média Familiar | N° de Participantes | Uso do Computador p/ atividades acadêmicas |      | Uso da Internet |      | Leitura de Jornais |            |       |
|-----------------------------|---------------------|--|------|-----------------|------|--------------------|------------|-------|
|                             |                     | Sim  | Não  | Sim             | Não  | Todo dia           | 1 x p/ Sem | Nunca |
| 0-8 anos                    | 1                   | 0  | 100  | 100             | 0    | 0                  | 0          | 100   |
| 8,1-11 anos                 | 11                  | 81,8                                       | 18,2 | 72,7            | 27,3 | 63,6               | 36,4       | 0     |
| 11,1-16 anos                | 16                  | 81,3                                       | 18,8 | 100,0           | 0,0  | 75,0               | 25,0       | 0     |
| 16,1-18 anos                | 1                   | 100  | 0    | 100             | 0    | 100                | 0          | 0     |

Em linhas gerais, a análise dos resultados indica que os alunos realizaram boa parte de seus estudos em instituições públicas, suas famílias (pais e irmãos) possuem escolaridade média que varia entre ensino médio e superior (8 e 16 anos de estudo em média) (Apêndice C), têm acesso ao computador, utilizam a internet

para pesquisa e contatos pessoais e freqüentemente fazem a leitura de jornais e revistas. Esses alunos vêm, portanto, de um ambiente familiar que os estimulou a estudar, oferecendo subsídios materiais de acesso à informação, o que lhes permitiu o ingresso em uma universidade pública. Pesquisas de cunho quantitativo já estabeleceram que o nível de escolarização dos adultos tem grande impacto nas gerações seguintes e, mais especificamente, mostram que um ano extra na escolarização primária dos adultos aumenta a taxa de acesso ao Ensino Médio da próxima geração em cerca de 5,2% (Ibid., p. 114).

O fato de 86,21% dessas famílias terem origem basicamente urbana (25 dos 29 participantes) também contribuiu para o seu desenvolvimento educacional. Em meados da década de 90, Kassouf (1996, p. 782) já concluía que pessoas residentes nas áreas urbanas recebem mais incentivos para investir em educação do que aquelas residentes no meio rural.

Em relação à leitura de jornais e revistas, 20 participantes (68,97%) afirmam ler jornais e 18 deles (62,07%), revistas, diariamente. Entre as revistas mais procuradas, estão as semanais de assuntos diversos (12 participantes – 41,38%), como *Isto É* e *Veja*.

Vale ressaltar, ainda, que 27 (93%) participantes têm acesso ao computador para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e, entre aqueles que acessam diariamente ou freqüentemente (três vezes por semana) a internet, o fazem para a realização de pesquisa (17 participantes – 58,62%) e, em um segundo momento, para a checagem de e-mails (16 participantes – 55,18%). Além disso, 16 participantes (55,18%) acompanham os telejornais e outros 8 (27,59%) assistem a documentários.

Livros, revistas, acesso ao computador, à internet e a programas televisivos são o que Bourdieu (1998, p. 77) chama de capital cultural objetivado, ou seja, suportes materiais na forma de objetos e instrumentos cujo acesso acontece inicialmente por meio da família, durante a infância, na socialização primária (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 180), e que são mantidos, posteriormente, no âmbito escolar e universitário. Paralelamente ao capital cultural objetivado, consideramos o capital informacional (BRANDÃO, MANDELERT & PAULA, 2005, p. 753) que circunda o aluno no seu contexto familiar, traduzido no hábito de leitura de jornais e revistas dos familiares, na prática de assistir aos noticiários televisivos ou de consultar a internet.

Assim, ao cruzarmos essas informações, constatamos, que quanto maior a escolaridade média familiar dos participantes, maior a sua frequência de leitura de jornais e revistas e mais freqüente o acesso à internet. Nesse sentido, podemos dizer que o grau de escolaridade familiar, o acesso a suportes materiais e o capital informacional familiar promovem o desenvolvimento de hábitos culturais em seus membros que conjugam a leitura de jornais e revistas, a pesquisa na internet e o acompanhamento de notícias por meio de telejornais e documentários. Tais hábitos constituem, portanto, o arcabouço cultural e informacional desses indivíduos, construindo crenças e valores do que seja aprender e subsidiando a leitura do mundo que os cerca.

Contudo, a análise dos dados obtidos por meio do questionário socioeconômico não permitiu inferir em que medida as informações fornecidas pelos participantes, principalmente em relação aos hábitos de leitura, são precisas. Se não o são, nossa análise talvez esteja indicando a idealização dos participantes sobre papéis sociais “esperados” de um profissional da linguagem em processo de formação. Fairclough (2003, p. 164-165) lembra que entre as prerrogativas estabelecidas pelo *novo capitalismo*<sup>12</sup> está a estetização das identidades. Esta é parcialmente refletida numa preocupação excessiva com a “imagem”, ou seja, procuramos construir um perfil que atenda às expectativas do outro no contexto social no qual estamos inseridos.

#### 2.2.1.2 O perfil psicossocial

A análise do questionário psicossocial, que investigou as disciplinas preferidas na escola, leituras, atividades extracurriculares, aspirações profissionais e expectativas em relação à futura profissão, revelou que, dos 30 participantes, um pouco menos da metade (14 participantes – 46,66%) optou por Letras/Inglês como primeira escolha profissional. Entretanto, a metade (sete participantes) desses 14 confessou que está fazendo ou pretende fazer outro curso. Subjacente ao discurso, portanto, está o pressuposto de que a licenciatura em inglês é um curso

---

<sup>12</sup> Fairclough (2003, p. 4) refere-se às mais recentes e radicais reestruturações pelas quais o capitalismo tem mantido sua continuidade.

complementar, ou seja, seu valor está em complementar a “profissão de fato” (“Relações Públicas”, P5; “Biologia”, P13; “Técnico em Informática”, P19 e “Tradutor-Intérprete/Turismo”, P9).

Podemos perceber que existe uma relação afetiva com o idioma (P5) e que o valor dado ao Curso de Letras está diretamente associado à aprendizagem da língua (P13) e à formação complementar (P5). Os calouros justificam, por meio de orações relacionais, o porquê de ainda não estarem fazendo o curso desejado (P13 e P18), relatando que ainda não possuem os atributos (“maduro” e “preparado”) necessários para o ingresso no curso escolhido. Por outro lado, isso significa dizer que o grau de maturidade e preparo “necessário” para se fazer licenciatura em inglês é menor, já que a estão cursando.

Ao serem questionados acerca do porquê ingressaram no Curso de Letras, admitem não se perceberem professores (P5), ao mesmo tempo em que se identificam com outras profissões (P13, por exemplo), que oferecem a possibilidade de crescimento profissional (P19).

**P5** Eu não pretendo ser professora. Eu queria fazer inglês pelo gosto de saber mais [...] Farei Relações Públicas esse ano, pq. acho que tem mais a ver comigo.

**P13:** Eu não estou maduro suficiente para estudar biologia e estudar inglês é muito bom.

**P19:** Tenho curso técnico em informática e atuo na área. Pretendo ficar no meu trabalho atual, pois tenho possibilidade de ascensão profissional.

**P18:** O fato de eu não estar preparada para prestar vestibular para o curso [Medicina... eu me interessei pela área].

Mesmo entre os sete participantes (23,33% do total de participantes que responderam aos questionários) que fizeram a escolha por Letras/Inglês como primeira opção no Vestibular/Peies<sup>13</sup>, o interesse pela língua é mais recorrente e acentuado em seus discursos do que a profissão de professor (P27 e P28). P27 salienta sua curiosidade em estudar a língua, associando-a ao desejo de “ter um diploma reconhecido”, não deixando claro se este se traduz na profissão de

---

<sup>13</sup> O Peies é uma modalidade alternativa de vestibular oferecido pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) para ingresso ao ensino superior. O processo seletivo consiste na realização de três provas, uma ao final de cada ano do ensino médio. Atingindo o ponto de corte do curso que escolher,

professor. Isso quer dizer que mesmo o calouro que fez a opção pela licenciatura ainda não se percebe professor de inglês.

**P27:** [...] já sabia muito da língua, mas queria conhecer mais e ter um diploma reconhecido.

**P28:** Pensei em cursar história [...] percebi que gostava mais de inglês do que qualquer outra coisa.

Por fim, entre os participantes que não colocaram Letras/Inglês como primeira opção, a gama de cursos preferidos é bastante diversificada: Biologia (3) Medicina (2), História (2), Administração (2) e uma citação para Ciências da Computação, Letras/Português, Publicidade, Espanhol, Arquitetura, Psicologia e Relações Públicas. A pergunta que fica é por que esses alunos estão cursando Letras/Inglês? As explicações se aproximam muito daquelas dadas pelos participantes que, embora tenham escolhido Letras/Inglês como primeira opção, estão ou desejam fazer o curso complementarmente a outro (P14). P23 justifica não estar preparado para prestar o vestibular para medicina, pois não fez um “bom” Ensino Médio.

Esse discurso constrói, portanto, o argumento de que o Curso de Letras/Inglês tem posição secundária em suas vidas acadêmicas, que é construída por suas escolhas léxico-gramaticais: o sintagma nominal “A primeira opção” (P12), os advérbios “enfim” (P12) e “só” (P12) e o substantivo avaliativo “complemento” (P14).

**P12:** O ponto de corte [no vestibular]. A primeira opção é Ciências da Computação, a segunda era Agronomia e a terceira enfim era Letras/Inglês.

**P14:** Inglês ainda é, para mim, só um complemento para o curso de jornalismo.

**P23:** Não tive um bom Ensino Médio e foi muito complicado adquirir conhecimento em todas as matérias exigidas no vestibular. Pretendo cursar Medicina e já curso Química nessa instituição.

Por fim, podemos perceber que P12 e P23 só estão fazendo a licenciatura, porque o ponto de corte de entrada no curso desejado era maior. Esse fato determinou sua entrada no curso, ao mesmo tempo em que expôs os motivos pelos quais não estão fazendo o curso desejado – por ser mais concorrido no exame de vestibular do que o de Letras. Bourdieu (1998, p. 41) informa que um jovem

---

ao final das três provas, o aluno poderá fazer a prova de redação, que definirá quem é aprovado ou não.

pertencente a uma camada social superior tem duas vezes mais chance de entrar na universidade do que um de classe média, 40 vezes mais chance do que um filho de operário e 80 vezes mais do que de um filho de um assalariado agrícola.

Equacionando os resultados, temos 23,33% (7 participantes) que demonstram o desejo de serem professores de inglês e outros 76,66% (23 participantes) que estão fazendo Letras/Inglês porque se trata de um conhecimento complementar à carreira que desejam seguir e, em alguns poucos casos, uma opção profissional simultânea. Percebemos, portanto, a crença naturalizada e compartilhada entre os participantes de que o curso de Licenciatura em Inglês representa uma oportunidade para aprender uma segunda língua enquanto não conseguem ingressar no curso desejado, na profissão “escolhida”, tendo em vista sua imaturidade ou despreparo para enfrentar o concorrido vestibular.

Em pesquisa realizada há 17 anos com 81 calouros também da UFSM, Motta-Roth & Marafiga (1991, p. 167) chegaram a constatações semelhantes. Do total de entrevistados, 36% estavam cursando Letras com o intuito de aprender uma língua estrangeira, 16% tinham planos de estudar no exterior e 11% desejavam trabalhar como tradutores. Apenas 19% pretendiam seguir no magistério. As autoras avaliam que os 36% interessados buscavam, no Curso de Letras, apenas aprender uma segunda língua “da maneira mais barata e prática disponível” (Ibid., p. 172).

Motta-Roth & Marafiga (Ibid., p. 171) constataram, portanto, o mesmo distanciamento que percebemos nesta pesquisa entre os objetivos propostos pela Licenciatura em Letras, ou seja, formar professores, e as expectativas desses alunos em relação ao curso: formação complementar, aprendizagem de uma língua estrangeira. Mais recentemente, Orteni et al. (2003, p. 153) chegaram a conclusões semelhantes, concluindo que a licenciatura não se constitui como profissão entre professores pré-serviço matriculados nos primeiros semestres do Curso de Letras.

### 2.2.1.3 O perfil subjacente às narrativas de história de vida

Nos exemplos de narrativas que se seguem, além de profissão complementar (C6), a Licenciatura em Letras é associada também à necessidade de sobrevivência,

que é estabelecida pela construção condicional (“caso precise”, C4) ou, ainda, à falta de alternativa melhor (C3).

**C2:** Porque eu gosto da língua, de inglês, eu sou apaixonado por falar inglês, pela cultura dos ingleses/dos britânicos e dos americanos, porque eu achei que com o inglês teria uma vantagem quanto a viajar. O meu sonho é viajar, conhecer a Inglaterra. Eu achei que estudando Letras, a cultura deles, seria mais fácil viajar.

**C3:** Fui fazendo eliminação. Eu tava meio perdida. Daí, a gente foi vendo, assim, mais ou menos o que eu gostava, eu gostava muito do Inglês, eu gosto de aprender outras línguas e, daí eu acabei optando por Letras. A gente (participante e família) pensou em Turismo também, uma coisa assim, sempre lidando com línguas, mas como aqui na Federal não tem, né? Eu fiz Letras, mesmo.

**C4:** [...] se algum dia eu viesse a dar aula, seria por uma necessidade, não por um desejo, sabe. Eu tô aqui fazendo licenciatura por uma necessidade. Caso precise, algum dia, dar aula. Mas o meu objetivo é ser tradutor ou intérprete. Eu acho que é uma área que eu me sinto mais confortável.

**C6:** [...] não é curso que eu queria fazer só ele e deu, ser professora de inglês, no caso, e só. É uma coisa que eu quero fazer para conhecimento pessoal.

Em C3, o substantivo avaliativo (“eliminação”) e o advérbio (“mesmo”) explicam como a falta de opções levou a aluna ao Curso de Letras. Vemos, ainda, a licenciatura associada à possibilidade e à facilidade para viajar (C2). Assim, podemos dizer que, em quatro das seis narrativas, os calouros reforçam a concepção identificada na maioria (no discurso de 23 dos 30 participantes) dos comentários extraídos do questionário psicossocial, de que o Curso de Letras é visto como curso de línguas, sendo a aprendizagem do idioma o real valor atribuído à licenciatura.

Parece ser correto afirmar que o discurso dos futuros professores de inglês deixa transparecer um sentimento “de falta de”, uma sensação de incompletude. Acreditamos que tal sentimento, tão próprio da sociedade pós-moderna, acompanhe qualquer profissional em diferentes momentos de sua formação e de sua carreira profissional. Como afirma Hall (2005b, p. 106), a identificação é um processo de articulação. “Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade” (Ibidem). No discurso desses futuros profissionais, está evidente a dificuldade ou a impossibilidade de se perceberem professores.

Os Cursos de Letras têm vivenciado, portanto, a difícil tarefa de preparar profissionais – competentes para o ensino crítico da Língua Inglesa – que, no início



do seu processo formativo, não se identificam com a profissão de professor. Ao discutirem a baixa identificação dos alunos de Letras com a profissão, Ortenzi et al (2003, p. 154) perguntavam: que experiências o curso pode proporcionar aos alunos para que o sentido fundamental da identidade profissional seja encorajado? Sua pesquisa revelou que as participantes que haviam tido oportunidade de atuar em sala de aula nos anos iniciais da graduação, antes do estágio curricular, construíram uma percepção positiva em relação à profissão (Ibidem).

Nos laboratórios de ensino e pesquisa, como é o caso do Labler, na UFSM, os alunos podem exercer atividades de monitoria desde o primeiro semestre. No Labler, além do ensino propriamente dito, os alunos têm a possibilidade de participar de discussões pedagógicas, desenvolver projetos de pesquisa e construir/produzir material didático. Iniciativas como esta aproximam o aluno das diferentes práticas sociais relacionadas à profissão e podem ajudá-lo a se perceber professor.

Dentro dessa perspectiva, o envolvimento dos alunos com a atividade profissional em contextos outros, como, por exemplo, as escolas de idiomas, as escolas particulares, os cursos pré-vestibulares ou mesmo as escolas públicas, para o desenvolvimento de atividades extra-curriculares, podem igualmente aproximá-los da profissão (CASTRO, 2005, p. 312). Por outro lado, os cursos de Letras poderiam discutir as possibilidades legais de estabelecimento de parcerias com essas instituições, de forma que o trabalho desenvolvido nelas pelo aluno pudesse, de algum modo, fazer parte de sua formação curricular. A inserção em diferentes contextos de ensino, no período de formação inicial, além de proporcionar ao aluno experiências diferenciadas em relação ao contexto universitário, pode contribuir para a construção do processo de identificação e dar uma “percepção de finalidade para o curso” (ORTENZI et al., 2003, p. 154), que muitos calouros não possuem quando nele ingressam, conforme apontam os dados coletados nesta pesquisa.

A seguir, discutimos o perfil do professor pré-serviço em um segundo momento de sua formação profissional, ou seja, ao se dirigir para o estágio curricular supervisionado, que tem início no 5º semestre do Curso de Letras da UFSM e duração de dois anos (dois semestres de observação e dois de docência).

## 2.2.2 O perfil das estagiárias e suas representações de linguagem

Nesta seção, analisamos o perfil e as representações de conceitos de três professoras (**estagiárias**) em processo de estágio curricular. A análise está subdividida em dois momentos. No primeiro (Seção 2.2.2.1), procuramos dar significado às histórias de vida contadas pelas participantes em narrativas orais e escritas. Em um segundo momento (Seção 2.2.2.2), discutimos comparativamente os conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, bem como os papéis atribuídos ao professor e ao aluno obtidos a partir da aplicação de um questionário semi-estruturado.

Ao contrário dos resultados obtidos junto aos calouros, as estagiárias entrevistadas por volta do 4º semestre demonstram que os dois anos de vivência universitária ajudaram a construir uma relação de identificação com a profissão. Contudo, seus discursos revelam a percepção de que a profissão exige imensos sacrifícios e somente fará sentido para elas se conseguirem envolver emocionalmente seus futuros alunos. Em relação às representações de conceitos, a análise aponta para um alinhamento à perspectiva cognitivista de aprendizagem. Entretanto, essa visão parece estar em processo de reconfiguração, uma vez que podemos perceber, no discurso de pelo menos uma das participantes, uma preocupação com o contexto sociohistórico na construção do processo de aprendizagem.

### 2.2.2.1 As experiências de aprendizagem reveladas pelas narrativas autobiográficas

As histórias contadas pelas participantes remetem às suas experiências de aprendizagem da língua inglesa no período escolar e trazem para o consciente os afetos e desafetos associados a essas lembranças (PAIVA, 2005, p. 4). Tais experiências contribuem para a construção de suas crenças acerca do que significa ensinar e aprender, bem como dos papéis assumidos pelos atores sociais constituídos nesses processos. Bailey et al. (1996, p. 14) argumentam que ao trazerem para o consciente as lembranças das experiências vivenciadas como

alunos, essas se tornaram mais reais e tangíveis. Além disso, os participantes se dão conta de que já possuem uma filosofia de ensino, configurada nas e pelas suas histórias de aprendizagem na escola.

Assim, ao analisarmos as narrativas orais e escritas, elegemos quatro núcleos temáticos que se mostraram recorrentes no discurso das três participantes. São eles: 1) a relação afetiva com a língua associada à facilidade de aprendizagem do idioma (Seção 2.2.2.1.1); 2) as crenças acerca do que se aprende na escola e nos cursos de línguas (Seção 2.2.2.1.2); 3) a escolha da licenciatura como profissão (Seção 2.2.2.1.3); 4) as imagens que dão indicações do que entendem por ser ensinar e as representações acerca dos seus papéis e de suas identidades enquanto professoras de língua inglesa (Seção 2.2.2.1.4).

#### 2.2.2.1.1 A relação afetiva com o idioma

As participantes exprimem, em seu discurso, a relação de afetividade que construíram com a língua, desde o primeiro contato com ela, marcada na escolha de processos mentais afetivos (gostar e adorar) e intensificada por advérbios (muito).

**E1:** Eu não me lembro qual foi a série que eu comecei a ter inglês, se na 6ª [Série], não sei. Só sei que eu gostei muito [...] O gosto pela música estrangeira, que na época era só o que eu ouvia, que me estimulou a estudar inglês [curso de línguas], no intuito de compreender as letras [...].

**E2:** Na 8ª Série do Ensino Fundamental tínhamos aula de inglês, com livro didático. Eu gostava muito, apesar de ser muito básico e até meio infantil.

**E3:** [...] eu tinha inglês desde a 5ª Série, aí eu acho que foi na 5ª Série mesmo. Desde que eu tive, assim. Bah! já adorei e tal!

Ao lado da relação afetiva, destacamos a crença de que têm facilidade para aprender a língua inglesa, fator que acabou propiciando a E3 e E1 suas primeiras experiências informais de ensino na própria escola em que estudavam.

**E1:** Sempre fui uma aluna muito destacada no curso de inglês e eu gostava tanto, me dei tão bem lá (no curso de línguas) que na escola, eu me lembro nitidamente, na 8ª Série, a professora me pedia prá eu dar aula no lugar dela [...] Muitas vezes aconteceu.

**E3:** Não sei como nem porque eu aprendi muito rápido e com facilidade, por isso, eu sempre era a ajudante dele [o professor] nas aulas. Ajudava os colegas também. Enfim, era muito bom.

#### 2.2.2.1.2 A escola que pouco ensina e “os cursinhos de línguas” que divertem ensinando

As crenças das estagiárias indicam que a escola está centrada em uma concepção behaviorista de ensino (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29), na qual são priorizadas as atividades com foco em elementos isolados e formais da língua (“basicamente o verbo *to be*”, E2). Tal paradigma parece desafiar pouco o aluno, que pode assumir o papel de professor, percepção construída pela oração material (“lançava... a turma nas minhas mãos”, E1). As participantes entendem que não precisavam estudar na escola, pois, além de “simples” (E1), o ensino naquele contexto é “ultrapassado” (E3).

Em contrapartida, suas crenças acerca do ensino nas escolas de idiomas destacam práticas que promovem “a conversação”, atividade tipicamente relacionada às abordagens cognitivistas de linguagem, como o ensino comunicativo (E3). Conforme discutido no Capítulo 1 (Seção 1.3.3), um dos caminhos pedagógicos apontados pelas abordagens cognitivistas é a realização de interações abertas, centradas em tarefas, cujo objetivo é a negociação de significados, o que parece indicar o discurso das participantes. Para E1 e E3, as aulas nas escolas de idiomas promoveram a efetiva aprendizagem da língua antes de chegarem à universidade.

**E1: [Na escola]** Eu não me lembro qual foi a série que eu comecei a ter inglês, se era 6ª, não sei. Só sei que eu gostei muito. Ela [a professora] lançava às vezes a turma nas minhas mãos prá eu ficar passando conteúdo simples, né verbo *to be* e tal. Aí eu pedi para a minha mãe me botar num cursinho **[Na escola de línguas]** e eu gostava tanto, me dei tão bem lá [...]. Embora eu não tenha tido muita conversação durante todo o curso, eu conversei sempre muito com a professora. Eu acho que isso foi, foi legal, assim, me ajudou a desenvolver a minha habilidade.

**E2: [Na escola]** quando eu fiz, só comecei na 7ª Série, na 7ª, e era basicamente o verbo *to be*, mesmo, mas eu adorava ver o livro, a professora era bem divertida e tal.

**E3: [Na escola de línguas]** Estudei lá durante quatro anos e, com certeza, toda a base do meu inglês aprendi lá. **[Na escola]** A essas alturas, o inglês do colégio já havia ficado para trás há muito tempo, e o desinteresse claro que foi aumentando, pois tudo que era ensinado

lá [na escola] eu já sabia, nem estudava para as provas e, nas aulas, só conversava. Em todos os colégios, não sei, mais é gramática, sabe. E lá **no cursinho**, não. Nós conversávamos e tudo que tinha, né, festa e tudo, assim, era todo mundo conversando em inglês e bah! era muito legal.

Embora E2 reconheça o paradigma formal no qual a escola está inscrita, acentuado pelo advérbio (“basicamente o verbo *to be*, mesmo”), suas impressões acerca daquele período parecem ser positivas. Destaca o livro didático e a professora, que era “divertida”, como compensações (marcada pela adversativa “mas”) para as limitações do currículo proposto naquele contexto. As demais participantes, que tiveram experiências em escolas de línguas e inevitavelmente comparam os dois contextos, descrevem lembranças negativas, em maior ou menor grau, em relação às aulas na escola (pouco desafiadoras, E1; ensino ultrapassado, E3). Para essas duas participantes, a relação afetiva se sustenta efetivamente pelas/nas experiências vivenciadas nas escolas de línguas nos quais acreditam ter apreendido o idioma.

Pesquisas anteriores (COELHO, 2006; OLIVEIRA & MOTA, 2003; GRIGOLETTO, 2000; FELIX, 1999) já haviam identificado a crença de que não se aprende inglês na escola e de que a escola de línguas é o “ambiente ideal” para que essa aprendizagem aconteça, argumento reforçado pela mídia, conforme demonstra a pesquisa de Hornick (2006, p. 100). Coelho (2006, p. 136) também percebeu a crença, entre os professores que participaram de sua pesquisa, de que “somente um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas”. Essa crença tem origem nas expectativas frustradas dos professores em sala de aula, no momento em que desenvolveram atividades que não foram bem recebidas pelos alunos (Ibidem).

Almarza (1996, p. 57) chegou a conclusões semelhantes ao analisar as representações de professores pré-serviço na Inglaterra acerca da aprendizagem formal na sala de aula e em contextos outros. Ela percebeu, em seus discursos, que o sistema da língua era o foco do ensino na sala de aula, enquanto o significado, a fluência e os componentes culturais compunham a “substância” da linguagem fora da sala de aula, em contextos de aprendizagem considerados “naturais”. Isso significa dizer que, a partir das percepções das participantes, o que acontece em sala de aula dificilmente remete à realidade vivenciada pelos alunos fora dos limites escolares.

### 2.2.2.1.3 Letras: ocupação ou profissão?<sup>14</sup>

Apenas E3 escolheu o Curso de Letras/Inglês como primeira opção, destacando-se, em seu imaginário, a crença de que é exceção, pois, via de regra, a licenciatura acaba sendo uma alternativa compensatória frente à impossibilidade de fazer o curso desejado. Embora as demais participantes tenham feito vestibular para outros cursos (E2, por exemplo, cursou Odontologia e Comércio Exterior), demonstram que desenvolveram uma relação afetiva com a língua durante a licenciatura (“gosto muito”, E1) e que a decisão de fazer Letras, apesar de não ter sido a primeira opção, foi consciente, árdua e demorada. Podemos ver isso na escolha de processos mentais cognitivos (“pensar” associado ao advérbio “muito” (E1) e “resolver” (E2)) e materiais (“andei” e “rodei” associados ao advérbio “bastante” (E1)).

**E3:** [...] certamente a primeira opção foi Inglês. Ao contrário de muitas pessoas que fizeram como segunda opção ou por qualquer outro motivo, eu posso me considerar exceção, porque eu sempre quis cursar Letras.

**E2:** Eu tentei Odonto, vários anos, Odonto. Fiz Odonto em duas faculdades particulares, mas aí, devido ao preço excessivo, aos valores das mensalidades, eu desisti. E, fiz comércio exterior, na Unisinos. Aí, como lá era muito, assim, tinha muitas coisas também relacionadas com matemática e estatística, e coisa que o comércio exterior, a administração, né? Então, aí não fez muito, assim, o meu estilo, né. Então resolvi fazer vestibular para Letras interessando pela língua inglesa. Apesar de muitas decepções com o curso, em todo esse período de estudo, o aprendizado foi de grande valia e acredito que ainda há muito o que aprender, com certeza.

**E1:** [...] então, se eu tô aqui é realmente porque eu pensei muito e demorei pra chegar aqui. Andei bastante, rodei bastante pra chegar aqui. Gosto muito.

Assim, apesar de não estar configurada, em seus discursos, como primeira opção na escolha do curso universitário, a licenciatura se constitui como profissão para as três participantes. Essa crença se manifesta na relação afetiva que estabeleceram com o idioma e com o próprio curso universitário, que proporcionou experiências “de valor” (E2), bem como nas constatações que deixam transparecer de que a escolha da licenciatura se tratou de uma decisão consciente (E1 e E2).

<sup>14</sup> Tomo emprestado o título proposto por Celani (2001).

#### 2.2.2.1.4 As imagens e os papéis sociais das estagiárias

Neste último núcleo temático, fazemos uma tentativa de identificar os papéis associados ao profissional de língua inglesa pelas três participantes, a partir da análise de suas narrativas de história de vida e da construção de uma imagem. Para tanto, escrevemos um relato pessoal sobre as histórias narradas por cada uma das participantes (TELLES, 1999, p. 88), tentando apontar o modo como seu discurso desvela a construção de suas identidades enquanto profissionais de língua estrangeira.

Telles & Osório (1999) resgatam o conceito de Clandinin (1986) para definir imagem:

As imagens de sala de aula dos professores emergem de suas experiências pessoais e profissionais. São pontos de convergência de suas experiências, com evocações morais, emocionais e pessoais e, ainda, refletem as qualidades dessas mesmas experiências nas quais estão baseadas. *Cada imagem é específica de um determinado professor* [grifo adicionado]. Tanto as experiências ligadas às imagens quanto a maneira pela qual as imagens se ligam a essas experiências só podem ser atribuídas a um determinado professor (CLANDININ, 1986, p. 379 apud TELLES & OSÓRIO, 1999, p. 35).

As imagens traduzem, portanto, as experiências e significados para as ações que constituem a prática pedagógica do professor (Ibidem). Além disso, quando usadas com cautela, “podem ser de grande valia na criação de um padrão narrativo”<sup>15</sup> (CLANDININ & CONELLY, 2000, p. 163) (Tradução nossa).

Para construir o perfil de E2, lançamos mão da imagem da missionária que, por definição, é “alguém que manifesta devoção a uma causa, que tenta persuadir ou convencer outros a um programa, doutrina ou grupo de princípios”<sup>16</sup>. Segundo Coracini (2003, p. 246), essa imagem destaca o heróico e ao mesmo tempo o humano do(a) professor(a): como herói, caminha imbuída de uma missão e, como ser humano, sente medo diante das dificuldades. E2 apresenta, em seu discurso, uma devoção pela música em língua inglesa, que despertou nela a necessidade de ir em busca de seus significados (“Mas eu, o meu contato maior, assim, eu fui pegar

---

<sup>15</sup> *may be very helpful in the creation of a narrative form.*

gosto por causa da música mesmo. Adolescente, sabe como que é, né? Então música, música, música, e eu queria entender... E eu queria saber, poder, sabe, entender o que que a música falava...”). A vocação começa a se delinear a partir de um “chamamento” (“...quando eu era adolescente, tinha muito daquelas rádios que elas ah davam a letra da música e davam, aliás, a canção e eles...e o...e o locutor traduzia... E eu ficava enlouquecida com aquilo, né? Então eu queria saber cada vez mais, né?...”). Chegou a cursar Odontologia e Comércio Exterior, mas seu apego à música e, por conseguinte, à língua a colocou no caminho do Curso de Letras (“...Hoje me vejo, me imagino sempre uma professora cada vez melhor...”).

Durante seu processo formativo, procurou sempre evitar os “medos”, as “tentações” (“Sei muito bem o que não quero ser, o tipo de professora que não quero ser, pois pude ter a experiência de vivenciar isso através de meus próprios professores, de exemplos...”) e valorizar as experiências vividas, mesmo aquelas que considerou negativas (“Houveram, assim como há em qualquer ambiente, pessoas legais, pessoas chatas, esnobes, arrogantes, estúpidas, maravilhosas, inspiradoras...Há professores de todos os estilos, mas, com certeza, todos são exemplos...”).

Ao se reconhecer professora, resgata as experiências vivenciadas no início de sua caminhada e que para ela, como aprendiz, demonstram que pretende segui-las (“... Com certeza, quero trabalhar com música sempre que puder e fazer das minhas aulas um meio de incentivo aos alunos, uma motivação para sempre, querer mais e mais...”). E2 confessa, desse modo, que ensinar exige vocação (“... que eu acho que, que é uma coisa mais divina do que qualquer outro fator, assim...Eu acho que esse, esse dom e essa vocação de, do ensino”), característica que ela reconhece em si mesma (“...Então, eu sinto, eu tenho essa vocação pra ensinar, eu sei que eu tenho...”) e que a impulsiona pelos caminhos da profissão que deseja trilhar (“...eu acho que é uma coisa que eu quero seguir...”).

E1 enfrentou inúmeras dificuldades até chegar à licenciatura. A busca pela profissão a levou a fazer três vestibulares distintos. A imagem da montanhista, que decide vencer suas próprias limitações e as dificuldades enfrentadas pelo caminho para chegar ao seu objetivo – ser professora de inglês –, ajuda a construir sua

---

<sup>16</sup> *One manifests devotion to a cause... who attempts to persuade or convert others to a particular program, doctrine, or set of principles* Encontrado no *The Free Dictionary*, disponível em: <http://www.thefreedictionary.com>.



identidade profissional e está em sintonia com a definição apresentada no *The Free Dictionary*: “Um montanhista que se especializa em escaladas difíceis”<sup>17</sup>. A montanhista experimenta o terreno ao seu alcance para poder selecionar o melhor caminho para a escalada (“...passei pelo Peies para Jornalismo. Daí eu cursei um ano. Aí eu me traumatizei o suficiente para fazer vestibular para Engenharia Florestal, na URI, o que foi, talvez, o meu maior erro...”).

Durante a subida, tem ainda que vencer as intempéries do tempo. O vento, por exemplo, que sopra em sentido contrário e, na narrativa de E1, representa a secretária do cursinho pré-vestibular que tentou dissuadi-la de cursar Letras (“...tu vai sofrer muito e tu vai ter sérias dificuldades financeiras pela tua vida a fora...”) e pela família e amigos (“...sofri bastante resistência das pessoas, assim, da minha família, meu amigos...”). Além dos desafios da própria escalada, a montanhista precisa, muitas vezes, enfrentar o olhar de desaprovação e de incompreensão dos espectadores (“Ninguém entendia, ninguém aceitou isso”). Mas ao final da escalada, desfruta da satisfação de ter vencido todas as dificuldades que se colocaram em seu caminho, chegando ao topo (“Mas eu tô muito satisfeita...”).

A narrativa de E1, portanto, deixa transparecer que o(a) professor(a) precisa vencer enormes percalços (suas próprias inseguranças e a incompreensão dos outros) e estar determinado(a) a não desistir se quiser desfrutar da profissão que escolheu. No seu caso, a profissão tem se configurado em um processo de árduas experiências, em sintonia com a definição que encontramos para montanhista.

Por fim, E3 revela, em sua narrativa, a imagem de que o(a) profissional de línguas deve ser um(a) *entertainer*, uma animadora, que, por definição, é “uma pessoa que tenta agradar ou divertir”<sup>18</sup>. Essa imagem foi construída ao longo de sua experiência como aluna, a partir da relação que estabeleceu com uma professora de cursinho (“...ela não dá aula, ela dá um show...”) e foi identificada também na pesquisa de Alonso & Fogaça (2007, p. 29-30). O convívio com a professora deixa marcas profundas em E3 e determina a escolha da profissão (“...pra resumir, assim....quando eu olhei prá ela, eu falei assim: “Tá, é isso que eu quero fazer...”). Para Coracini (2003, p. 247), essa imagem é resultado do papel de animador “conquistado” pelos professor ao incorporar à sua prática pedagógica os métodos

<sup>17</sup> *a mountain climber who specializes in difficult climbs.*

<sup>18</sup> *a person who tries to please or amuse* (The Free Dictionary, by Fairlex). Encontrado em: <http://www.thefreedictionary.com>

audiovisuais. Embora ainda tenha dificuldades em identificar, na atuação da professora, o que a fazia se destacar dos demais (“...Não sei...ela tem uma coisa assim...especial...”), E3 utiliza tal imagem na construção do papel do(a) professor(a) de inglês e de sua própria identidade. Em sua narrativa, argumenta em favor da superação do paradigma formal de ensino (“...que trabalhe de forma mais prática, que não se detenha somente em livros...”), indo em busca de atividades que façam parte do contexto do aluno (“...usando exemplos reais...”), no sentido de fazê-lo perceber a relevância da língua estrangeira (“...principalmente motivando os alunos de que aprender uma língua estrangeira é realmente importante”).

Podemos perceber que as participantes mantêm uma relação de afinidade, afeição com a língua inglesa desde o período escolar, sentimento que está associado à crença de que “têm facilidade para aprender o idioma”. Tais fatores contribuíram para a escolha da profissão. Suas narrativas revelam, ainda, uma diferença marcante entre os papéis atribuídos ao professor de inglês nos contextos da escola e dos cursos de idiomas. O primeiro pouco desafia o professor, que promove um ensino centrado na forma, considerado pelas estagiárias ultrapassado e tedioso. No segundo, o professor propicia aos alunos a interação com os colegas e a efetiva aprendizagem do idioma, papel com o qual se identificam.

Embora Letras não tenha tido o *status* de primeira opção no início de sua trajetória universitária, as experiências vivenciadas durante a graduação contribuíram para que se transformasse na profissão desejada. Em suas narrativas, se reconhecem, portanto, como professoras de inglês. Todavia, seus textos deixam transparecer que ser professor(a) de inglês demanda grandes sacrifícios, o enfrentamento de enormes dificuldades. Por outro lado, ao receberem o diploma, estarão devotadas à promoção de atividades que façam sentido e que envolvam emocionalmente o aluno. Desse modo, demonstram que as experiências vivenciadas como alunas, além de meras lembranças, ajudam a construir e a projetar suas futuras identidades profissionais.

A seguir, discutimos as representações de conceitos das três participantes estagiárias.

### 2.2.2.2 As representações de conceitos das estagiárias

Os conceitos de linguagem representados no discurso das estagiárias apresentam duas percepções. De um lado, a linguagem como ferramenta de comunicação (E3, E1 e E2), de caráter intrapessoal (“tudo o que traz à tona nossos pensamentos” – E2), conceitos alinhados a uma visão cognitivista. De outro, a linguagem como prática social (“instrumento de construção do mundo, tanto social quanto subjetivo” - E1), que destaca o seu caráter interpessoal e sociocultural (VYGOTSKY, 2001). Esses alinhamentos teóricos são explicitados pelos valores contidos nos complexos oracionais e sintagmas nominais (sublinhados) utilizados na construção dessas representações de conceitos.

**E2:** é um meio pelo qual nos comunicamos, nos fazemos entender (ou não) pelo outro, seja ela falada, escrita, gestual [...] A linguagem é tudo o que traz à tona nossos pensamentos, idéias, dúvidas [...]

**E3:** linguagem é a maneira que usamos para nos comunicarmos com as outras pessoas. Pode ser feita através da escrita, da fala, de gestos, mímicas etc.

**E1:** Além de ferramenta básica para a comunicação, a linguagem é o instrumento de construção do mundo, tanto social quanto subjetivo: existimos na e pela linguagem.

As participantes chamam à atenção o caráter cognitivo do processo de aprendizagem (“transmitir conhecimento, E3; “Aprende-se algo quando aquilo que nos é ensinado é absorvido, é retido em nossa mente”, E2). Todavia, já podemos identificar a presença, menos recorrente, mas ainda assim evidente, de uma perspectiva social e histórica da aprendizagem nas escolhas lexicais de E2 e E1, que destacam a importância da aprendizagem ser percebida como processo reflexivo (“formar opinião, instigar questionamentos”, E2) contextualizado (“realidades concretas”, “internalização de conteúdos que, de outro modo, tendem a ficar compartimentados ou descontextualizados”, E1).

**E3:** Ensinar é transmitir conhecimento, compartilhar o que sabemos. Aprendizagem é o ato de aprender o que está sendo proposto, aumentar conhecimento, saber mais.

**E2:** Ensinar é formar opinião, instigar questionamentos, é respeitar o outro. Aprende-se algo quando aquilo que nos é ensinado é absorvido, é retido em nossa mente e não esquecemos mais, aquilo que é internalizado, seja por um método, seja com a vida. Através de métodos que o aluno se envolve, visualiza sua realidade e torna-se atuante no desenvolvimento desse aprendizado.

**E1:** Talvez seja um conceito utópico dadas as condições externas ao processo em si, mas o meu conceito baseia-se na tarefa de desenvolver a autonomia do pensamento através do posicionamento crítico. [...] Penso que a exposição a realidades concretas do dia a dia é a maneira mais eficiente por ser capaz de promover a internalização de conteúdos que, de outro modo, tendem a ficar compartimentados ou descontextualizados.

Em relação aos papéis atribuídos ao aluno e ao professor, podemos identificar o papel preponderante do último no processo de ensino e aprendizagem. No discurso de E3, por exemplo, a aprendizagem parece depender em grande medida do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, percepção explicitada pela oração material “faz com que seus alunos aprendam”. E2, por sua vez, vê os papéis em termos de obrigatoriedade, lançando mão da modalidade deôntica (“deve”) para determiná-los. Por fim, E1 destaca o caráter de cooperação e de responsabilidade mútua do professor e aluno no processo de aprendizagem. O professor é “mediador” e estimula a autonomia do aluno, chamando a atenção para a relação de interdependência entre língua e cultura na aquisição da segunda língua.

**E3:** [o **aluno**] Aprender. Prestar atenção na aula, tirar suas dúvidas, participar, fazer o que é proposto pelo professor, saber o porquê ele está aprendendo tal língua [o **professor**] é aquele que faz com que seus alunos aprendam o que está sendo ensinado, com métodos atualizados, de forma prática, usando temas atuais, sem deixar que a aula fique monótona ou somente focada na gramática cheia de regras. É aquele que faz com que os alunos participem da aula, exponham suas idéias, dúvidas, que não sintam medo de errar e que principalmente direcione suas aulas para o contexto que os alunos se encontram, levando em consideração idade, sexo, classe social, econômica.

**E2:** o **aluno** deve estar aberto para novas possibilidades, deve estar ciente de que uma aula de língua inglesa, assim como qualquer outra, requer atenção, interesse, curiosidade, interação e questionamentos. O **professor** deve ter a sensibilidade das condições do ambiente e público com o qual está atuando. Acredito que o professor deve ser prático, acessível, meigo, ouvinte, atento [...]

**E1:** é papel do **aluno** se comprometer com a sua aprendizagem, responsabilizando-se por ela junto com o professor. [o **professor**] o de mediador, aquele que propõe as situações de interação que instigam e fazem mover. Estimula o raciocínio autônomo do aluno e o ensina e o ensina a pensar a aquisição de uma segunda língua como potencialidade de criar significações derivadas da própria língua e da cultura que ela representa.

Em resumo, as representações de conceitos das estagiárias demonstram um alinhamento a uma perspectiva cognitivista, marcada pela visão biopsicológica de aprendizagem (DUARTE, 2006) (“Aprende-se algo quando aquilo que nos é ensinado é absorvido, é retido em nossa mente e não esquecemos”, E2). Dentro dessa perspectiva, o indivíduo é entendido como ser racional, vivenciando o

processo de aprendizagem como expressão de um ato individual e consciente (HICKMANN, 1997, p. 9).

Todavia, essa percepção não é unânime. Podemos identificar, mais evidentemente, no discurso de E1 e, em alguns momentos, no de E2, um movimento em direção a uma perspectiva sociocultural, que atribuímos às experiências e discussões vivenciadas no decorrer dos dois primeiros anos do Curso de Letras. E1 demonstra uma preocupação com um ensino centrado em realidades concretas, que relacione língua e cultura, promova a construção da autonomia e do posicionamento crítico. E2 também destaca a importância de uma perspectiva de ensinar que explore a realidade do aluno.

Na seção 2.2.3, discutimos as representações de conceitos e de papéis atribuídos ao professor e ao aluno no contexto de ensino da língua inglesa dos formandos da UFSM.

### 2.2.3 As representações de conceitos e de papéis dos formandos

Nesta seção, apresentamos os conceitos que norteiam, teoricamente, o discurso de seis professores formandos. Via de regra, os formandos se identificam com uma perspectiva de linguagem como prática social e uma visão sociocultural de aprendizagem. Todavia, seus conceitos ainda guardam alguns resquícios da concepção cognitivista, também evidentemente marcada nas representações construídas pelo/no discurso das estagiárias.

#### 2.2.3.1 A linguagem: de sistema de códigos à prática social

Nos excertos dos seis formandos, podemos identificar duas concepções de linguagem. Na primeira (exemplificada pelo discurso de F2), quatro participantes consideram o aspecto discursivo da linguagem, que leva em conta a relação do texto com o seu contexto de produção, seu caráter sociohistórico e ideológico (BAKHTIN, 1990; HALLIDAY, 1989, entre outros). Na segunda (exemplificado pelo discurso de

F4), dois participantes apresentam uma visão cognitivista de linguagem como expressão de idéias, valorizando o interesse dos alunos, a comunicação, a motivação e o engajamento entre os falantes no processo de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 47).

**F2:** [...] a linguagem apresenta-se como uma forma de ação conjunta da qual nós utilizamos para alcançar certos fins [...] a linguagem como uma prática social e ideológica que constitui e é constituída por sujeitos, os quais co-constroem a realidade substancial da língua: o fenômeno da interação social.

**F4:** Linguagem como expressão. Linguagem como instrumento de comunicação e forma de interação são as concepções de linguagem que me identifico hoje. [Uma língua deve ser aprendida] a partir do interesse, motivação e engajamento do educando para alcançar esse objetivo.

Essa filiação teórica se materializa nos atributos (sublinhados), nas circunstâncias (“hoje”, F4, por exemplo) e no uso do presente do indicativo, selecionados pelos participantes para construir seus conceitos. Na perspectiva cognitivista, temos: expressão, instrumento de comunicação, interesse e motivação, que concentram significado na visão do indivíduo como ser racional, detentor do seu saber (HICKMANN, 1997, p. 9). Na visão crítica da linguagem, os atributos salientados (interação social, prática social e ideológica) ressaltam os aspectos sociohistóricos da linguagem (BAKTHIN, 1990; VYGOTSKY, 2001).

#### 2.2.3.2 O ensino e a aprendizagem: da unilateralidade à dialogia

As concepções de ensino e aprendizagem dos formandos em Letras remetem a dois períodos relevantes do seu próprio processo de aprendizagem. Primeiro, resgatam os conceitos que acreditavam possuir ao ingressarem na universidade e que foram construídos ao longo da vida escolar. Em um segundo momento, exploram as concepções construídas durante a graduação em Letras.

### 2.2.3.2.1 A tradição escolar individualista

Todos os formandos destacam que tinham uma visão “tradicional” do ensino antes de ingressarem na universidade, regida por uma via de mão única: o conhecimento ia do professor para o aluno. É interessante ressaltar que a universidade, para eles, foi, portanto, um divisor de águas e lhes permitiu não apenas avaliar que o ensino vivenciado até então era “tradicional”, mas dar significado a essa denominação: o professor como o único detentor de saberes, a gramática como centro do ensino. Ao responderem à pergunta acerca de quais eram as idéias de ensino que traziam ao ingressar no Curso de Letras, parecem situá-lo dentro de uma perspectiva behaviorista, centrado na aprendizagem de estruturas lingüísticas pré-selecionadas e pré-seqüenciadas, isoladas do contexto, conforme revisado na Seção 1.3.2.

**F5:** [...] [a idéia] de um ensino ainda muito tradicional, fechado, portanto, [...] está se tornando mais dinâmico [...]

**F2:** Quando comecei o Curso de Letras estava muito preso a uma cultura tradicional de ensino.

**F4:** [...] o professor era o detentor do saber, única fonte para o aluno.

**F3:** [...] ensinar língua é ensinar gramática [...]

Os formandos atribuem valor aos conceitos de ensino e aprendizagem que estão encapsulados nos atributos. Nesse caso, entendem “tradicional” como sinônimo de fechado. O significado de “tradicional” e “fechado”, acentuado no discurso por advérbios de intensidade (“muito”) e comparação (“mais”), está diretamente ligado ao modo como percebem as relações sociais entre professor e aluno naquele momento: o professor ocupa posição autoritária e não dialógica (aquele que detém e impõe saberes) em relação ao aluno (ser passivo e apenas receptor desses saberes). Todavia, as circunstâncias de tempo (verbos no pretérito perfeito – “tinha”, “era”, “estava” – e os sintagmas adverbiais – “quando”, “ao iniciar o curso”, “anteriormente ao curso”) selecionadas pelos formandos parecem indicar que tal perspectiva não faz mais parte de seu repertório de crenças.

### 2.2.3.2.2 A perspectiva sociocultural pré-serviço

Todos os formandos são unânimes em afirmar que sua atual concepção de ensino e aprendizagem implica um processo interativo. Quatro (F3, F2, por exemplo) dos seis participantes percebem esse processo interativo além das fronteiras cognitivistas, que focalizam exclusivamente a relação biopsicológica entre indivíduo e ambiente (DUARTE, 2006, p. 178-179). Vêem, portanto, o processo de aprendizagem imbricado em um contexto sociohistórico.

**F3:** Parece-me que os conceitos de ensino e aprendizagem são indissociáveis. São parte do processo de construção do conhecimento e devem ser cooperativos, de modo que os participantes se sintam co-responsáveis. Hoje acredito numa perspectiva mais interacionista e cooperativa. Trabalhar com a linguagem, não em segmentos isolados, mas em textos completos em conexão com seu contexto de produção.

**F2:** [...] um processo dinamizador, colaborador e cooperador na constituição de alunos como sujeitos atuantes, participativos e críticos ante à sociedade em que (con)vivem.

Percebemos, portanto, o reconhecimento de que a aprendizagem, além de interativa, acontece em um dado enquadre sociocultural, que aproxima seus conceitos da teoria vigotskiana de aprendizagem como regulação social (VYGOTSKY, 2001, p. 241-243).

Já nas representações de F4 e F1, os conceitos de ensino e aprendizagem ainda remontam à concepção cognitivista, na qual o foco está exclusivamente no processo interacional, independente de seu contexto social, histórico e cultural.

**F4:** Ensinar e aprender é (e deve ser) uma via de mão dupla, ambos, professor e aluno, ensinam e aprendem em sala de aula.

**F1:** Para aprender com sucesso, o aluno precisa estar imerso num modelo sócio-interacionista. O ensino é, principalmente, um processo de troca e construção [...] Acredito que o aprendizado se concretiza com mais facilidade em um ambiente de interação.

Ensino e a aprendizagem são representados, no discurso dos formandos, não como processos estanques, mas inter-relacionados (F3 e F4). Tais atributos são utilizados por eles para qualificar positivamente o processo de aprendizagem. Além disso, percebemos um caráter de obrigatoriedade nos conceitos de F3 e F4, explicitado pela modalidade deôntica (“devem”; “precisa”). Os advérbios “com sucesso” e “principalmente”, por sua vez, delimitam as condições “ideais” para que o



processo se desenvolva. O uso do presente e de advérbios como “hoje” aproximam o discurso do seu autor, deixando transparecer que esses conceitos subsidiam sua prática hoje.

### 2.2.3.3 Os papéis: da via de mão única à plurilateralidade

Nesta seção, destacamos como os participantes percebem o papel do aluno e o do professor no contexto da sala de aula. Os dados apontam para o fato de que o peso maior de obrigações recai sobre os ombros dos alunos, ao contrário das percepções dos calouros, que jogam maior responsabilidade sobre os professores.

#### 2.2.3.3.1 O aluno *deve* ser co-autor de seu conhecimento

O aluno deixa de ser um “mero receptáculo”, papel assumido no período escolar, para assumir uma posição de co-participação em relação ao professor na sala de aula (F2 e F6, por exemplo). Podemos perceber que, para quatro dos seis participantes, esse envolvimento do aluno implica o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do conhecimento apreendido (F6), perspectiva alinhada à concepção sociocultural da aprendizagem (GALLIMORE & THARP, 1996, p. 192-93). Menos recorrentemente, suas representações encontram respaldo teórico na perspectiva cognitivista (“ciente de que é o agente de seu próprio conhecimento”, F1), na qual o indivíduo é um ser consciente e racional e tem total controle do processo de aprendizagem (HICKMANN, 1997, p. 9).

**F2:** (o aluno é) Colaborador e cooperador, já que junto com o professor e com seus colegas podem criar um grupo que se identifique com os mesmos objetivos, o que poderia resultar em um grande êxito, tanto na parte do ensino quanto da aprendizagem.

**F6:** Acredito que o papel do aluno deverá ser o de um parceiro, co-autor do processo de ensino e aprendizagem, enquanto sujeito que se interessa, participa e problematiza os conteúdos junto com o professor. Então, é fundamental que o professor e aluno atuem conjuntamente na medida em que o aluno também se sinta comprometido e engajado nas aulas e não seja um mero “receptor de conteúdos”.

**F1:** (...) ele deve fazer o possível para que seu aprendizado seja promissor e recompensador. Para tanto, deve estar ciente de que é o agente de seu próprio conhecimento e de que o processo de interação deve fazer parte de suas estratégias de aprendizado.

O uso recorrente da modalidade deôntica (“deve”, por exemplo) associada aos processos relacionais (“precisa ter um papel de pesquisador”; “deve estar”; “deve ser”) e materiais (“deve fazer”) explicitam a carga de obrigações e a alta responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Desse modo, os participantes, ao assumirem o papel de professor, retiram dele o fardo de serem os únicos responsáveis pelo que acontece em sala de aula, dividindo com o aluno a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

#### 2.2.3.3.2 O professor como mediador do processo de aprendizagem

O professor, por sua vez, deixa de ser representado como um transmissor de informações descontextualizadas e passa a ser responsável por problematizar os conteúdos ensinados (F6), um facilitador do desenvolvimento do aluno (F2), que se permite aprender com ele e abre espaço para suas contribuições, em um processo, portanto, de co-construção de conhecimento (F4).

**F6:** [...] é importante que o professor problematize, ou seja, questione junto com os alunos os conteúdos envolvidos e a sua relação com o contexto social no qual estão inseridos a fim de despertara consciência crítica dos alunos.

**F2:** Vejo o papel do professor como um facilitador e um colaborador da aula, isto é, responsável por facilitar o desenvolvimento do aluno em aprender a linguagem, assim como junto do aluno, co-construírem a aprendizagem.

**F4:** O bom professor é aquele que também aprende com seus alunos e dá espaço para o pensamento e as idéias dos alunos.

A recorrência menor da modalidade deôntica no discurso (aparece apenas no discurso de um participante) dilui as obrigações do professor em relação ao aluno no processo de aprendizagem. Por sua vez, a natureza colaborativa de suas ações em sala de aula também está expressa no texto por meio de processos materiais (“ajudá-lo a construir”; “desempenha papel de guia”; “auxilia e proporciona”; “co-construírem a atividade”). Embora alunos e professores sejam identificados como

agentes sociais co-responsáveis pelos processos de aprender e ensinar, o discurso dos formandos indica que os primeiros carregam uma carga maior de obrigações em relação aos segundos.

Ao final da análise dos questionários e das entrevistas dos formandos, podemos perceber que o discurso dos formandos aponta para uma visão crítica de linguagem como prática social. Via de regra, procuram vivenciar o processo de ensino e aprendizagem a partir do paradigma sociocultural, atribuindo um peso maior de obrigações ao aluno do que ao professor.

A seguir, na seção 2.2.4, procuramos fazer algumas reflexões acerca da análise realizada até o momento, procurando, em última instância, delinear as representações conceituais construídas e os papéis sociais assumidos pelos participantes no decorrer da graduação.

#### 2.2.4 Reflexões acerca da identidade e das representações do aluno de Letras

Esta seção está dividida em dois momentos. No primeiro (Seção 2.2.4.1), procuramos delinear o perfil ao longo da trajetória escolar do professor de inglês. Em seguida (Seção 2.2.4.2), discutimos as representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e os papéis atribuídos ao professor e ao aluno durante a formação escolar. Nesse sentido, procuramos responder ao primeiro objetivo traçado neste trabalho. Em outras palavras, delinear o perfil do aluno de Letras/Inglês e sua identificação com a profissão, bem como as representações de linguagem, ensino e aprendizagem construídas ao longo de sua trajetória escolar e universitária.

No início da graduação, os alunos não se identificam com a profissão e a relação com o curso se estabelece por meio da relação afetiva com a língua, conhecimento considerado fundamental para “qualquer profissional”. Ao longo do curso, as experiências vivenciadas aproximam os alunos da profissão. As estagiárias se reconhecem professoras de inglês, mas admitem que a profissão demanda grandes sacrifícios. Ao final da graduação, a relação de identificação se fortalece, na medida em que assumem o papel do professor colaborador, que busca desenvolver um posicionamento crítico, frente à disciplina e aos alunos. Em relação às

representações de conceitos, a análise aponta para o fato de que a vivência universitária proporcionou uma reconfiguração das crenças construídas no período escolar, de visões behaviorista e cognitivista para uma perspectiva sociocultural de aprendizagem.

#### 2.2.4.1 A constituição identitária do aluno de Letras/inglês no decorrer de sua formação universitária

Para traçar um perfil do aluno de Letras/Inglês, construído ao longo de sua formação escolar, tomamos como ponto de partida o ingresso no curso universitário. Na investigação desenvolvida com os calouros, podemos verificar que os estudantes de Letras têm origem urbana; estudaram, durante boa parte de sua trajetória escolar em instituições públicas e fazem parte de um contexto socioeconômico familiar que lhes propiciou o acesso à informação, permitindo que ingressassem em uma universidade pública. Todavia, a análise indica que o conhecimento construído ao longo da formação escolar não permitiu que ingressassem no “curso desejado” (Quadro 2.7).

**Quadro 2.7 – A não-identificação com a profissão de professor de inglês explicitada pelas/nas escolhas léxico-gramaticais dos calouros.**

| Calouros | Excertos do <i>corpus</i>                                 | Processos de Identificação   |
|----------|---|--|
| P13      | Não estou maduro suficiente para estudar biologia.        | <b>A não-Identificação com o Curso de Letras: complementar à profissão desejada e oportunidade de aprendizagem de LE</b> |
| P18      | Não estou preparada para prestar vestibular para o curso. |  |
| P12      | É a terceira opção.                                       |  |
| C6       | É um complemento pessoal.                                 |  |
| C2       | Mais fácil pra viajar.                                    |  |
| C4       | Estou fazendo a licenciatura por uma necessidade.         |  |
| P5       | Não pretendo ser professora.                              | <b>A não-Identificação com a profissão</b>   |
| C6       | Ser professora de inglês e no caso, e só.                 |  |
| P28      | Gosto mais de inglês do que qualquer coisa.               | <b>A identificação com a língua inglesa</b>  |
| C3       | Gosto de aprender Inglês muito [e] outras línguas.        |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| P18, P23,<br>P13, P5, P28,<br><br>P19,<br>P12, C3 | Quero/ Desejo fazer/ Cursar:<br><br>Medicina, Biologia, Rel. Públicas, História, Técnico em informática,<br>Ciências da Computação, Turismo. | <b>A identificação com outras profissões</b> |
| C4  | É uma área que me sinto mais confortável.  |  |
| P19   | Tenho possibilidade de ascensão profissional.  |  |
| P18   | Tenho interesse pela área.   |  |

Admitem não estarem “preparados” para enfrentar o concorrido vestibular ou não terem “maturidade” para cursá-lo. A licenciatura, que não exige deles o mesmo “preparo” e “maturidade”, passa a ser, então, uma oportunidade para aprender uma segunda língua, uma formação complementar. A relação de identificação com o curso se estabelece exclusivamente pela relação afetiva que mantêm com a língua, que se fortalece ao longo do curso, associada à crença de que possuem facilidade para aprender o idioma. No início da graduação, a licenciatura significa, portanto, uma oportunidade de “ganhar tempo” fazendo aulas de inglês – conhecimento considerado fundamental para qualquer profissional – enquanto o acesso à profissão, de fato, não acontece.

Por outro lado, suas crenças em relação ao curso e à profissão se modificam na medida em que o vivenciam (estagiárias). Reconhecem que, no início, não consideraram o curso como primeira opção, mas, aos poucos, passam a percebê-lo como profissão. Destacam as dificuldades pelas quais passaram, mas igualmente valorizam o processo de aprendizagem nele desenvolvido (Quadro 2.8).

**Quadro 2.8 – A identificação com a profissão de professor de inglês explicitada pelas/nas escolhas léxico-gramaticais das estagiárias.**

| Estagiárias | Excertos do <i>corpus</i>   | Processo de identificação   |
|-------------|---|---|
| E3          | Aprendi muito rápido e com facilidade.  | <b>Identificação com a língua inglesa</b>   |
| E1          | O gosto pela música estrangeira, que na época era só o que eu ouvia, que me estimulou a estudar inglês [curso de línguas], no intuito de compreender as letras. |   |
| E2          | Resolvi fazer vestibular, interessada pela língua inglesa.  |   |
| E3          | Eu sempre era a ajudante dele [o professor] nas aulas. Ajudava os colegas.  | <b>Identificação com a profissão por meio de experiências informais de docência</b> |
| E1          | Dava aulas no lugar dela [professora da escola regular].  |   |
| E2, E1      | Era o verbo <i>to be</i> , basicamente.   | <b>Não-identificação com a aprendizagem</b>   |
| E3          | É gramática.  |   |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | O inglês do colégio havia ficado pra traz há muito tempo.                                 | <b>behaviorista<br/>vivenciada na escola<br/>regular</b>   |
| <b>E1</b> | Gostava tanto. Me ajudou a desenvolver a minha habilidade.                                | <b>Identificação com a<br/>aprendizagem<br/>cognitivista<br/>vivenciada na escola<br/>de línguas</b> |
| <b>E3</b> | Era todo mundo conversando em inglês. Toda a base do meu inglês, com certeza, aprendi lá. |  |
| <b>E2</b> | Foi um aprendizado de grande valia.   | <b>Identificação com o<br/>Curso de Letras</b>   |
| <b>E1</b> | Pensei muito. Demorei pra chegar aqui. Andei, rodei bastante. Gosto muito.                |  |
| <b>E3</b> | .Sempre quis cursar Letras.   |  |
| <b>E2</b> | Hoje me vejo, imagino uma professora cada vez melhor.                                     | <b>Identificação com a<br/>profissão de<br/>professor de inglês</b>                                  |
| <b>E1</b> | Eu tô muito satisfeita.   |  |
| <b>E3</b> | É isso que eu quero ser.  |  |

Em relação ao perfil de professora de inglês representado no discurso das estagiárias, duas identidades sociais diferentes marcaram sua trajetória escolar: o professor da escola de línguas e aquele da escola fundamental e média. O primeiro profissional é verdadeiramente responsável pela aprendizagem, que se dá por meio de atividades “prazerosas e divertidas”, embora as estagiárias ainda não consigam identificar e qualificar a natureza dessas atividades. O segundo profissional é desatualizado, está inserido em uma proposta formal, por elas definida como o ensino centrado na gramática, tendo como conseqüência o fato de que tal proposta não é capaz de efetivamente promover o ensino da língua.

Seu discurso deixa transparecer que o processo formativo é carregado de dificuldades, que estão traduzidas na incompreensão da família e de amigos, que não entendem a escolha de Letras como profissão e nas árduas tarefas que as esperam: desenvolver o “dom” de ensinar e motivar os alunos a aprender, nem que, para isso, tenham que se transformar em uma “animadora” de sala de aula. A crença de que o professor tem a responsabilidade de motivar os alunos como garantia de sucesso da aprendizagem também foi observada por Coelho (2006) na investigação de crenças de professores de três escolas públicas de Minas Gerais.

Nesse sentido, a análise aponta para o fato de que o aluno de Letras parece estabelecer um processo de identificação com a profissão no momento em que vivencia a atividade pedagógica, seja ela desenvolvida nos laboratórios de pesquisa da universidade ou na escola pública, ao realizar seu estágio curricular. Assim, na medida em que for possível e viável ampliar essas experiências a outros contextos de ensino (escolas de idiomas, públicas e privadas), estendendo-as aos primeiros

semestres da graduação, esse processo de identificação poderá estar sendo estabelecido mais cedo. Na pesquisa de Alonso & Fogaça (2007, p. 37), os professores pré-serviço que tiveram oportunidade de observar contextos variados relatam que a experiência deu a eles condições de percepção das diferentes realidades de ensino e aprendizagem: “infra-estrutura das escolas, estrutura pedagógica, objetivos educacionais, contexto social” (Ibidem).

Essas iniciativas podem também contribuir para problematizar os papéis assumidos pelo profissional de inglês, desnaturalizando representações de ensinar e aprender idealizadas, que exigem do professor(a) de inglês assumir, por exemplo, o papel de animador(a) para garantir o “sucesso” da aprendizagem. Tais ações podem ainda, ajudar a desconstruir percepções negativas acerca do programa de estágio curricular, como a encontrada por Johnson (1996, p. 40) no diário de uma professora pré-serviço, participante de sua pesquisa: “*I guess it’s just part of this practicum thing. It’s not **real** teaching!*”<sup>19</sup> [grifo do autor].

Johnson (Ibid., p. 46) argumenta que os professores pré-serviço precisam lidar com as imagens de professor e as crenças do que seja ensinar, construídas ao longo de sua trajetória escolar, que Lortie (1975 apud ALMARZA, 1996, p. 51) chama de *apprenticeship of observation*<sup>20</sup> – as diferentes maneiras pelas quais somos ensinados. O conhecimento consciente acerca de nossas histórias pode nos ajudar a superar a tendência de imitar, sem questionamento, o comportamento de outros (BAILEY et al., 1996, p. 16) e a construir uma identidade própria.

A seguir, fazemos uma reflexão acerca das representações conceituais construídas ao longo da trajetória universitária.

#### 2.2.4.2 As representações construídas durante o período de formação universitária

Podemos perceber que o processo formativo universitário – o ensino formal e as experiências pessoais e profissionais vivenciadas nessa fase – ofereceu subsídios teórico-práticos para que os participantes da Fase 1 realinhassem as crenças construídas ao longo de sua vida escolar. Nesse processo de

---

<sup>19</sup> Eu acho que é apenas parte dessa prática [estágio curricular]. Não é ensino real [de fato!].

<sup>20</sup> Aprendizagem da observação.

reconfiguração, identificamos visões de linguagem behaviorista e cognitivista, reflexos das experiências escolares, e um movimento em direção a uma perspectiva sociocultural de linguagem discutida no contexto universitário.

No caso das estagiárias, essa reconfiguração pode ser percebida no discurso de pelo menos uma (E1) das três participantes, uma vez que amplia e percebe a linguagem **além** do seu caráter cognitivo: como prática social (Quadro 2.9).

**Quadro 2.9 – As representações de conceitos e papéis explicitadas pelas/nas escolhas léxico-gramaticais das estagiárias.**

| Estagiárias | Excertos do <i>corpus</i>   | Representações  |  |
|-------------|---|---|--|
| E2          | Tudo que traz à tona nossos pensamentos, idéias, dúvidas.   | <b>Cognitivista</b>   | <b>Representações de linguagem</b>             |
| E1          | <b>Além</b> de ferramenta básica para a comunicação, a linguagem é o instrumento de construção do mundo, tanto social quanto subjetivo. | <b>Sociocultural</b>  |  |
| E2, E1      | Era o verbo <i>to be</i> , basicamente.   | <b>Behaviorista</b><br>(herança escolar)  | <b>Representações de ensino e aprendizagem</b> |
| E3          | Transmitir conhecimento.  | <b>Cognitivista</b><br>(herança da escola de línguas)                                       |  |
| E2          | Aprende-se algo quando aquilo que nos é ensinado, é absorvido, é retido em nossa mente.   |   |  |
| E1          | Desenvolver a autonomia do pensamento através do posicionamento crítico.<br>A exposição a realidades concretas.                         | <b>Sociocultural</b><br>(reconfiguração do conceito na universidade)                        |  |
| E3          | Faz com que seus alunos aprendam.   | <b>Professor como principal responsável pelo encaminhamento do processo de aprendizagem</b> | <b>Representações de papéis</b>                |
| E2          | Deve ser sensível às condições do ambiente, prático, acessível, meigo, atento.  |   |  |
| E3          | Prestar a atenção. Fazer o que é proposto pelo professor.   | <b>Aluno como participante que precisa estar consciente de seu papel em sala de aula.</b>   |  |
| E2          | Deve estar ciente de que a aula requer atenção, interesse, curiosidade, interação e questionamento.                                     |   |  |

Os formandos reconhecem que possuíam uma visão “tradicional”, ao ingressarem no curso universitário, herança escolar que sofreu modificações ao longo de sua formação universitária (Quadro 2.10). A análise do seu discurso deixa transparecer que as experiências escolares (escola regular e de línguas) ajudaram-lhes construir representações de aprendizagem behaviorista e cognitivista, perspectiva também identificada no discurso das estagiárias, e que começa a ser reconfigurada pelas reflexões vivenciadas na graduação.



**Quadro 2.10 – As representações de conceitos e papéis explicitadas pelas/nas escolhas léxico-gramaticais dos formandos.**

| Formandos | Excertos do <i>corpus</i>   | Representações   |  |
|-----------|---|--|--|
| F4        | Linguagem como expressão, instrumento de comunicação.   | <b>Cognitivista</b>  | <b>Representações de linguagem</b>             |
| F2        | Linguagem como uma prática social e ideológica que constitui e é constituída por sujeitos.                                      | <b>sociocultural</b>   |  |
| F3        | Ensinar língua é ensinar gramática.   | <b>Behaviorista</b><br>(herança escolar)                                 | <b>Representações de ensino e aprendizagem</b> |
| F1        | Acredito [que] o aprendizado se concretiza com mais facilidade em um ambiente de interação.                                     | <b>Cognitivista</b><br>(herança escolar)                                 |  |
| F3        | Trabalhar com a linguagem <b>não</b> em segmentos isolados, [mas] em textos completos, em conexão com seu contexto de produção. | <b>Sociocultural</b><br>(vivência universitária)                         |  |
| F2        | Vejo o papel do professor como um facilitador e um colaborador da aula.   | <b>Professor como facilitador do processo de aprendizagem</b>            | <b>Representações de papéis</b>                |
| F6        | Deverá ser o [papel] de parceiro, co-autor do processo de ensino e aprendizagem.  | <b>Aluno como participante responsável pelo processo de aprendizagem</b> |  |

Holt-Reynolds (2000, p. 22), discutindo as metáforas de participação<sup>21</sup> de Sfard (1998), argumenta que mais e mais o discurso acadêmico lança mão de figuras de linguagem para discutir ensino e aprendizagem. Essas metáforas têm sugerido que o aluno que ativamente faz algo está efetivamente aprendendo, ou seja, a aprendizagem implicaria atividade, “um fazer”. Representam as pedagogias que dão ênfase aos processos reflexivos, de (co)construção, questionamentos, dialógicos, centrados em projetos (Ibid., p. 22-23). Percebemos, portanto, que a presença dessas metáforas no discurso das participantes valoriza essa perspectiva de co-responsabilidade na construção do conhecimento e destaca a necessidade de desenvolvimento no aprendiz da autonomia e do posicionamento crítico.

Em relação aos papéis de aluno e professor, podemos dizer que as estagiárias apresentam, em sua maioria (duas das três participantes), uma visão cognitivista, na qual aluno e professor “devem estar aptos e conscientes para” participarem das atividades. Já os formandos destacam papéis associados a uma perspectiva sociocultural, na qual o próprio enquadre sociohistórico é o lócus de construção do conhecimento e constitui igualmente os papéis adotados por professores e alunos.

<sup>21</sup> *Participation metaphors.*

Outro detalhe interessante refere-se ao caráter de obrigação implícito aos papéis. Entre as participantes estagiárias, que apresentam uma visão de linguagem cognitivista e ainda não iniciaram o processo de estágios, o uso da modalidade deôntica deixa evidente a responsabilidade do professor e do aluno no processo de aprendizagem, embora uma carga maior seja jogada sobre os ombros do primeiro. Já entre os formandos, que se identificam com uma visão sociocultural de aprendizagem e já vivenciaram a docência e o peso de suas responsabilidades, percebemos obrigatoriedades apenas na descrição do papel do aluno. Isso talvez se deva ao fato de as experiências vivenciadas pelos formandos no estágio supervisionado<sup>22</sup> na escola pública terem sido relatadas por eles como “difíceis e frustrantes”, tendo em vista não terem conseguido comprometer os alunos com as atividades planejadas no curto espaço de tempo do estágio.

Nesse sentido, deixam a universidade com a percepção de que o comprometimento maior dos alunos é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da aprendizagem. Tais relatos reforçam igualmente a importância de diversificarmos as experiências de ensino dos professores pré-serviço em diferentes contextos a partir dos primeiros semestres do Curso de Letras. Além de contribuir para o entendimento de como esses contextos se configuram socialmente, essas experiências podem ajudar no entendimento de como se constituem os papéis sociais naqueles contextos e na identificação do professor pré-serviço com a profissão. Isso significa dizer que a licenciatura estaria oferecendo ao aluno de Letras conhecimento acerca de como a sala de aula opera em situações reais de aprendizagem (JOHNSON, 1996, p. 47), desconstruindo e problematizando o dia-a-dia desses contextos, bem como as relações de poder a eles subjacentes e os papéis sociais neles assumidos.

A seguir, no Capítulo 3, descrevemos o universo da Fase 2 desta pesquisa, que compreende a proposta de interferência colaborativa: os procedimentos metodológicos e os resultados encontrados nesse processo de investigação.

---

<sup>22</sup> Vale lembrar que esses formandos cursaram as disciplinas do currículo antigo da UFSM, que garantia apenas um semestre de estágio supervisionado.

## CAPÍTULO 3

### FASE 2: INTERFERÊNCIA COLABORATIVA

*The people who do the work of teaching should be the same people who reflect upon it<sup>23</sup> (SMYTH, 1992, p. 300).*

A citação de Smyth serve de ponto de partida para a Fase 2 desta pesquisa de interferência colaborativa, na qual procuramos analisar as **reflexões de professoras pré e em serviço** acerca da profissão que escolheram exercer por meio de três etapas investigativas: 1) **concepções de aprendizagem**, 2) **prática pedagógica** e 3) processo de construção de suas **identidades** como professoras de inglês, durante o período de estágio supervisionado realizado em uma escola pública (Figura 3.1).

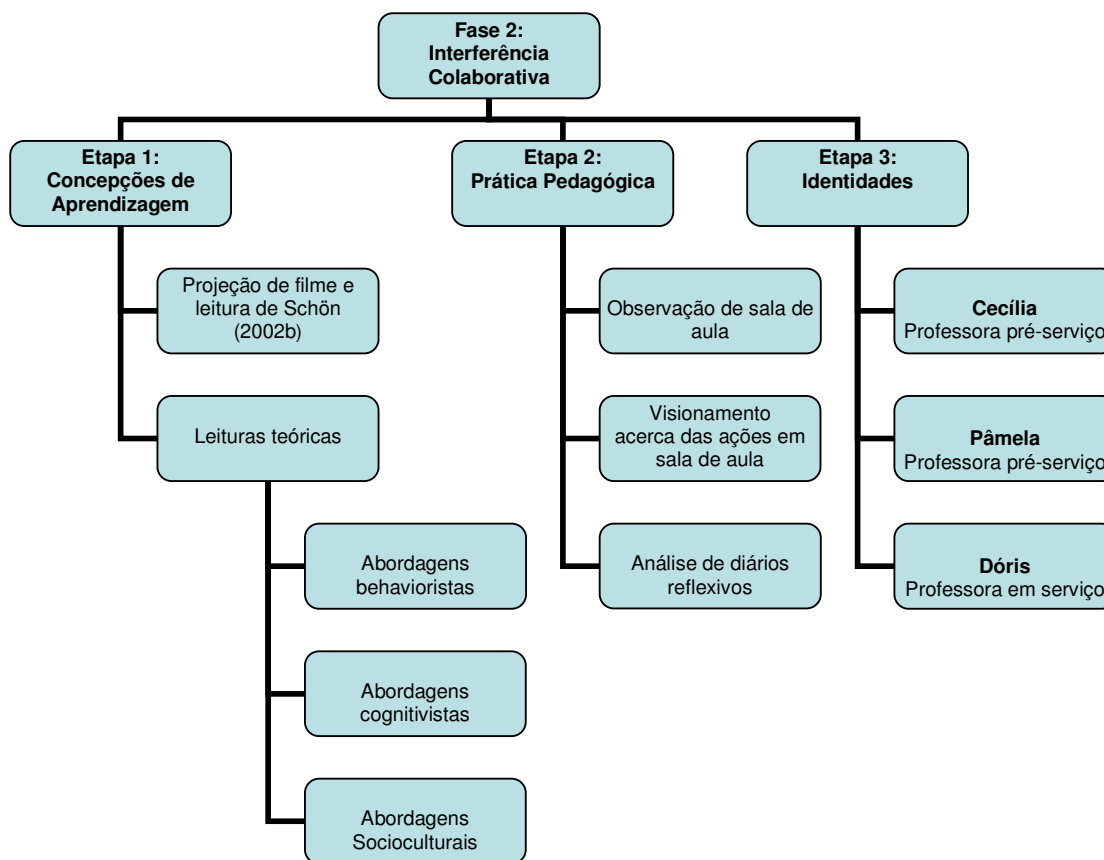


Figura 3.1 – Representação visual das três etapas de investigação da Fase 2.

<sup>23</sup> As pessoas que ensinam devem ser as mesmas que refletem acerca do ensino.

Esta pesquisa de interferência colaborativa procura analisar, portanto, o discurso das participantes acerca de como percebem a profissão de professor de inglês no contexto da escola pública, durante a realização do estágio supervisionado. Para tanto, enfocamos: suas concepções de aprendizagem, sua prática pedagógica e suas identidades. Na Etapa 1 – investigação de **concepções de aprendizagem**, analisamos, por meio de duas atividades de sensibilização, as percepções das participantes acerca do contexto sociohistórico de ensino da língua inglesa, particularmente aquele da escola pública, e realizamos leituras sobre três perspectivas teóricas que subsidiam a aprendizagem do idioma (behaviorista, cognitivista e sociocultural).

Na Etapa 2 – investigação da **prática pedagógica**, discutimos as reflexões das participantes acerca de suas ações em sala de aula, por meio da análise dos discursos coletados em seus diários reflexivos e em sessões de visionamento.

Por fim, na Etapa 3 – investigação de **identidades**, examinamos a construção identitária das participantes – os papéis de professora assumidos no contexto de sala de aula da escola pública.

Essas três etapas serão descritas mais detalhadamente no decorrer deste capítulo, o qual está subdividido, portanto, em sete seções. Na primeira, inscrevemos este estudo dentro de uma perspectiva qualitativa (Seção 3.1). Na segunda, apresentamos os participantes desta pesquisa (Seção 3.2). Na terceira, descrevemos o contexto de investigação (Seção 3.3). Na quarta, quinta e sexta seções, discutimos as três etapas investigativas, intercalando os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos na análise das reflexões acerca de concepções de aprendizagem (Seção 3.4), da prática pedagógica (Seção 3.5) e das identidades (Seção 3.6). Na última seção, fazemos uma breve retomada dos resultados obtidos na Fase 2 (Seção 3.7).

### **3.1 A pesquisa qualitativa de interferência colaborativa**

No sentido de evidenciar o discurso e a prática pedagógica das participantes, tornando-os disponíveis para análise, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa, que busca o entendimento dos significados particulares construídos

pelos participantes ao vivenciarem as ações investigativas em um determinado contexto sociohistórico e cultural (HOLLIDAY, 2002, p. 10). Dentro dessa perspectiva, Este estudo está, portanto, em sintonia com inúmeras pesquisas desenvolvidas na área da Lingüística Aplicada que procuram encontrar respostas a diferentes questionamentos dentro desse paradigma (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; MALATÉR, 2005; MAGALHÃES, 2004; BARCELOS, 2004; MOTTA-ROTH, 2006b, 2003; DUARTE, 2003, CELANI, 2003a; ECKERT, 1997; MOITA LOPES, 1996, por exemplo). Para delinear esta investigação, adotamos alguns princípios teórico-investigativos, de modo geral, associados ao paradigma qualitativo e, particularmente, às modalidades de pesquisa de interferência colaborativa e de pesquisa etnográfica (Figura 3.2).

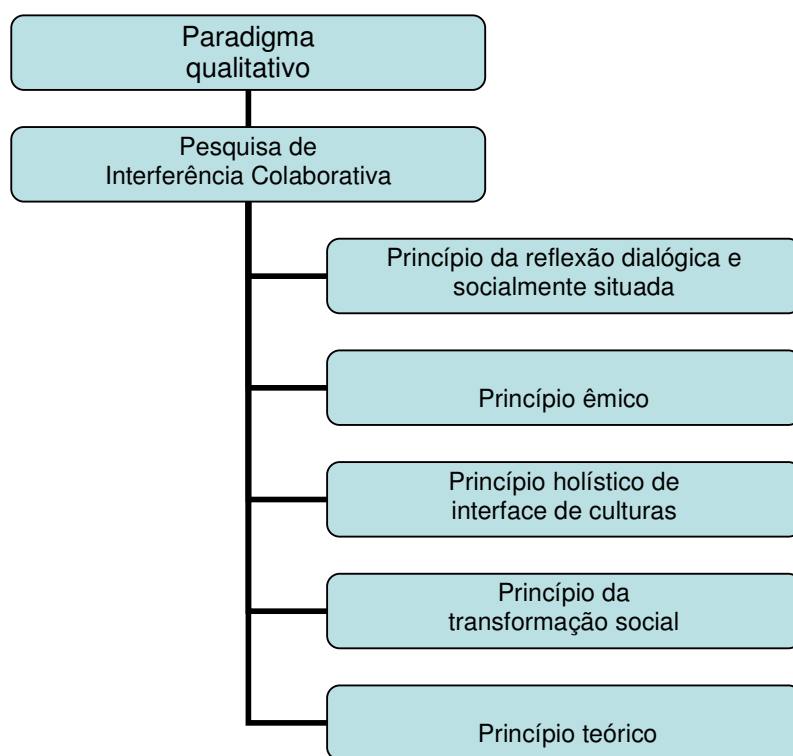


Figura 3.2 – Representação visual dos princípios teórico-investigativos desta pesquisa.

Esta investigação está inscrita em uma proposta de **interferência colaborativa** na medida em que, como perspectiva teórico-metodológica, permite, no contexto do grupo investigado, construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, bem como

sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais, nesse caso, as professoras pré e em serviço (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, p. 114; MAGALHÃES, 2002, p. 48). Nesse sentido, o conceito de colaboração subjacente à proposta não pressupõe que todos os participantes tenham o mesmo conhecimento, valores, representações acerca do processo educacional (CELANI, 2003b, p. 28), mas a construção de um **espaço reflexivo, dialógico e socialmente situado**, que lhes permita desenvolver uma metacsciência acerca do que fazem, como e porque o fazem daquela maneira por meio da solução de problema (VYGOSTSKY, 2001). Em última instância, a pesquisa colaborativa busca transformar os professores em pesquisadores de sua própria ação (CELANI, *Ibidem*).

Dentro dessa perspectiva, as ações de pesquisa são interpretadas a partir da perspectiva dos participantes, da perspectiva êmica<sup>24</sup> (DAVIS, 1995, p. 433; WATSON-GEGEO, 1988, p. 580). Por meio desse princípio êmico (DAVIS, 1995, p. 434), esperamos capturar/coletar instâncias da realidade social que os cerca e os constitui, ao mesmo tempo em que é constituída por eles, bem como os significados por eles representados dessa realidade (HOLLIDAY, 2002, p. 6; WATSON-GEGEO, 1988, p. 579-580).

Assim, não partimos de hipóteses estabelecidas *a priori*, mas, sim, de perguntas (destacadas na introdução deste trabalho), pois as questões que são relevantes e merecem ser discutidas e investigadas emergem do próprio processo de pesquisa (HOLLIDAY, 2002, p. 6; PATTON, 1986, p. 278). Da mesma forma, as decisões acerca dos instrumentos de investigação foram tomadas em resposta ao contexto social investigado à medida que sua natureza foi se revelando. Assim, procuramos manter o rigor de pesquisa qualitativa, desenvolvendo estratégias, com princípios teóricos claros, que procurassem adequar a investigação ao cenário estudado (HOLLIDAY, 2002, p. 8).

Se entendermos pesquisa como ação social no mundo, precisamos considerar a interface entre a cultura do contexto pesquisado e aquela da própria investigação (HOLLIDAY, 2002, p. 10). Em outras palavras, esta investigação se insere em uma perspectiva holística, na qual os aspectos culturais ou comportamentais são descritos e explicados como parte integrante de um universo cultural maior (NININ, 2006, p. 16; WATSON-GEGEO, 1988, p. 577). Nesse caso,

---

<sup>24</sup> Em oposição à perspectiva *etic*, que investiga o contexto de pesquisa a partir de uma visão distanciada, externa a ele (WATSON-GEGEO, 1988, p. 579-580).

investigar significa aprender cultura, aqui entendida como prática de significação (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 321-22). Desse modo, a investigação passa a ser também um inventário de lutas pessoais na busca pelo sentido subjacente às complexas situações humanas focalizadas, nas quais o(a) pesquisador(a) freqüentemente se encontra implicado(a) (HOLLIDAY, 2002, p. 10). Por essa razão, o(a) pesquisador(a) precisa disciplinar-se para manter uma posição de estranhamento em um contexto que se torna, à medida que a pesquisa avança, mais e mais familiar (Ibid., p. 13).

O caráter de interferência (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, p. 115; MOITA LOPES, 1996, p. 86-87) inerente à pesquisa colaborativa implica a construção de um processo de reflexão que possibilite, em última análise, transformar a situação existente no contexto da sala de aula, jogando luz sobre a relação existente entre as crenças e as ações dos participantes (BARCELLOS, 2006, p. 23). Assim, ao mesmo tempo em que participantes e pesquisadora se envolvem na discussão das necessidades particulares do contexto investigado, igualmente avaliam e reorganizam suas práticas, questionando os sentidos atribuídos às concepções teóricas prescritas pelo contexto educacional (MAGALHÃES & FIDALGO, Ibidem). Desse modo, voltam seu olhar para suas ações, aprendem e debatem sobre teorias que subsidiam essas ações, refletindo e desenvolvendo uma metacôsciência acerca dos significados políticos que estas defendem e reiteram (Ibidem). Ao questionar e desnaturalizar tais ações (e as teorias que as sustentam), participantes e pesquisadora, em última instância, estarão caminhando em direção à reconstrução e reconfiguração colaborativa de teorias socialmente situadas (*grounded theory*) (DAVIS, 1995, p. 440).

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa qualitativa se baseia na responsabilidade do(a) pesquisador(a) em refletir, trazer à consciência e tornar explícitas suas predisposições teóricas (PATTON, 1986, p. 276). Assim, informamos que, para fazermos a análise e interpretação do discurso das participantes, utilizamos como aporte teórico a Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003, 1989).

A ACD tem demonstrado a preocupação em fazer a mediação entre o social e o lingüístico, lançando mão, se necessário, de diferentes disciplinas e operacionalizando, assim, uma proposta transdisciplinar (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 16). Nesse sentido, a concepção tridimensional de Fairclough (2001) procura focalizar o discurso sob três aspectos: a) o discurso como

texto, no qual são explicitadas as micro e macro estruturas da linguagem (o léxico, a gramática, a coesão e a estrutura textual) (Ibid., p. 103); b) o discurso como prática discursiva, que discute os processos de produção, distribuição e consumo do texto, levando em consideração que a natureza desses processos varia de acordo com fatores sociais com os quais estão relacionados (Ibid., p. 106-107) e c) o discurso como prática social, que envolve questões referentes à ideologia e ao poder a ele subjacentes (Ibid., p. 116). Tais aspectos estão explícita ou implicitamente materializados na linguagem (MALATÉR, 2005, p. 63).

Nesse cenário, a presente pesquisa busca trazer uma oportunidade de colaboração entre universidade e escola, por meio da reflexão e da interpretação do universo pedagógico de ensino da LE no contexto escolar.

Na seção 3.2, descrevemos as participantes desta pesquisa.

### **3.2 As participantes da pesquisa**

Para dar conta das três etapas investigativas (concepções de aprendizagem, prática pedagógica e identidades), um grupo focal foi constituído e definido como um conjunto de indivíduos que interagem de tal maneira, que cada um deles influencia e é influenciado pelos outros. Essas interações geram dados e apontam caminhos para a investigação (THORNTON, 2005, p. 15-17). As participantes são duas professoras pré-serviço (Pâmela e Cecília), uma professora em serviço (Dóris) e esta pesquisadora (Luciane). Afora o grupo focal, esta pesquisa conta ainda com as contribuições do professor Antônio, responsável pela disciplina de Didática de Ensino da UFSM e pelo processo de Estágio Curricular Supervisionado realizado na escola pública. Suas contribuições ajudaram a delinear o contexto de cultura desta pesquisa. Ao aceitarem colaborar neste estudo, os participantes assinaram um termo de compromisso<sup>25</sup> autorizando esta pesquisadora a utilizar os dados coletados durante o processo investigativo.

---

<sup>25</sup> Os nomes dados aos participantes desta pesquisa são fictícios e os Termos de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos participantes consentindo participar desta investigação encontram-se no CD, em anexo.



A seleção do grupo focal obedeceu a um critério de oportunidade e conveniência, que Patton (1986) chama de “*purposeful sample*”<sup>26</sup>. Isto foi feito porque as alunas selecionadas iniciavam seu estágio curricular em uma escola estadual de ensino fundamental e médio da rede pública (doravante EPF), que já mantinha um projeto de pesquisa com a universidade<sup>27</sup>. O grupo abriu espaço para que pudéssemos desenvolver este projeto de pesquisa, cedendo algumas horas em seu cronograma de atividades para esse fim.

Cecília e Pâmela estavam matriculadas nas aulas de Didática da Língua Inglesa, no período de fevereiro a abril de 2006, o qual corresponde ao 4º semestre do Curso de Letras/Inglês. Ao serem encaminhadas para a EPF para o estágio curricular, conheceram Dóris.

Cecília, 25 anos, é natural de Santa Rosa. Pâmela, 22 anos, nasceu em Santa Maria. São solteiras e moram com os pais. Além das atividades curriculares requeridas pela graduação, Cecília participava, no decorrer desta investigação, de projeto de pesquisa na área de literatura para o qual recebe bolsa do CNPq. Cecília e Pâmela dão aulas de inglês no Curso de Extensão em Línguas Estrangeiras da UFSM. Pâmela, por sua vez, já fez estágio de observação e lecionou, por dois semestres, em escolas de idiomas de Santa Maria.

Dóris tem 42 anos, é separada e tem dois filhos adolescentes que vivem com ela. Formou-se em Letras – Português/Inglês em 1986, em uma universidade particular de Santa Maria. Nesses 21 anos de atividades, já lecionou inglês, português e literatura brasileira para todas as séries do ensino Médio e Fundamental que exigem essas disciplinas. Em 2007, durante a coleta de dados, a professora trabalhava com inglês na EPF e em uma escola municipal e com português em outra escola municipal, nas quais cumpriu uma carga horária de 50 horas semanais. No contexto da escola pública gaúcha, isso significa dizer que Dóris possuía cerca de 34 horas frente ao aluno e era responsável, portanto, por 17 turmas, lecionando para crianças, adolescentes e adultos. Dessas turmas, três pertencem ao EJA (Educação de Jovens Adultos), na qual leciona português, no turno da noite. Essa diversidade de disciplinas, turnos e faixas etárias, realidade que não é vivenciada exclusivamente por Dóris, mas pela classe de professores da escola pública, a deixa

---

<sup>26</sup> Amostra intencional.

<sup>27</sup> Projeto desenvolvido sob o título “(Re)construção curricular e produção de material didático em língua inglesa como articuladores entre formação inicial e formação continuada”.

com pouco ou nenhum tempo para participar de programas de formação continuada (SIGNORINI, 2006, p. 69).

Para podermos estabelecer um primeiro contato com as participantes desta pesquisa, alguns excertos dos seus diários reflexivos foram disponibilizados nesta seção. Elas resgatam as experiências que embasaram sua opção pela carreira de professora de inglês.

**Dóris:** [...] Porque eu sempre gostei da sala de aula. E tinha uma trajetória toda familiar também, de docentes. Sempre estimulando essa questão de ser professora, sempre vi a profissão de professor como algo que era bom, significativo, prazeroso, e unindo isso à facilidade que tinha na época com a língua.

**Pâmela:** ...Ela (a professora de inglês do cursinho pré-vestibular) chegava na aula, assim...Ela era o máximo. [...] quando eu olhei pra ela, eu falei, assim: Tá, é isso que eu quero fazer, eu quero ser que nem essa mulher, quero dar aula que nem ela, sabe, assim...tudo, sabe...era muito legal. E, também porque eu conversava bastante com ela e ela me incentivou um monte, né [...]

**Cecília:** [...] Então, se eu tô aqui (Curso de Letras), é porque eu pensei muito e demorei pra chegar aqui, andei bastante, rodei bastante pra chegar aqui. Gosto muito.

Em suas narrativas, percebemos que o compromisso e o envolvimento estabelecidos com a profissão durante suas experiências familiares (Dóris) e escolares (Pâmela) resultam na tomada de decisão pelo Curso de Letras (Cecília). Tal envolvimento se configura por meio de uma relação afetiva com a língua, com a profissão e com os professores que fizeram parte de sua trajetória de aprendizagem. Esse envolvimento emocional pode ser percebido ao longo de todo o processo investigativo e as mantém engajadas ao propósito de serem professoras de inglês.

A seguir, apresentamos o contexto de investigação deste estudo.

### **3.3 O contexto de investigação**

Levamos em consideração dois contextos específicos: a universidade na qual os participantes realizam o Curso de Letras e a EPF na qual desenvolvem seu estágio curricular obrigatório. Esses dois contextos são considerados tendo em vista que neles os professores (re)constroem suas representações do que seja ensinar e

aprender uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que (re)configuram suas identidades.

### 3.3.1 A Universidade e o Estágio Curricular Supervisionado

O curso de Letras/Inglês da UFSM congrega uma carga horária de 3210 horas, subdivididas em oito semestres. O currículo que hoje vigora foi colocado em atividade em 2004. Ao ingressarem no curso, os alunos têm seu primeiro contato com a língua por meio de disciplinas como Conteúdos Básicos e Leitura em Língua Inglesa. Além disso, na disciplina de Psicologia da Educação, são encorajados a fazer sua primeira observação (15 horas) em uma escola pública, de modo a estabelecerem uma primeira aproximação com um contexto de ensino. No segundo semestre, cursam Leitura e Produção Oral e Escrita da Língua Inglesa e são apresentados ao contexto de pesquisa acadêmica por meio da Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras.

No terceiro semestre, fazem disciplinas cujo foco é o ensino do idioma escolhido: Introdução ao Ensino de Leitura, Introdução à Perspectiva Sistêmico-Funcional da Linguagem e Lingüística Aplicada. No quarto semestre, destacam-se as disciplinas de Gramática Sistêmico-Funcional e a de Didática do Inglês (esta última focaliza os contextos de ensino da língua estrangeira). No quinto semestre iniciam seu estágio curricular supervisionado, que se estende até o final da licenciatura, e cursam Semântica e Pragmática. Vale ressaltar, ainda, que no sexto semestre estudam Análise do Discurso e do Texto em Língua Inglesa e cursam oficinas de Ensino da Língua Inglesa e Literatura.

No sétimo semestre, os alunos voltam seu olhar para a Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira e refletem sobre Multimodalidade, Letramento Digital e Formação de professores. Cursam, também, Dimensões Políticas do Ensino de Inglês como LE. Por fim, no oitavo semestre, concluem seu estágio e o Trabalho de Final de Curso na forma de um artigo para publicação em inglês. Entre as disciplinas complementares oferecidas pelo curso, destacam-se: Leituras orientadas em Linguagem, Práticas de Compreensão e Produção Oral e Escrita e Tópicos em Pesquisa. Desse modo, o curso procura oferecer uma formação cultural

e humanística, centrada no ensino e aprendizagem da língua e literaturas. O foco na linguagem visa, em última instância, explorar as relações entre linguagem-saber e linguagem-expressão<sup>28</sup>.

Para compreender o funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado, entrevistamos Antônio, professor responsável pelo programa de estágios do Curso de Letras/Inglês. A entrevista foi realizada na UFSM em 18 de janeiro de 2007. As 75 horas correspondentes à disciplina de Didática de Inglês é normalmente oferecida no 4º semestre e, entre outras questões, discute o universo da escola pública no qual os alunos farão os estágios curriculares. Outras 420 horas são dedicadas às disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, II, III e IV (105 horas cada)<sup>29</sup>. Nos primeiros dois semestres, os professores pré-serviço fazem as atividades de observação do contexto, acompanhando as aulas de um(a) professor(a) de inglês. No terceiro e quarto estágios, participam efetivamente da elaboração de aulas, colocando-as em prática e se co-responsabilizando, ao lado do(a) professor(a) titular, por uma turma.

O professor Antônio, que então era responsável pelas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado desde 2004, mantinha uma relação de parceria com cerca de seis escolas de Santa Maria nas quais os estágios supervisionados acontecem, entre elas, a EPF. Os contatos para realização de parcerias entre a UFSM e as escolas públicas eram feitos pelo professor Antônio e, em alguns casos, as próprias escolas procuravam a universidade em busca de estagiários.

Normalmente, o primeiro contato se dá com a direção da escola, que encaminha para a supervisão, setor responsável pelo planejamento e pela implementação dos estágios na escola. É a supervisão que intermedeia os primeiros encontros entre o professor coordenador do estágio da universidade e os professores lotados na escola. Mesmo quando a iniciativa parte da escola ou de algum professor da escola, a supervisão é o setor-chave para o encaminhamento e desenvolvimento dos estágios.

Segundo Antônio, a “escola é um espaço social muito complexo para o qual muitas tensões são canalizadas”. Ele se refere, principalmente, às diferenças de

---

<sup>28</sup> As ementas das disciplinas destacadas aqui estão disponíveis em: <http://www.ufsm.br/>

<sup>29</sup> De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação (Lei n. 9.394/96, resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002), o número de horas de estágios para os cursos de licenciatura é de no mínimo 400 horas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

expectativas geradas pela escola, pelos professores, pais, alunos e pela própria universidade: “Todas essas expectativas entram em confronto no espaço escolar”.

Ao discutir especificamente a relação universidade-escola, Antônio afirma que a escola tem a expectativa de que os professores supervisores de estágio acompanhem **todas** as aulas de seus orientandos enquanto lá estiverem. Ele acredita que, para alguns professores, essa é uma prática inviável, uma vez que um levantamento feito recentemente pelo Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM apura que alguns professores orientadores de estágio possuem mais de 40 estagiários locados nas escolas de Santa Maria. “É preciso montar um programa híbrido de acompanhamento”, afirma.

Além disso, o aumento das horas de estágio supervisionadas gerou problemas logísticos para as escolas, que precisam criar condições para lidar com números elevados de estagiários circulando em suas dependências. Algumas vezes, a “solução” encontrada pelas escolas é reduzir o número de estágios. Segundo Antônio, algumas escolas de Santa Maria, em especial as de grande porte (1200 – 1500 alunos), colocam dificuldades inclusive regimentais para a entrada dos estagiários, reduzindo a um estagiário por série. Assim, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, na qual nove disciplinas são ministradas, se o professor de matemática tiver um estagiário, os demais não poderão tê-lo.

Para o professor Antônio, a relação universidade-escola é, portanto, bastante paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que a escola não aceita operar a partir de uma lógica que não é a sua, ou seja, a partir da lógica da universidade, espera que esta mesma universidade encontre soluções para os seus problemas. A escola reclama que “a universidade abandona os alunos” e que “não quer mais funcionar como ‘laboratórios’ da universidade”, ao mesmo tempo em que precisa lidar não só com o fato de que seus próprios professores acumulam jornadas de trabalho (alguns trabalham em duas, outros em três escolas semanalmente), mas também com as expectativas dos pais, que esperam que seu filhos sejam cuidados, instruídos, educados e, finalmente, sejam aprovados nos exames de vestibular e Peies. Todos esses conflitos entram em ebulição no espaço escolar e aquecem as relações sociais daqueles que lá convivem, estudam e trabalham.

É neste sentido que este estudo argumenta em favor do desenvolvimento de projetos de pesquisa encadeados, com foco nas atividades educativas, que possibilitem relações de parceria entre universidade e escola (GIMENEZ, 2005, p.

197-198, CRISTÓVÃO, 2005c, p. 19). Exemplo disso é o trabalho desenvolvido no Programa Ação Cidadã (PAC) (LIBERALI et al., 2007, p. 187). Liberali (no prelo) argumenta que a implementação de uma cadeia de formação que envolva educadores, alunos e comunidade permite a cada um

a percepção de sua responsabilidade na produção de um universo de possibilidades melhores e maiores para toda a comunidade: professores, diretores, coordenadores, alunos, pais, moradores, Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), dirigente, pesquisadores (Ibidem).

Tais ações podem contribuir para reduzir o estranhamento entre esses dois universos e, em última instância, transformar a realidade social. Dentro dessa perspectiva está inserida a proposta de interferência colaborativa desenvolvida nesta investigação. A seguir, descrevo o contexto no qual essa proposta foi colocada em prática: a escola EPF.

### 3.3.2 A escola EPF

As informações contidas nesta seção foram reunidas por meio de entrevista com a diretora da escola EPF, em janeiro de 2007. A EPF está situada em um bairro próximo ao centro de Santa Maria<sup>30</sup> e atende cerca de 1.400 alunos advindos de diferentes bairros da cidade. Em função de sua peculiar localização, próxima a diferentes linhas de ônibus urbanas, a escola recebe alunos das mais diversas regiões da cidade, como Camobi (cerca de 10 km de distância) e Boca do Monte (distrito localizado a 15 km do centro da cidade). Por outro lado, a EPF tem um pequeno número de alunos moradores no bairro no qual está situada (os alunos que ali residem optam, via de regra, por escolas particulares ou outras escolas públicas da cidade). Embora a escola tenha alguns alunos advindos da zona rural, a grande maioria deles é originária da zona urbana.

Há 140 professores, dos quais quatro são responsáveis pela disciplina de inglês, além de aproximadamente 35 funcionários. A língua inglesa é oferecida a partir da 5ª Série do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio, com

---

<sup>30</sup> A cidade de Santa Maria possui cerca de 250 mil habitantes.

carga horária semanal de 80 minutos<sup>31</sup>. Dóris é, portanto, uma das professoras responsáveis pela disciplina de inglês.

No Ensino Fundamental, 226 alunos estudam inglês; 139, espanhol, e apenas cinco têm aulas de Francês. No Ensino Médio, o número de alunos que optam por espanhol (277) é maior do que aquele referente ao inglês (248), reforçando a crença de que, no exame de Vestibular e Peies, as provas de espanhol são consideradas “mais acessíveis” que as de inglês. Não há procura por Francês no Ensino Médio. No total, 474 alunos estudam inglês e 416, espanhol.<sup>32</sup> Essa demanda pela disciplina de inglês não preenche o contrato de 44 horas que Dóris tem com o Estado, o que a obriga a lecionar em outra escola pública para completar sua carga horária.

Nesse contexto escolar, as participantes pré-serviço Cecília e Pâmela realizaram seu Estágio Curricular Obrigatório, sob a responsabilidade da professora Dóris.

A seguir, na Seção 3.4, descrevo os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos na análise da Etapa 1 desta investigação: concepções de aprendizagem.

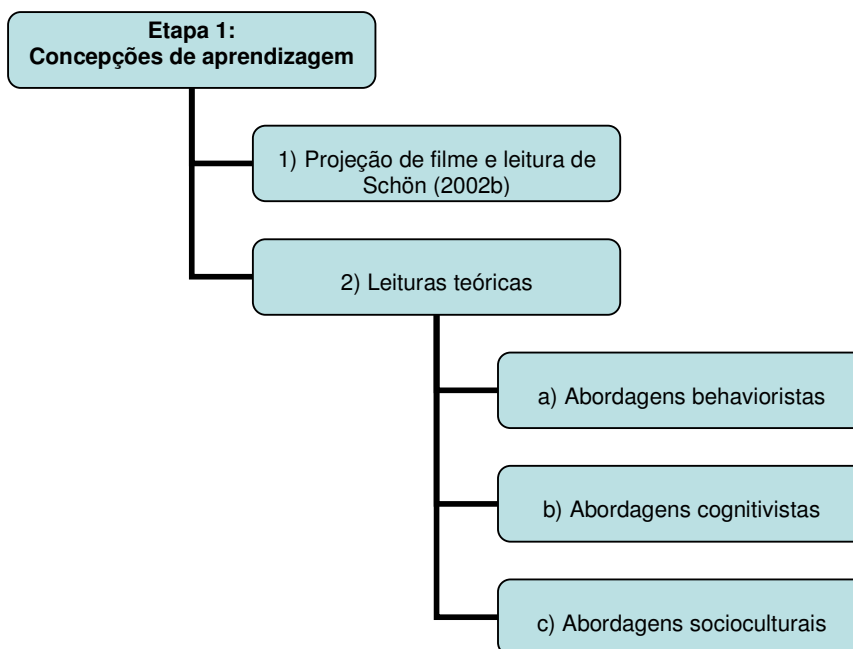
### **3.4 Etapa 1: concepções de aprendizagem**

Nesta etapa do estudo, analisamos as percepções das participantes acerca do contexto sociohistórico de ensino da língua inglesa, particularmente aquelas da escola pública (atividades de sensibilização), e de três perspectivas teóricas que subsidiam a aprendizagem do idioma: a behaviorista, a cognitivista e a sociocultural (Figura 3.3).

---

<sup>31</sup> Até 2006, a carga horária era de 100 minutos. A partir de 2007, a escola reorganizou o currículo e acabou por reduzir em 20 minutos semanais a carga horária das línguas estrangeiras.

<sup>32</sup> Esses números referem-se às matrículas realizadas na escola no ano de 2006.



**Figura 3.3 – Etapa 1: concepções de aprendizagem.**

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos (Seção 3.4.1) e os resultados obtidos (Seção 3.4.2) na análise das sessões reflexivas realizadas com as participantes acerca do contexto sociohistórico de ensino da língua inglesa e dessas perspectivas teóricas de aprendizagem.

### 3.4.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 1: concepções de aprendizagem

Os procedimentos metodológicos apresentados a seguir congregam a coleta de dados (Seção 3.4.1.1) e os critérios de análise dos resultados (Seção 3.4.1.2) obtidos na Etapa 1: concepções de aprendizagem.



## 3.4.1.1 Coleta de dados

A coleta de dados da Etapa 1: concepções de aprendizagem foi realizada por meio de quatro diferentes estágios investigativos, que compreendem as reflexões acerca de: 1) projeção de um filme e leitura de Schön (2002b) (atividades de sensibilização); e de 2) leituras teóricas das abordagens: a) behavioristas, b) cognitivistas e c) socioculturais de aprendizagem. Essas discussões aconteceram entre setembro de 2006 e março de 2007 em torno de questões que serviram de base para a escritura dos diários para registro das reflexões feitas (Quadro 3.1).

**Quadro 3.1 – Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coletas de dados da Etapa 1: concepções de aprendizagem.**

| Estágios,<br>período de<br>realização e<br>carga horária  | Procedimentos   | Perguntas norteadoras  | Fontes de<br>coleta de<br>dados  |
|---|---|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>Estágio</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1</b></p> <p><b>Set-Out/ 2006</b></p> <p><b>Encontros<br/>quinzenais:<br/>2h/encontro</b></p> | <p><b>1) Leitura<br/>teórica:</b><br/>Schön (2002b)</p> <p>(Atividade de<br/>sensibilização)</p>                      | <p>1) O que mais te chamou a atenção no texto de Schön?<br/>2) Que outros aspectos o autor procura discutir?<br/>3) Podes reconhecer traços da proposta discutida pelo autor em minha prática (ensino/estágio)?<br/>4) Podes identificar/selecionar os pontos positivos e negativos da proposta (em que medida sua proposta é viável para o meu contexto de trabalho).</p> | <p style="text-align: center;">1)</p> <p>Gravação das discussões em áudio;</p> <p style="text-align: center;">2)</p> <p>Escritura de diário.</p> |
|   | <p><b>Projeção do<br/>filme:</b><br/>“Patch Adams, o Amor é Contagioso”.</p> <p>(Atividade de<br/>sensibilização)</p> | <p>a) Quais são as regras (do que é “certo” e “errado”) estabelecidas pela universidade de medicina para o programa de estágio dos alunos no hospital?<br/>b) Como “Patch Adams” se posiciona em relação a essas regras?<br/>c) Qual a tua opinião acerca das idéias e do posicionamento de “Patch Adams” em relação às normas universitárias?</p>                         |  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>d) Tu conseguirias estabelecer um paralelo entre o contexto de estágio de “Patch Adams” e o teu atual contexto de estágio?</p> <p>e) O que mais te surpreendeu/chamou a atenção na história de “Patch Adams”?</p>  |   |
| <p><b>Estágio</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>Out-Nov/2006</b></p> <p><b>Encontros quinzenais: 2h/encontro</b></p> | <p><b>Leitura teórica:</b></p> <p>a) Abordagens behavioristas</p>  | <p>a) <u>Pergunta introdutória:</u><br/>Quais trechos tu destacarias nessa primeira leitura?</p> <p>b) <u>Pergunta de transição:</u><br/>O que te chamou mais a atenção nos trechos selecionados?</p> <p>c) <u>Perguntas-chave:</u><br/>Quais as principais características da metodologia X?<br/>Qual o objetivo da metodologia?</p>   |   |
| <p><b>Estágio</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>Nov-Dez/2006</b></p> <p><b>Encontros quinzenais: 2h/encontro</b></p> | <p><b>Leitura teórica:</b></p> <p>b) Abordagens cognitivistas</p>  | <p>Qual o papel do professor?<br/>Qual o papel do aluno?<br/>Que pontos considera positivos?<br/>Que pontos considera negativos?</p> <p>d) <u>Perguntas de fechamento:</u><br/>Como tu definirias a proposta?<br/>Quais os pontos convergentes e divergentes em relação à proposta anterior?</p>  | <p>1) Gravação das discussões em áudio;</p> |
| <p><b>Estágio</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>Jan-mar/2007</b></p> <p><b>Encontros semanais: 1h/encontro</b></p>   | <p><b>Leitura teórica:</b></p> <p>c) Abordagens socioculturais (O Pós-Método e a pedagogia com base em gêneros textuais)</p> | <p>Qual o conceito de linguagem que tu imaginas estar subjacente a essa metodologia? (Thornton, 2005)</p> <p>a) Fazer uma breve narrativa/relato da temática discutida no encontro;<br/>b) Reconheces traços da teoria discutida em tua prática (ensino/estágio)? Podes identificá-las?;<br/>c) Quais os pontos positivos e negativos da proposta (em que medida a teoria é viável para o teu contexto de trabalho)?;<br/>d) Pensar/registrar ações que possam incorporar os pontos positivos que ainda não são trabalhados na tua prática.</p> | <p>2) Escrita de diário.</p>                |

No estágio 1, o texto de Schön (2000b) serviu para destacar a importância de investigarmos a nossa própria prática como forma de nos conscientizarmos das ações que a compreendem. O filme “Patch Adams, o Amor é Contagioso”, por sua vez, apresenta o protagonista lidando com suas próprias crenças acerca do que entende ser aprendizagem, mas suas idéias muitas vezes entram em conflito com aquelas defendidas pela instituição de ensino no qual desenvolve o seu curso universitário. A projeção de um filme pode ajudar na medida em que encurta “caminhos que levam à compreensão da realidade” (DUARTE, 2003, p. 42). As atividades desenvolvidas no estágio 1 ofereceram subsídios para as participantes discutirem o contexto sociohistórico do ensino de línguas, focalizando particularmente os papéis do Estado, da sociedade, da escola e do professor na configuração do contexto escolar.

No estágio 2, discutimos diferentes perspectivas teóricas no sentido de revisarmos o processo histórico de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e os diferentes paradigmas que o constituem. Para sustentação teórica das discussões, foram realizadas as leituras de Richards & Rodgers (1986), Nunan (1995), Kumaravadivelu (1994), Prabhu (1990), Cristóvão (1999), Martin (1999), Vian Jr. & Lima-Lopes (2005). A discussão dessas perspectivas teóricas teve como objetivo ajudar a explicar as escolhas feitas pelos professores na sua prática pedagógica em sala de aula (CASTRO, 2003, p. 70). Essas discussões foram direcionadas por meio de um questionário-guia (Quadro 3.1) com base nas sugestões propostas por Thornton (2005, p. 57-64).

Todas as discussões dos estágios 1 e 2 foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As participantes também registravam suas impressões e reflexões em um diário, com base nas etapas de ação reflexiva (Descrição, Informação, Confrontação e Reconstrução) propostas por Smyth (1992).

A seguir, apresento os critérios de análise utilizados na etapa concepções de aprendizagem.

### 3.4.1.2 Critérios de análise

Conforme descrito na seção anterior, a Etapa 1 consiste em identificar as representações sobre aprendizagem por meio de discussões realizadas em dois estágios: 1) com base nas atividades de sensibilização e 2) com base nas leituras acerca das perspectivas behaviorista, cognitivista e sociocultural.

Durante essas discussões, as participantes revelaram suas representações acerca: 1) do contexto sociohistórico escolar e 2) das três concepções de aprendizagem revisadas. Construímos representações para nos posicionarmos frente ao mundo, para podermos interagir nele, estabelecendo relações com objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias que, em última instância, nos ajudam a “compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo” (JODELET, 2001, p. 18). Nesse sentido, ao estudarmos as representações, podemos conhecer a maneira como um grupo constrói saberes que expressam sua identidade e “o conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade” (OLIVEIRA & WERBA, 2007, p. 107).

Por essa razão, as discussões no grupo focal constituído para esta investigação tiveram o objetivo de produzir – por meio da interação – dados, *insights*, troca de idéias acerca: 1) do contexto sociohistórico escolar e 2) das concepções de aprendizagem. Assim, na primeira leitura das transcrições, foram identificadas verbalizações que revelaram idéias e avaliações acerca dos temas propostos (Ibid., p. 113).

Na análise preliminar das representações do contexto sociohistórico escolar (**estágio 1**), foram identificadas cinco temáticas (Quadro 3.2) que se mostraram mais recorrentes no discurso das participantes. No Apêndice E, apresentamos um excerto de como foi realizada a identificação dessas temáticas.

**Quadro 3.2 – Temáticas mais recorrentes no discurso das participantes (estágio 1).**

| <b>Número</b> | <b>Temáticas</b>   |
|---------------|--|
| 1             | Educação mercantilista   |
| 2             | Professor da escola como reprodutor de conhecimentos, sem voz, não se engaja em mudanças |
| 3             | Escola atrelada às exigências do Estado  |
| 4             | Status da disciplina de língua inglesa inferior à das disciplinas de exatas              |
| 5             | Mudanças (no contexto sociohistórico escolar) discutidas pelas participantes             |

Ao analisarmos essas temáticas, por meio da Análise Crítica do Discurso, verificamos que as professoras discutiam o contexto sociohistórico educacional, atribuindo diferentes papéis sociais à escola, ao Estado, à universidade/novos profissionais e aos professores da escola pública. Nesse sentido, procuramos identificar a natureza desses papéis (as categorias de análise do Estágio 1). Assim, no Quadro 3.3, exemplificamos como a análise desses papéis foi realizada.

**Quadro 3.3 – Temáticas/categorias de análise de etapa concepções de aprendizagem (estágio 1).**

| <b>Papéis Sociais</b>             | <b>Excertos</b>   | <b>Temáticas/ Categorias de análise</b>                                    |
|-----------------------------------|---|--|
| Escola                            | A escola que não prepara para o vestibular está fadada ao fracasso: essa mentalidade comercial de preparar o aluno pro vestibular.                                    | <b>Categoria 1</b><br>Oferece educação mercantilista.                      |
| Professor da escola               | Ele é muito ainda reprodutor.   | <b>Categoria 2</b><br>Reproduz conhecimento.                               |
| Estado                            | A questão burocrática, eu acredito que cabe à instituição também estar atrelada a secretarias, que [está atrelada ao] Estado de uma forma assim, bem mais abrangente. | <b>Categoria 3</b><br>Impõe valores, demanda resultados da escola.         |
| Disciplina de língua inglesa      | Da onde vem essa demanda, essa exigência de que as cargas horárias e na escola também sejam assim tão radicalmente diferentes?  | <b>Categoria 4</b><br>Tem status inferior ao das disciplinas de exatas.    |
| Novos profissionais/ universidade | É uma geração nova que vai vir fazer, vai se esforçar, com essa vontade de fazer diferente.   | <b>Categoria 5</b><br>Desencadeia/provoca as mudanças no contexto escolar. |

No **estágio 2**, as professoras constroem representações acerca das três concepções de aprendizagem revisadas e dos papéis atribuídos ao professor e ao aluno no contexto de sala de aula de língua inglesa em cada uma delas. Em primeiro lugar, procuramos identificar os núcleos temáticos para tentar apreender de que maneira essas representações são construídas (Apêndice F). Via de regra, as participantes procuram definir os limites pedagógicos da perspectiva e sua relação com seu contexto de aprendizagem como alunas e professoras (Quadro 3.4).

**Quadro 3.4 – Temáticas mais recorrentes no discurso das participantes (estágio 2).**

| Número | Temáticas  |
|--------|--|
| 1      | Avaliação da perspectiva   |
| 2      | Contextos nos quais a perspectiva é/foi vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas |
| 3      | Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar                           |
| 4      | Papéis de aluno e professor dentro da perspectiva  |

Em segundo lugar, ao analisarmos esses grupos temáticos, procuramos explicitar a natureza das representações construídas pelas professoras por meio da Análise Crítica do Discurso (Quadro 3.5), identificando as categorias de análise.

**Quadro 3.5 – Temáticas/categorias de análise da etapa concepções de aprendizagem (estágio 2).**

| Proposta de aprendizagem / papéis sociais | Excertos  | Temáticas/ Categorias de análise  |
|---|---|---|
| <b>Behaviorismo</b>                       | É centrado na gramática, mas a forma como [a língua] é trabalhada, dissociada da realidade.   | <b>Categoria 1</b><br><br>Avaliação da perspectiva  |
|   | São aquelas listas de vocabulário, são palavras soltas [...] gera um automatismo de associação. Então, ele é bastante restrito [...] não tem muito o que negociar, pensar a respeito. |   |
|   | Ele é muito usado pelos professores [da escola pública] [...] por mais que eles não gostem muito desse método, mas é o que eles já conhecem.  | <b>Categoria 2</b><br><br>Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no |

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
|                       | Eu não sei se vocês fizeram latim, eu fiz e era bem assim. tu trabalhava declinações, aquelas frasesinhas soltas [contexto universitário]   | ensino e aprendizagem de línguas   |
|                       | A gente gostaria de fazer de uma forma diferente, só que tu não sabe como. Não sabe onde buscar, como fazer, como propor, como elaborar, por isso eu acho assim importante essa questão das discussões. | <b>Categoria 3</b><br>Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar |
| <b>Papéis sociais</b> | O aluno aprende regras e não utiliza na prática.  | <b>Categoria 4</b><br>Aluno  |
|                       | [...] demanda pouco investimento do professor.  | Professor  |

A seguir, apresentamos a análise dos resultados obtidos na Etapa 1: concepções de aprendizagem.

### 3.4.2 Análise da Etapa 1: concepções de aprendizagem

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos nos dois estágios da Etapa 1: Concepções de aprendizagem. As representações das participantes, geradas durante as atividades de sensibilização (a leitura de um texto e a projeção de um filme), revelam que a escola oferece um ensino acrítico, atrelado às exigências do mercado, sendo o professor um mero reproduzidor desse ensino. Sua rotina de trabalho alienante o impede de questioná-lo, refletir acerca de sua prática pedagógica e, em última instância, transformá-la, promovendo uma educação crítica e cidadã. Por essa razão, o discurso das participantes aponta para o fato de que caberia à universidade e aos futuros profissionais que chegam à escola a reconfiguração desse contexto escolar (Seção 3.4.2.1).

Em um segundo momento, as representações das participantes, reveladas por meio das discussões de três concepções de aprendizagem (realizadas com base em leituras prévias), associam o trabalho do professor da escola pública à perspectiva behaviorista, vivenciada por elas durante sua formação escolar (Seção 3.4.2.2). Além disso, seu discurso ressalta que suas experiências de aprendizagem e ensino da LE em escolas de idiomas foram subsidiadas pela perspectiva cognitivista (Seção 3.4.2.3) e apresenta algumas possibilidades de organização da

prática pedagógica a partir da concepção sociocultural, perspectiva que subsidia teoricamente esta investigação (Seção 3.4.2.4).

#### 3.4.2.1 As atividades de sensibilização

A leitura de Schön (2000b) e a sessão de vídeo levaram as participantes a refletirem sobre o contexto sociohistórico educacional e particularmente o de ensino da língua inglesa, destacando os papéis que atribuem ao Estado, à universidade, à escola e ao professor na sua configuração. Seu discurso constrói a idéia de que a escola oferece aos alunos uma educação fragmentada e descontextualizada, que é normatizada pelo Estado (BERNSTEIN, 1996, p. 195-196). Essa formação, além de não promover o desenvolvimento de cidadãos críticos que possam, em última instância, transformar o seu entorno social, legitimam desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998, p. 41), garantindo a poucos o sucesso nos concursos de vestibular. Nesse contexto escolar, o professor é percebido como um profissional desatualizado, em constante estresse (DEMO, 2000, p. 25), incapaz de responder às demandas sociais e indisposto a se engajar em processos reflexivos que permitam a ele questionar a “torturante” rotina de trabalho.

Ao pintarem esse quadro de estagnação e acomodação em relação ao papel da escola e do professor, as participantes jogam todas as expectativas de questionamento do atual paradigma educacional sobre os novos profissionais que chegam ao mercado. Acreditam que a universidade, ao propiciar uma formação crítica aos professores pré-serviço, irá, em última instância, provocar transformações na escola à medida que esses profissionais chegarem ao mercado de trabalho.

##### 3.4.2.1.1 A escola e o professor: reprodutores de uma formação anacrônica e mercantilista

No discurso das participantes, a escola assume, como valor de verdade, a responsabilidade de promover uma educação que garanta resultados imediatos e



pontuais (MATOS, OUDEST & URBAN, 2006, p. 71) – o ingresso na universidade (#1) – em detrimento de uma formação de qualidade, crítica e formadora de opinião.

**Cecília#1:** A escola que não prepara para o vestibular está fadada ao fracasso: essa mentalidade comercial de preparar o aluno pro vestibular. A escola é reprodutora disso tudo. Até que ponto aquilo que eu estou fazendo realmente está voltado a produzir um indivíduo mais crítico?

O professor, por sua vez, **não** está preparado para lidar com a complexidade contextual abarcada pela escola pública, sendo definido como um “reprodutor” (#2) de teorias e comportamentos.

**Dóris#2:** O problema do profissional de educação, que eu vejo [...], ele é muito, ainda, reprodutor.

O discurso de Dóris deixa transparecer que o profissional de língua inglesa não tem voz no contexto escolar (“a gente não tem controle”, #3), pois sua disciplina é considerada hierarquicamente inferior às demais (“status... voltado para ciências exatas”, #3) e essa posição é ideologicamente naturalizada pela escola (“a escola é reprodutora disso tudo”, #1). Mesmo assim, o professor – e a escolha da modalidade deôntica indica a obrigatoriedade – “precisa” preparar, mesmo não sabendo como fazê-lo (#4), seus alunos, que diariamente são estimulados a competir (BAUMAN, 2005, p. 35) em toda e qualquer atividade que praticam (#4), para enfrentarem, no futuro, as incertezas do acirrado mercado de trabalho (Ibid., p. 40).

**Cecília#3:** [...] o ensino de línguas, que utilidade que tem isso na nossa sociedade? Que utilidade econômica? Se nos cursinhos, se nas escolas, mesmo nas universidades, o status está todo voltado para as ciências exatas, [...] a gente não tem controle [...] Isso é social, isso é ideológico, da onde vem essa demanda? [...]

**Dóris#4:**  
[...] o que mais precisamos é ensinar os estudantes a tomarem decisões sob condições de incerteza. Mas isso é justamente o que não sabemos [...]

Seu discurso parece reafirmar, ainda, que o Estado, por meio de seus organismos educacionais (“devidas instâncias”, #5) repassa e demanda (“padrões de comportamento e de resultados”, #5) a aprovação nos concursos de vestibular.

**Dóris#5:** A questão burocrática, eu acredito que cabe à instituição também estar atrelada a secretarias, que [está atrelada ao] Estado de uma forma assim, bem mais abrangente. Existe uma ideologia por trás? [...] de uma certa forma, ela é repassada nas suas devidas instâncias

[...] é repassado um padrão de comportamento e de resultados que esperam ser obtidos. A escola é reprodutora disso tudo.

Bauman (Ibid., p. 35) argumenta que o anseio por identidade resulta de uma incessante busca por segurança. Por essa razão, talvez, o discurso das participantes procure atrelar a identidade do professor às exigências do Estado. Embora questionem sua atuação (“o que eu vou levar pro meu aluno pra que seja útil pra vida prática dele...?”, #6) e seu discurso reforce o perfil do profissional acrítico, “reprodutor” (Dóris #2) de teorias, tal identidade é, por outro lado, reconhecível e passível de identificação. Em outras palavras, os indivíduos, mesmo que insatisfeitos consigo mesmos, “cercam os pequenos refúgios onde podem ancorar e depositar as suas destituídas e frágeis identidades” (Ibid., p. 53).

**Dóris#6:** [...] o que eu vou levar pro meu aluno que seja útil pra vida prática dele. Como fazer isso?

Ao criticar a ideologia neoliberal e os valores historicamente estabelecidos pelas relações de produção capitalistas, Duarte (2006, p. 41) destaca a premissa de que a educação tem por “obrigação” preparar os indivíduos para o acelerado processo de mudança vivenciado pela sociedade. O discurso das professoras reproduz a angústia de não terem o conhecimento necessário para conseguir acompanhá-lo (“isso é justamente o que não sabemos”, #4). Em outras palavras:

[...] o fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo seu tempo e todas as suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo” (Ibid., p.65).

Cecília (#3) percebe o caráter ideológico subjacente ao *status* dado às disciplinas, uma vez que a chamada “revolução tecnológica” acaba por privilegiar alguns conhecimentos – naturalizados como “o fazer científico”, que teriam em sua base disciplinas como a matemática, a física e a química – em detrimento de outros, como as línguas estrangeiras (PERIN, 2005, p. 151-152). Dentro desse paradigma, o estudo de línguas não teria valor de uso para a sociedade (“Que utilidade econômica?”, #3), argumento que está em sintonia com a discussão proposta por

Schön (2000b, p. 19-20) de que as profissões devotadas às “ciências de base” desfrutam de um estatuto infinitamente superior àquelas consideradas “periféricas”.

A partir dessa percepção, a atividade profissional, o trabalho, ao invés de humanizar o professor, aliena-o (DUARTE, 2006, p. 67). Esse autor resgata a análise feita por Saviani (1997, p. 193) e defende que as relações capitalistas dividem os trabalhadores em dois grandes grupos: aqueles que estão limitados à execução de tarefas e aqueles responsáveis pelo domínio teórico e pela preparação dos representantes de classes dirigentes para atuação em sociedade. Nesse caso, podemos perceber que o discurso das participantes posiciona o professor que atua na escola pública entre os trabalhadores do primeiro grupo.

Esse enquadramento social discutido por Duarte constitui igualmente duas perspectivas identitárias (BAUMAN, 2005, p. 44). No primeiro grupo, estão aqueles que podem constituir e desarticular suas identidades, optando dentro de uma gama de possibilidades. Do outro, estão aqueles que não têm opção de escolha – esta lhes foi negada. Assumem “identidades que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar” (Ibidem). Esse é o caso do “professor como reprodutor de conhecimento” – presente no discurso das participantes – que estereotipa e estigmatiza o profissional da educação como um indivíduo incapaz de refletir sobre o que faz. Dentro dessa perspectiva, o professor está longe de poder formar cidadãos críticos. Seu papel é o de oferecer um conhecimento mínimo indispensável, suficiente para atender às mudanças ocorridas no processo de exploração do trabalho e às expectativas de consumo produzidas pela propaganda (DUARTE, 2006, p. 67) e fomentada por relações sociais individualistas (BAUMAN, 2005, 38).

Demo (2000, p. 78-79) argumenta que a valorização do professor deve passar necessariamente por uma “formação adequada” e uma “inserção digna no mercado de trabalho”. Para o autor, o professor vive uma contradição flagrante, pois não pode trabalhar a cidadania em sala de aula quando não a vivencia como profissional da educação. Nesse sentido, acredita que cabe aos professores, como classe, se organizarem para exercer sua cidadania. “Será difícil esperar do sistema a superação dos problemas, até porque esta espera revela algum comodismo, além da incongruência de esperar a salvação por parte do algoz” (Ibid., p. 83).

### 3.4.2.1.2 A universidade e os novos profissionais: promotores de transformações no contexto escolar

Quando questionadas acerca do seu papel no processo de transformação contextual, as participantes constroem a percepção de que essa mudança exige um querer, um desejo individual (#7), nem sempre compartilhado pela classe (#7). De certa maneira, essa percepção remonta à visão cognitivista de que o indivíduo é criativo o suficiente para, sozinho, transformar sua vida, sua realidade (DUARTE, 2006, p. 42). Argumentam, ainda, que e é um movimento difícil de ser articulado, pois o professor vivencia uma carga horária extenuante para tentar garantir sua sobrevivência financeira (#8).

**Dóris#7:** Em primeiro lugar, tu tem que desejar, tu tem que estar insatisfeito com aquilo que tu faz pra tu poder desejar uma mudança de comportamento [...] nem todos querem, nem todos estão dispostos a fazer essa mudança. [...] é bastante difícil fazer essa mudança [...]

**Pâmela#8:** [...] qual é o coitado, o miserável do professor que tem tempo de fazer essas coisas? Trabalhando 40, 60, 70, 80 horas?

A definição de uma carga horária de oito horas (metade para o atendimento aos alunos e a outra para a escola e para si mesmo) é bandeira defendida por Demo (2000, p. 83-84), que também argumenta em favor, com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), do direito à capacitação por meio de cursos regulares e do trabalho concentrado em uma única instituição. Enfim, um processo de formação continuada que garanta espaço e tempo de reflexão aos professores em serviço para problematizarem sua prática pedagógica é largamente defendido pela literatura (PETRECHE, 2006; CELANI, 2003a; LIBERALI, 2004; SMYTH, 1992, entre tantos). O uso do verbo “automatizar” constrói, no discurso de Dóris, a idéia de que o professor realiza ações irrefletidas, que o levam a acomodação (“é muito difícil voltar a refletir”) (#9). O professor é representado, assim, como um conformista, que espera que as “novas gerações” de professores, dotados de “vontade de fazer diferente” (#10), façam o que não conseguiram ou quiseram fazer. Os processos predominantemente materiais (“vir, fazer, se esforçar”) no discurso das participantes (Dóris#10) apontam para as ações que são esperadas dos novos professores. Em outras palavras, reivindicar seus direitos a condições de trabalho que possibilitem o

seu aperfeiçoamento e, conseqüentemente, a implementação de uma educação de qualidade.

**Dóris#9:** Quando tu automatiza um determinado comportamento, é muito difícil tu voltar a refletir sobre isso.

**Dóris#10:** É uma geração nova geração que vai vir fazer, vai se esforçar com essa vontade de fazer diferente.

As participantes ainda não conseguem pontuar qual seria a natureza das mudanças a serem adotadas pelo professor em serviço (“uma outra forma de trabalho... diferenciado”, #11. A concepção de mudança presente no discurso das participantes (#11) não focaliza uma transformação da realidade social, apenas uma adaptação às exigências do processo de produção (Ibidem) (“produzir algo diferente... uma outra forma de trabalho”). Isto porque uma transformação social implica desenvolver a “capacidade de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva que, dentro de circunstâncias dadas, elaboram competência humana suficiente para dar sentido alternativo à História” (DEMO, 2000, p. 64). Segundo o autor, para que uma transformação social se processe, não precisamos ter uma visão nítida do futuro, mas do trajeto que se deve percorrer para evitarmos andar em círculos ou não sairmos do mesmo lugar (Ibid., p 65).

**Dóris#11:** se [...] nós pudéssemos dedicar um outro turno pra estudos [...] pra produzir algo diferente. [...] Provocar [...] uma outra forma de trabalho, diferenciado.

Em resumo, a análise revela que as participantes associam ao professor e à escola a imagem da incapacidade. Em seu discurso, vemos refletida a percepção de que a escola e o professor assimilam, sem questionar (realizado pelo processo material “reproduz”), a prerrogativa neoliberal de que a educação deve ser individualista e tecnocêntrica. Assim, suas representações posicionam o professor como um profissional em constante conflito – a síntese dessas incapacidades. Ele é incapaz de questionar o ensino padronizado e os valores subjacentes a esse ensino, impostos pelo sistema educacional. É incapaz de oferecer conhecimento “útil”, que prepare o aluno para enfrentar os desafios do mercado. Finalmente é incapaz de oferecer uma formação que, em última instância, forme indivíduos cidadãos transformadores de sua realidade social (Categoria 2, Quadro 3.6).

**Quadro 3.6 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações de papéis sociais no contexto escolar.**

| N° do Excerto | Excertos   | Categorias analisadas   |
|---------------|--|---|
| #1            | A escola que não prepara para o vestibular está fadada ao fracasso: essa mentalidade comercial de preparar o aluno pro vestibular.   | Categoria 1<br>Escola oferece educação mercantilista.   |
| #4            | o que mais precisamos é ensinar os estudantes a tomarem decisões sob condições de incerteza. Mas isso é justamente o que não sabemos.  |   |
| #2            | Ele é muito ainda reprodutor.  | Categoria 2<br>Professor da escola reproduz conhecimento, não tem voz.                                |
| #6            | O que eu vou levar pro meu aluno que seja útil pra vida prática dele. Como fazer isso?   |   |
| #8            | qual é o coitado, o miserável do professor que tem tempo de fazer essas coisas? Trabalhando 40, 60, 70, 80 horas?  |   |
| #9            | Quando tu automatiza um determinado comportamento, é muito difícil tu voltar a refletir sobre isso   |   |
| #5            | A questão burocrática, eu acredito que cabe à instituição também estar atrelada a secretarias, que [está atrelada ao] Estado de uma forma assim, bem mais abrangente. A escola é reprodutora disso tudo.   | Categoria 3<br>Impõe valores, demanda resultados da escola.   |
| #3            | o ensino de línguas, que utilidade que tem isso na nossa sociedade? Que utilidade econômica? Se nos cursinhos, se nas escolas, mesmo nas universidades, o status está todo voltado para as ciências exatas, [...] a gente não tem controle [...] Isso é social, isso é ideológico, da onde vem essa demanda? | Categoria 4<br>Disciplina de língua inglesa tem status inferior ao das disciplinas de exatas.         |
| #10           | É uma geração nova que vai vir fazer, vai se esforçar, com essa vontade de fazer diferente.  | Categoria 5<br>Novos profissionais/ Universidade desencadeia/provoca as mudanças no contexto escolar. |

Levando em consideração esse cenário de estresse, desatualização e acomodação, o discurso das participantes deixa transparecer que qualquer mudança promovida pelo professor em serviço somente poderia ser gerada por meio de esforço e desejo individuais, que suplantariam os obstáculos impostos pelo contexto.

Em um primeiro momento, as participantes argumentam que políticas internas escolares poderiam gerar um processo de reflexão entre os professores e de questionamento do *status quo*. Todavia, no encaminhamento das discussões, reconhecem que o atrelamento da escola aos interesses mais imediatos do Estado (Categoria 3, Quadro 3.6) e da sociedade neoliberal de competir e vencer (Ibid., p. 63) – vencer no vestibular, vencer na vida – parecem inviabilizar qualquer iniciativa de reflexão gerada no seio da escola (Categoria 1). Principalmente porque o desencadeamento desse processo reflexivo acabaria por colocar em discussão tais

valores naturalizados como verdade pelo discurso neoliberal. Além disso, esse processo é inviabilizado pelo **próprio** professor em serviço, que é visto como um profissional de ações estagnadas, cuja disciplina não é valorizada (Categoria 4, Quadro 3.6). Sobrecarregado pela estressante carga horária de trabalho, não se organiza politicamente como classe para reivindicar melhorias às suas condições de trabalho. Projetam, assim, possíveis mudanças para o futuro, quando os novos profissionais ingressarem no mercado de trabalho, propondo o questionamento do contexto escolar (Categoria 5, Quadro 3.6).

Os resultados obtidos nessa primeira reflexão, a partir das atividades de sensibilização, permitiram antever as percepções das participantes acerca dos papéis atribuídos por elas ao Estado, à escola, ao professor, à universidade e aos novos profissionais ingressando no mercado de trabalho no atual contexto sociohistórico educacional. A seguir, apresentamos a análise das discussões realizadas com o grupo focal acerca de três perspectivas teóricas de aprendizagem: as concepções behaviorista (Seção 3.4.2.2), cognitivista (Seção 3.4.2.3) e sociocultural (Seção 3.4.2.4).

#### 3.4.2.2 A concepção behaviorista

Em linhas gerais, a concepção behaviorista focaliza as estruturas isoladas da língua, desvinculadas do contexto de situação e de cultura (GERMAIN, 1993, p. 144). Ao identificarem as características desse paradigma, por meio da leitura de Richards & Rodgers (1986), Kumaravadivelu (1994) e Nunan (1995), as participantes reconheceram que esse aporte teórico subsidiou as atividades vivenciadas por elas no período escolar e continua a sustentar as ações dos professores de línguas na escola pública.

As participantes descrevem as características do paradigma behaviorista, chamando à atenção a prerrogativa da repetição e do “reforço” de estruturas gramaticais corretas (#12, #15), vocábulos isolados (#15). Acreditam que tal perspectiva é frustrante (#14), uma vez que o ensino fica descontextualizado, limitando as possibilidades de significação, negociação e reflexão por parte do aluno (“não tem muito o que negociar... pensar a respeito”, #15). Dentro dessa perspectiva,

a linguagem é enquadrada “na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-resposta” (SCARPA, 2001, p. 206).

**Cecília#12:** [...] A questão do reforço, também, comportamento

**Pâmela#13:** [...] da estrutura correta de gramática.

**Dóris#14:** Causa uma certa frustração [...]

**Cecília#15:** São aquelas listas de vocabulário, são palavras soltas [...] gera um automatismo de associação. Então, ele é bastante restrito [...] não tem muito o que negociar, pensar a respeito.

Como resultado, a linguagem fica dissociada da vida social (“dissociada da realidade”, #16). O foco exclusivo na “gramática” da língua dificultaria, na opinião de Dóris (#16), o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção oral e escrita. Cecília (#17) chama à atenção o fato de essa proposta desconsiderar as variações produzidas pelo uso da língua em ações cotidianas, valorizando apenas a forma padrão (“só se refere a uma linguagem padrão”).

**Dóris#16:** [...] O aluno tem dificuldade em redigir um texto, em relação à argumentação, a interpretação, a expressão oral também, porque o ensino foi, por muito tempo, e ainda é centrado na gramática. [...] mas a forma como ela é trabalhada, dissociada da realidade [...] o problema é este: [...] o aluno aprende regras e não utiliza na prática.

**Cecília#17:** [...] ele só se refere a uma linguagem padrão [...] só trata de uma variante.

Para exemplificar isso, as participantes comparam uma aula sob a perspectiva behaviorista e outra que teria como base o trabalho com o texto (#18). Seu discurso projeta a crença de que a primeira exige “pouco investimento” e, por essa razão, torna-se “mais fácil” para o professor, embora não tenha qualquer significado para o aprendiz (“não tem nenhuma pertinência”). Por outro lado, o trabalho com o texto implica relacioná-lo a um contexto, tornando o processo de aprendizagem significativo para o aluno (“mais útil”), mas, em contrapartida, mais complexo para o professor (“fica mais difícil”).

**Cecília#18:** [...] Apesar dele ser considerado chatíssimo pelos alunos [mas], ele é muito usado pelos professores porque demanda pouco investimento do professor [...] é muito fácil dar uma aula assim [...] tu vai pra escola trabalhar uma frase, aquilo não tem nenhuma pertinência, a pessoa tem que ser capaz de compreender dentro de um texto [...] fica bem mais difícil, mas a partir do momento que tu consegue fazer isso que é muito mais útil [...]



Percebemos que a visão das participantes acerca do professor da escola pública é de um profissional que teve (“minha educação foi compartimentada”, #18) e tem acesso (“as tuas experiências é que te norteiam”, #19) apenas à perspectiva behaviorista como proposta de aprendizagem organizadora das práticas sociais em sala de aula, crença verificada em outras pesquisas (MORAES, 2006, p. 213-214; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 147-148; CASTRO, 2003, p. 70). As participantes começam a reconhecer, então, que a impressão de “facilidade” que a abordagem oferece pode estar relacionada ao fato de ter sido a **única** proposta a fazer parte de sua vivência escolar.

**Dóris#19:** Pra mim, é difícil descompartimentar porque toda a minha educação foi compartimentada. [...] E, as tuas experiências é que te norteiam [...] eu tenho até hoje os livros guardados. Uma estrutura assim e no meio da frase, aquelas palavras, determinada palavrinha, ela vinha dentro de um quadro e aquele quadro vinha cheio de opções que poderiam ser trocadas.

Acreditam que o professor trabalha ainda sob esse paradigma na escola porque não sabe como fazer de outra maneira (#20). O discurso de Dóris indica o desejo de pensar sob uma nova perspectiva (“gostaria de fazer de uma forma diferente”, #20). Todavia, a vontade de mudar não desencadeia necessariamente o processo de mudança, como freqüentemente anuncia o discurso cognitivista (CORACINI, 1998, p. 3).

**Dóris#20:** [...] a gente gostaria de fazer de uma forma diferente, só que tu [...] não sabe onde buscar, como fazer, como propor, como elaborar [...]

Além disso, as participantes avaliam que a mera possibilidade de mudança de paradigma gera grande ansiedade no professor da escola, o que acaba por paralisá-lo (“fica com medo”, #21). Ele teme errar, ser criticado, não ser aceito (CELANI, 2004, p. 54-55), mesmo tendo alguma consciência que, nos alunos, sua aula produz frustração e apatia (“todo mundo reclama..sempre o mesmo ciclo”, #20).

**Pâmela#21:** O professor fica com medo de inovar, de mudar [...] por mais que eles não gostem muito desse método, mas é o que eles já conhecem [...] eu chego aqui [na sala de aula] com uma coisa totalmente diferente. Todo mundo reclama [...], vai virar sempre o mesmo ciclo.

Em resumo, as representações das participantes revelam que a perspectiva behaviorista não desafia o professor e o aluno (Categoria 4, Quadro 3.7), uma vez que exige apenas a repetição de estruturas pré-selecionadas da língua padrão (Categoria 1, Quadro 3.7), desprovidas de significação para o aluno. Apesar disso, esse paradigma ainda subsidia a prática pedagógica na escola pública, em razão de ter sido recorrentemente vivenciado por esses profissionais durante seu processo formativo (Categoria 2, Quadro 3.7), que, por essa razão, não “sabem” como ensinar de outra maneira (Categoria 3, Quadro 3.7).

**Quadro 3.7 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações acerca da perspectiva behaviorista de aprendizagem.**

| N° do excerto | Excertos  | Categorias de análise  |
|---------------|---|--|
| #12           | A questão do reforço, também, comportamento   | <b>Categoria 1</b><br><br>Avaliação da perspectiva   |
| #16           | É centrado na gramática, mas a forma como [a língua] é trabalhada, dissociada da realidade.   |  |
| #15           | São aquelas listas de vocabulário, são palavras soltas [...] gera um automatismo de associação. Então, ele é bastante restrito [...] não tem muito o que negociar, pensar a respeito. |  |
| #18           | Tu vai pra escola trabalhar uma frase, aquilo não tem nenhuma pertinência.  |  |
| #18           | Ele é muito usado pelos professores [da escola pública]   | <b>Categoria 2</b><br><br>Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas |
| #19           | Toda a minha educação foi compartimentada. [...] E, as tuas experiências é que te norteiam  |  |
| #21           | por mais que eles não gostem muito desse método, mas é o que eles já conhecem.  |  |
| #20           | a gente gostaria de fazer de uma forma diferente, só que tu [...] não sabe onde buscar, como fazer, como propor, como elaborar  | <b>Categoria 3</b><br><br>Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar                       |
| #16           | O aluno aprende regras e não utiliza na prática.  | <b>Categoria 4</b><br><br>Aluno  |
| #18           | [...] demanda pouco investimento do professor [...] é muito fácil dar uma aula assim  | Professor  |

Essa primeira discussão de concepções de aprendizagem estimula o grupo focal a elaborar um conceito de aprendizagem que avance em relação à perspectiva behaviorista. As participantes argumentam que uma proposta pedagógica somente faz sentido na medida em que propicia ao aluno identificar/perceber as variações (#22) que a linguagem sofre em cada situação na qual é usada, estando o estudo da gramática integrado a essa proposta (#23).

As reflexões feitas na disciplina de Análise do Texto e do Discurso (sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, durante a Licenciatura de Inglês da UFSM) também ajudaram Cecília (#23) a perceber a importância do ensino da gramática como processo de conscientização acerca das escolhas lingüísticas feitas pelo falante.

**Dóris#22:** [...] Existe uma linguagem formal e a informal [...]

**Cecília#23:** [...] ele [o aluno] deveria ser capaz de entender as situações em que ela vai manejar o código [...] o entendimento da gramática [...], agora que a gente tá fazendo análise do discurso [...], permite que a pessoa tenha mais consciência do seu falar e tu consiga dispor melhor [dos] instrumentos lingüísticos que ela [a pessoa] possui pra falar o que ela quer [...]

O conceito de aprendizagem construído pelas participantes (como um processo que possibilite ao aluno identificar/perceber as variações sofridas pela linguagem em cada situação na qual é utilizada) norteará as discussões que vêm a seguir. Isso ocorre porque as participantes procuram perceber em que medida as propostas cognitivista e sociocultural avançam em relação ao behaviorismo, ao mesmo tempo em que respondem aos objetivos materializados no conceito construído pelo grupo focal.

#### 3.4.2.3 A concepção cognitivista

Nesta seção, as participantes discutem a perspectiva cognitivista e suas implicações para o ensino da língua inglesa, tendo como mote a leitura de diferentes abordagens revisadas por Richards & Rodgers (1986), Nunan (1995) e Kumaravadivelu (1994). Reconhecem que esse paradigma centra suas atenções no processo cognitivo e subsidia propostas de ensino e aprendizagem voltadas para o

uso da língua em um determinado contexto (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 67). Todavia, ao serem colocadas em prática, têm sofrido reducionismos, como o abandono da correção e do ensino da léxico-gramática (WEININGER, 2006). Percebem que as abordagens cognitivistas, embora discutam o respeito à diversidade cultural, não chegam a problematizar as questões sociais, desvinculando linguagem e ideologia. Por fim, questionam a necessidade e/ou importância da adoção de um método para o ensino de línguas.

Inicialmente, as participantes chamam à atenção as características que subjazem ao paradigma cognitivista (Quadro 3.5, ao final da Seção 3.4.2.3), com base na leitura de duas perspectivas pedagógicas decorrentes dessa proposta: a abordagem natural, que procura colocar o aluno em “situações naturais de comunicação” (KRASHEN & TERREL, 1983, p. 11-13), e a comunicativa, que organiza a aprendizagem por meio de “tarefas de real interesse” para o aluno (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 47). As participantes discutem que essas propostas focalizam o “aspecto cognitivo da aprendizagem”, a expressão do “significado” (#24) e as habilidades comunicativas, dentro de um contexto de “uso” (#25).

**Cecília#24:** O foco está no significado ao invés da forma, que é adquirido através de uma aquisição subconsciente. [...] Ênfase no aspecto cognitivo da aprendizagem.

**Pâmela#25:** Ensino voltado para o uso, para o ensino do significado [...] procura trabalhar as quatro habilidades.

Assim, nessa perspectiva, o processo de aprendizagem fortalece o papel do aprendiz (#26), desenvolvendo estratégias que baixem sua ansiedade pelo estabelecimento de um vínculo “afetivo” com o aluno (#27), aspectos destacados por Richards & Rodgers (1986, p. 133). Pâmela (#28) destaca, ainda, que o erro passa a fazer parte do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno pode aprender com ele.

**Dóris#26:** existe uma preocupação em diminuir a participação do professor e aumentar a participação dos alunos.

**Cecília#27:** tu estabelece um contato afetivo.

**Pâmela#28:** [...] aqui eles acham que o erro é muito importante, que o aluno aprende muito.

Richards & Rodgers (1986, p. 67) destacam a premissa da aprendizagem contextualizada. A leitura do texto leva as participantes a perceberem a importância

– e obrigatoriedade (“tem que fazer”) – de o professor fazer um “diagnóstico” do contexto (Dóris#29), valorizando a “experiência prévia” dos alunos (Cecília#30).

**Dóris#29:** são pessoas das mais variadas idades, classes sociais, interesses, o professor tem que fazer esse diagnóstico da realidade dele e da sua e também tentar fazer com que haja essa interação [...]

**Cecília#30:** Essa questão [...] do contexto do aluno, de levar em conta a experiência prévia, as coisas que ele já possui [...] Talvez eu não tenha conseguido perceber problemas [...]

Ao levantar o argumento acerca das possíveis limitações (“problemas” - #30) da proposta cognitivista, Cecília questiona o papel atribuído ao aluno. A referida “autonomia” e “liberdade de produção” guardam em si o pressuposto de que o aluno tem completo controle sobre o seu processo de aprendizagem (#31), herança da percepção cartesiana do homem como centro do universo (HICKMANN, 1997, p. 9), discutida na Seção 1.2. Segundo Cecília, a aprendizagem, nessa perspectiva, depende largamente do esforço do aprendiz e da sua relação com o “meio ambiente”, traços que remetem a uma visão individualista da aprendizagem e que fazem direta referência ao “processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 2006, p. 91).

**Cecília#31:** Ele é um sujeito que interage com o ambiente [...] Ele é senhor da sua aprendizagem [...]

Duarte (Ibid., p. 36) procura desnaturalizar esse princípio cognitivista de que aquilo que o indivíduo aprende individualmente é superior social e educacionalmente ao que ele aprende em colaboração com outros. O ponto de discordância não está no fato de a educação valorizar a capacidade e a iniciativa de buscar conhecimento por conta própria ou a liberdade de auto-expressão, mas a maior valoração da aprendizagem realizada individualmente do que aquela construída por meio da inter-relação com outros (Ibidem).

Por outro lado, as participantes discutem como as propostas cognitivistas, ao serem colocadas em prática, sofreram certos reducionismos. Por exemplo, o erro, teoricamente tratado como parte do processo de aprendizagem, passa a ser ignorado sob a justificativa de que o professor não deveria interromper o “fluxo de aprendizagem”, já que o aluno está conseguindo se comunicar. “*Correction of error*

*may be absent or infrequent*<sup>33</sup>, reconhecem Richards & Rodgers (1986, p. 77). Pâmela (#32) identifica o problema durante a monitoria de uma aula em uma escola de línguas, contexto no qual a perspectiva foi vivenciada pelas participantes. O mesmo acontece em relação à aprendizagem da estrutura da língua. Como forma de se opor ao ensino da língua com foco **apenas** em sua estrutura, as propostas cognitivistas, em particular as práticas centradas na abordagem comunicativa, têm subestimado o ensino da gramática (RICHARDS & RODGERS, *Ibidem*) e sua importância na construção de significados (WEININGER, 2006), prática questionada por Dóris (#33).

**Pâmela#32:** [...] Mas até hoje é assim. Eu estou monitorando no [nome da escola de línguas]. Sabe, lá é o comunicativismo e as pessoas não corrigem na hora [...], mas eu acho muito mais importante tu falar na hora [...] eu gosto que alguém fale “ah, não é assim..”, porque tu já grava na hora, já anota ali como é a pronúncia [...] do que depois tu falar ou nem falar, porque “ah, mas deu pra entender o que ele quis dizer” [...]

**Dóris#33:** [...] então, por mais que [...] não necessite de uma conscientização da regra, vai ter aquele que precisa. Então, eu vou ter diferentes tipos de alunos na minha sala de aula [...] vai dar uma luz pra criança saber que tem uma língua diferente [...] e não que é assim porque é assim, e pronto, é porque essa língua é uma língua diferente.

Ao discutirem a perspectiva cognitivista, as participantes também refletem acerca do valor atribuído ao paradigma metodológico. Até então, adotar um método parecia ser a atitude “mais lógica” e “sensata”, naturalizada como prática comum entre os professores de línguas (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). No decorrer da reflexão, questionam a rigidez dos métodos (#34) e sua independência dos contextos nos quais está sendo utilizado, argumento que Cecília (#35) retira do texto de Kumaravadivelu (*Ibidem*): “[...] *they are not derived from classroom experience and experimentation but artificially transplanted into classroom*<sup>34</sup> [...]”.

**Dóris#34:** [...] o método, ele não pode ser estanque Não pode se primar pela teoria fixa, é, tem que haver uma flexibilidade. Se não, não há aprendizagem, né?

**Cecília#35:** métodos existem como pacotes de preceitos que são importados para dentro da sala de aula ao invés de serem derivados de uma observação e análise detalhadas do que acontece na sala de aula.

Esse é outro pressuposto cognitivista discutido por Duarte (2006, p. 35): a premissa de que é “mais importante adquirir o método científico do que o

---

<sup>33</sup> A correção de erros pode ficar ausente ou infreqüente.

conhecimento científico já existente”. Nesse sentido, centramos forças em tentar reproduzir o “como fazer” em sala de aula, seguindo a risca os passos propostos pelos idealizadores da metodologia adotada, e deixamos de lado o conhecimento a ser ensinado.

Ao discutirem a perspectiva behaviorista, as participantes haviam elaborado o seguinte conceito: uma proposta de aprendizagem deve propiciar ao aluno identificar/perceber as variações que a linguagem sofre a cada situação na qual é usada. Após a reflexão sobre o cognitivismo, duas questões foram associadas ao conceito inicialmente proposto por elas.

A primeira refere-se ao fato de que a linguagem é constituída ideologicamente pelo contexto sociohistórico e que essas marcas ideológicas estão/são naturalizadas pela/na linguagem (FAIRCLOUGH, 1989; FREIRE, 1970). Dóris (#36) e Cecília (#37), por exemplo, escreveram em seus diários que o processo de aprendizagem, sob a ótica cognitivista, dá ênfase ao contexto de uso, mas não focaliza as questões sociohistóricas subjacentes à interação.

A segunda questão está relacionada à adoção de um método para o ensino de línguas. Cecília (#38) destaca, no diário, a afirmação de Nunan (1995, p. 248) de que há “um grande perigo” na adoção de um paradigma metodológico, uma vez que ele pode dissociar a linguagem de seu contexto e dos propósitos de sua (linguagem) existência.

Ao final dessa etapa de discussões, as participantes constatam que a proposta cognitivista avança em relação ao paradigma behaviorista, na medida em que propõe o estudo da linguagem dentro de um contexto interativo de uso, levando em consideração os atos de fala, as funções da linguagem relevantes à comunicação (Categoria 1, Quadro 3.8). Embora a proposta reconfigure o papel do aluno e do professor no contexto de sala de aula (Categoria 4, Quadro 3.8), tendo sido vivenciada por elas durante seu processo formativo, nas escolas de línguas (Categoria 2, Quadro 3.8), as participantes acreditam que a perspectiva cognitivista se torna “insuficiente”, na medida em que não explicita as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo aluno ao usar a linguagem (Categoria 3, Quadro 3.8).

---

<sup>34</sup> [...] eles não derivam da experiência e da experimentação de sala de aula, mas são artificialmente transplantados para ela [...]

**Dóris#36:** Dá ênfase ao contexto [de uso]. Não questiona o social.

**Cecília#37:** [...] o cognitivismo vai até o entendimento da função da linguagem, sem levar em conta aspectos ideológicos, históricos, sociais presentes na interação.

**Cecília#38:** *There is a real danger that they [methods] may divorce language from the contexts and purposes for its existence*<sup>35</sup>.

### Quadro 3.8 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações acerca da perspectiva cognitivista de aprendizagem.

| N° do excerto | Excertos  | Categorias de análise  |
|---------------|---|--|
| #24           | O foco está no significado ao invés da forma, que é adquirido através de uma aquisição subconsciente. [...] Ênfase no aspecto cognitivo da aprendizagem.  | <b>Categoria 1</b><br><br>Avaliação da perspectiva   |
| #25           | Ensino voltado para o uso, para o ensino do significado [...] procura trabalhar as quatro habilidades.  |  |
| #30           | o cognitivismo vai até o entendimento da função da linguagem, sem levar em conta aspectos ideológicos, históricos, sociais presentes na interação.  |  |
| #36           | Dá ênfase ao contexto [de uso]. Não questiona o social.   |  |
| #32           | Mas até hoje é assim. Eu estou monitorando no [nome da escola de línguas]. Sabe, lá [é o comunicativismo] e as pessoas não corrigem na hora porque "ah, mas deu pra entender o que ele quis dizer".   | <b>Categoria 2</b><br>Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas |
| #33           | então, por mais que [...] não necessite de uma conscientização da regra, vai ter aquele que precisa. Então, eu vou ter diferentes tipos de alunos na minha sala de aula [...] vai dar uma luz pra criança saber que tem uma língua diferente [...] e não que é assim porque é assim, e pronto, é porque essa língua é uma língua diferente. | <b>Categoria 3</b><br>Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar                       |
| #31           | Ele é um sujeito que interage com o ambiente [...] Ele é senhor da sua aprendizagem.  | <b>Categoria 4</b><br><br>Aluno  |
| #26           | existe uma preocupação em diminuir a participação do professor e aumentar a participação dos alunos   | Professor  |
| #30           | Essa questão [...] do contexto do aluno, de levar em conta a experiência prévia, as coisas que ele já possui  |  |

<sup>35</sup> Há um perigo real de que eles [os métodos] possam divorciar a linguagem de seus contextos e propósitos para poderem existir.



Reconhecem, ainda, que o cognitivismo deixa de lado o caráter histórico e ideológico (BAKHTIN, 1990 [1929-1930]; FREIRE, 1970, FAIRCLOUGH, 1989) subjacente à interação (#36, Quadro 3.8). Nesse sentido, podemos perceber que o próprio conceito proposto pelas participantes no início dessas discussões – aprendizagem é um processo que possibilita ao aluno identificar/perceber as variações sofridas pela linguagem em cada situação na qual é utilizada – também tem suas fronteiras ampliadas, uma vez elas passam a considerar os aspectos sociohistóricos subjacente à interação social.

A seguir, as participantes discutem contribuições/avanços propostos pela perspectiva sociocultural para o ensino de línguas em relação às teorias cognitivista e behaviorista. Refletem, ainda, acerca das possibilidades dialógicas estabelecidas entre a perspectiva sociocultural e a pedagogia com base em gênero textuais para a (re)configuração da prática pedagógica na sala de aula de língua inglesa.

#### 3.4.2.4 A concepção sociocultural

Nesta seção, discutimos os resultados obtidos na análise das reflexões acerca da perspectiva sociocultural de aprendizagem. Inicialmente, as participantes avaliam a importância de o professor perceber a sala de aula como um microcosmo da sociedade, constituída por práticas e relações sociais que são ideologicamente marcadas e precisam ser desnaturalizadas na medida em que estas favorecem uns em detrimento de outros (FAIRCLOUGH, 1989) (Seção 3.4.2.4.1). Além disso, projetam algumas possibilidades de planejamento do material didático com base em gêneros textuais (MOTTA-ROTH, 2006a; CRISTÓVÃO, 2005a; MEURER & MOTTA-ROTH, 2002; MARTIN, 1999, entre outros), uma vez que estes organizam as práticas sociais vivenciadas pela sociedade (Seção 3.4.2.4.2).

#### 3.4.2.4.1 A sala de aula reconhecida como um microcosmo da sociedade

Para estabelecer os avanços propostos pela perspectiva sociocultural, as participantes colocam os três paradigmas discutidos em perspectiva. Cecília argumenta que as reflexões feitas anteriormente à concepção sociocultural desconsideram o caráter ideológico subjacente às práticas sociais. Desse modo, essas teorias interpretam o discurso apenas a partir de seu caráter pragmático (“analisado como se fosse puro”), deixando de lado seu posicionamento ideológico (#39).

**Cecília#39:** [até o cognitivismo] [...] não se considera a ideologia, os discursos, as implicações sociais e políticas dos atos de fala. [o texto] é apenas um evento comunicativo, analisado como se fosse puro. [Na perspectiva sociohistórica] há um reconhecimento da prática social da linguagem.

Já Pâmela (#40) destaca o processo interativo que se estabelece entre professor e aluno no decorrer da aprendizagem, enfatizando a importância do papel do professor na condução das atividades pedagógicas. No cognitivismo, o foco da aprendizagem está no aluno (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 69). Na perspectiva sociocultural, o papel do professor é reconfigurado (“professor tá sempre presente...muda o foco”, #39). Embora o discurso de Pâmela valorize a construção de “modelos” pelo professor, conceito que carrega em si uma característica prescritiva, ela já consegue desnaturalizar a crença cognitivista de que, uma vez colocado em ambiente propício ao desenvolvimento de sua aprendizagem, o aluno pode aprender sozinho e espontaneamente, sem necessidade de desenvolvimento de uma metacoscência, dispensando, conseqüentemente, a presença do professor (DUARTE, 2006, p. 35).

**Pâmela#40:** [...] é difícil fazer os alunos entenderem alguma coisa sozinhos, então pelo menos tu vai conversando, fazendo uma negociação. O professor constrói um mundo com o aluno, já dá um modelo. Depois o aluno vai trabalhar sozinho, mas o professor tá sempre presente. [...] muda o foco, passa a não ser só no aluno, mas na interação dos dois, achei isso muito importante [...]

As discussões contribuem, portanto, para que as participantes comecem a perceber a relação de interdependência e dialogismo estabelecida entre professor e aluno na construção do processo de aprendizagem na proposta sociocultural

(VYGOTSKY, 2001, p. 243) (Quadro 3.6, ao final da Seção 3.4.2.4). Pâmela (#41) e Cecília (#42) argumentam que cabe ao professor problematizar assuntos controversos, como a “discriminação” racial e social. Ao “desnaturalizar” essas diferenças sociais, o professor tem a obrigação de (“tem que”), expor o preconceito (#42). Cecília (#42) reconhece, também, que os valores subjacentes ao discurso preconceituoso não são individuais (“o pessoal não é pessoal”) e foram construídos pelas experiências vivenciadas no contexto social (“discurso da sociedade”).

**Pâmela#41:** Mas eu acho que [...] é nosso papel [...] Agora, não é tu chegar e dizer assim: não vão lá porque vocês vão ser discriminados [...]

**Cecília#42:** O professor justamente tem que tentar expor essas pessoas [...] tu vai querer trabalhar, desnaturalizar o [preconceito] [...] porque o pessoal não é pessoal, entendeu? [...] isto foi construído de alguma maneira, nela, pela família, pelos discursos a que ela teve acesso. Mas isso não é teu, entendeu? Isso não é teu, é o discurso da nossa sociedade.

Por fim, Pâmela (#43) defende que essa desnaturalização das diferenças sociais e essa desconstrução do preconceito precisam fazer parte do trabalho pedagógico desde cedo (“desde criança”), de modo que o aluno não seja “contaminado” pelo preconceito, mas desenvolva uma consciência acerca da sua existência e possa contestá-lo.

**Pâmela#43:** E a importância de a gente como professor colocar isso neles desde criança, porque se eles crescerem sem essa imagem, inocentes, mas não ingênuos, sabe? Inocentes do ponto de vista de não se [contaminar]... pensar nesse tipo de coisa [...]

Em outras palavras,

[...] uma educação libertadora pode ajudar o processo de superação das manifestações do poder discriminatório. Na medida também em que prepare agentes políticos para a intervenção transformadora das estruturas políticas e econômicas do Estado (FREIRE, 2003a, p. 229).

A seguir, as participantes discutem em que medida a compreensão da linguagem como prática social e da atividade social, organizada por meio de gêneros textuais, pode contribuir para a reconfiguração de sua prática pedagógica e, mais especificamente, das atividades didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

### 3.4.2.4.2 O gênero como organizador da atividade social

Ao se defrontar com as leituras que discutem a linguagem como prática social e o gênero como organizador das atividades sociais (CRISTÓVÃO, 1999; MARTIN, 1999; VIAN JR. & LIMA-LOPES, 2005), Dóris (#44) questiona como as atividades poderiam ser organizadas tendo temas sociais como ponto de partida. Ainda não consegue visualizar o processo e tampouco se inserir nele (“que vocês querem trabalhar”). Cecília (#45) faz, então, uma tentativa de delinear esse processo, que teria início na negociação dos temas com os alunos: dentro desses temas, as professoras definiriam os textos e, nestes, os elementos (discursivos e léxico-gramaticais) relevantes a serem trabalhados (CRISTÓVÃO, 2005b, p. 96-97). Ao fazer mentalmente o caminho percorrido no processo de organização da prática pedagógica, Cecília (#45) percebe a mudança de foco (a gramática deixa de ser o ponto de partida) e a possibilidade de a perspectiva de gêneros textuais ser “muito interessante” na medida em que, ao chegar ao texto, o aluno se debruçará sobre os elementos léxico-gramaticais relevantes (MOTTA-ROTH, 2006a, p.4).

**Dóris#44:** como eu vou [organizar], entendeu? [...] Essas questões mais concretas, por exemplo, do aquecimento global<sup>36</sup> que vocês querem trabalhar, a preocupação ambiental, essas coisas mais corriqueiras, do dia-a-dia, ir ao shopping, comprar coisas, fazer coisas, como é que a gente vai colocar isso ali dentro? [...] é uma coisa assim que eu nunca tinha me dado por conta como é importante. A questão de tu trazer pro dia-a-dia, a rotina diária, de como fixa [...] não é uma coisa só aleatória que tu ta trabalhando.

**Cecília#45:** Colocando isso em termos práticos, se a gente escolhe um dos temas que eles selecionaram pra trabalhar, digamos o mais recorrente [...] a gente selecionaria o material considerado relevante pra trabalhar esse tema [...] a partir dessa seleção, a gente teria que tentar ver naquele texto ou naquele vídeo o que é relevante pra se trabalhar? É? Então a gente tá mudando o foco [...] Muito interessante isso, porque tu chega mais perceptiva no texto, de modo que tu vai tentar depreender da língua o que for realmente interessante, o que for relevante [...]

Na análise da relação entre texto e contexto, no trabalho pedagógico em sala de aula, as participantes fazem um esforço para entender o conceito de desconstrução (de um texto ou contexto), discutido na leitura de Martin (1999, p. 130). Definem a desconstrução como uma estratégia utilizada para situar o aluno em relação a um dado contexto (#46), considerando, nessa análise, como a linguagem se organiza a partir das três metafunções propostas por HALLIDAY (1989): textual

(“que tipo de linguagem”, #46), interpessoal (“quem”, “que tipo de interação,” #47) e ideacional (“naquela situação”, #46).

**Dóris#46:** A desconstrução [...] justamente pra situar [...] para que o aluno possa situar-se no contexto em que vai atuar, que tipo de linguagem vai utilizar. Essa desconstrução proposta por ele aqui é justamente isso, tu conseguir imaginar e saber como tu vai se dirigir, como tu vai conduzir uma linguagem, uma postura, naquela situação [...]

**Pâmela#47:** Situar quem vai atuar em determinado contexto, que tipo de interação [...]

Cecília (#48) chama à atenção as diferenças entre os registros e, como resultado, discute como adequar a linguagem à prática social, desenvolvendo, no aluno, uma metacsciência acerca de suas escolhas.

**Cecília#48:** [...] Então, tu tá construindo justamente porque tu tá situando o aluno numa realidade específica, ele não tá comprando um cachorro-quente, ele tá comprando um carro importado [...] Discutir sobre a adequação da linguagem àquele contexto, àquela atividade [...] no sentido que tu torna a pessoa realmente consciente, faz com que ela perceba a função. Por que tá usando essa forma [...]

Embora já consigam elaborar uma primeira imagem mental do processo de organização das atividades, ainda demonstram dificuldades para entender conceitos abstratos, como o de gênero, e sua relação com a linguagem (#49). Aos poucos, Dóris (#50) percebe a relação de interdependência que se estabelece entre o texto e o contexto (HALLIDAY, 1989).

**Cecília#49:** Eu tive um pouco de dificuldade, num primeiro momento, pra entender esse conceito de linguagem como gênero [...] Então a gente pode entender o próprio conceito, a própria concepção de linguagem em função do conceito de gênero? [...] Tu entende gênero, que tipo de interação verbal, que tá acontecendo ali e tu entende o funcionamento da linguagem por meio do gênero. É essa a idéia?

**Dóris#50:** Existe uma relação interdependente entre o contexto e o que se faz.

Pâmela (#51) resgata o exemplo da “dissertação”, retirado das leituras feitas, para tentar materializar o conceito, destacando que o gênero possui características recorrentes (“elementos padrões”) e outras que são peculiares a cada exemplar, mas que, em conjunto, permitem ao leitor reconhecê-lo como tal (“quando tu olha, tu vai saber”).

---

<sup>36</sup> Um dos temas selecionados com os alunos da 7ª Série, da professora Cecília.

**Pâmela#51:** É como o exemplo da tese de dissertação que ele usa, todos vão ter alguns elementos padrões, mas vão ser de diferentes áreas: a Medicina vai ser diferente do Direito [...] Quando tu olhar, tu vai saber identificar.

Cecília (#52) percebe, então, a relação de superordenação entre gênero e registro (MARTIN, 1999, p. 130-132) e como esta pode ser trabalhada em sala de aula, por meio da desconstrução dos registros relevantes para o aluno.

**Cecília#52:** [...] Então o conceito, o gênero tem vários registros. Então, em sala de aula, tu vai desconstruir razão de um registro, tu vai optar por usar o registro da compra e venda de um carro importado e não de um cachorro quente.

Por fim, Dóris (#53) resgata o argumento de Martin (1999, p. 127) de que o desenvolvimento das habilidades criativas do aluno está igualmente ligado ao desenvolvimento dos recursos lingüísticos utilizados para interagir com competência em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, percebe que o processo de aprendizagem não é espontâneo. Tampouco precisa estar centrado dentro de uma rigidez metodológica, perspectiva com a qual tem o primeiro contato, não tendo sido vivenciada durante sua formação escolar e profissional.

**Dóris#53:** Uma coisa que eu achei bem interessante [...] a questão da criatividade, que a criatividade depende do controle dos gêneros e sem domínio de recursos lingüísticos o aluno não pode produzir textos de alto valor criativo. Então, quer dizer, é importante equilibrar as coisas, porque nem tudo tão solto, nem tudo sistematizado [...] Essas coisas que a gente começa a pensar, são coisas que valem. Tão sendo postas por teóricos, por pessoas que tão mudando, questionando a sua prática.

Nos diários produzidos ao final das discussões, o discurso das participantes incorpora aspectos destacados pela perspectiva sociocultural. Os conceitos registrados pelas participantes ressaltam a relação de interdependência entre texto e contexto (#54) e destacam o papel do gênero na organização da atividade social (#55). No que se refere ao processo de aprendizagem, salientam que os gêneros selecionados pelo professor devem ser “relevantes” para o aluno, sendo responsabilidade do professor a seleção dos elementos léxico-gramaticais que serão explorados a partir do gênero selecionado (Cecília#56).

**Pâmela#54:** Linguagem como sistema mediador da interação social [...] a linguagem faz a ponte entre a linguagem como texto e o contexto situacional no qual ocorre.

**Dóris#55:** No contexto de cultura, é o gênero que organiza nossas ações sociais e interações em conjuntos de significados. Os gêneros constituem o contexto de cultura.

**Cecília#56:** [...] a seleção do gênero de acordo com a relevância para o aluno e para o professor. A partir disso, o professor identifica o que é importante de se tratar em termos léxico-gramaticais.

Nesse último estágio, as participantes procuraram refletir e problematizar a linguagem a partir de uma perspectiva sociohistórica e cultural (Categoria 1, Quadro 3.9). Nesse sentido, expandiram as fronteiras do conceito de aprendizagem que construíram no início das discussões (aprendizagem como um processo que possibilite ao aluno identificar/perceber as variações sofridas pela linguagem em cada situação na qual é utilizada). Embora ainda questionem como a perspectiva pode ser configurada no contexto escolar (Categoria 3, Quadro 3.9), reconhecem que ela dá voz ao aluno na constituição das atividades pedagógicas, tornando explícitas as escolhas léxico-gramaticais dos alunos ao utilizarem a linguagem (Categoria 4, Quadro 3.9). Tal perspectiva não foi vivenciada pelas participantes na aprendizagem de línguas, mas as professoras pré-serviço a identificam no contexto formativo universitário (Categoria 2, Quadro 3.9).

**Quadro 3.9 – As escolhas léxico-gramaticais das participantes e as representações acerca da perspectiva sociocultural de aprendizagem.**

| N° do excerto | Excertos  | Categorias de análise  |
|---------------|---|--|
| #39           | há um reconhecimento da prática social da linguagem   | <b>Categoria 1</b><br><br>Avaliação da perspectiva   |
| #40           | O foco passa a não ser só no aluno, mas na interação dos dois.  |  |
| #48           | Discutir sobre a adequação da linguagem àquele contexto, àquela atividade [...] no sentido que tu torna a pessoa realmente consciente, faz com que ela perceba a função.  |  |
| #49           | Tu entende gênero, que tipo de interação verbal, que tá acontecendo ali e tu entende o funcionamento da linguagem por meio do gênero.   |  |
| #52           | Em sala de aula, tu vai desconstruir razão de um registro, tu vai optar por usar o registro da compra e venda de um carro importado e não de um cachorro quente.  |  |
| #23           | [...] agora que a gente tá fazendo análise do discurso [contexto universitário], permite que a pessoa tenha mais consciência do seu falar e tu consiga dispor melhor [dos] instrumentos lingüísticos que ela [a pessoa] possui pra falar o que ela quer.  | <b>Categoria 2</b><br>Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas |
| #44           | Como eu vou [organizar], entendeu? [...] Essas questões mais concretas, por exemplo, do aquecimento global que vocês querem trabalhar, a preocupação ambiental, essas coisas mais corriqueiras, do dia-a-dia, ir ao shopping, comprar coisas, fazer coisas, como é que a gente vai colocar isso ali dentro? | <b>Categoria 3</b><br>Questionamento da perspectiva pelas participantes em   |

|     |  | relação ao contexto escolar |
|-----|--|-----------------------------|
| #46 | O aluno possa situar-se no contexto em que vai atuar, que tipo de linguagem vai utilizar.  | <b>Categoria 4</b>          |
| #40 | É difícil fazer os alunos entenderem alguma coisa sozinhos, então pelo menos tu vai conversando, fazendo uma negociação [...] o aluno vai trabalhar sozinho, mas o professor ta sempre presente.             | Aluno                       |
| #40 | O professor constrói um mundo com o aluno.   | Professor                   |
| #43 | E a importância de a gente como professor colocar isso neles desde criança, porque se eles crescerem sem essa imagem, inocentes, mas não ingênuos, sabe? Inocentes do ponto de vista de não se [contaminar]. |                             |
| #48 | tu tá construindo justamente porque tu tá situando o aluno numa realidade específica.  |                             |

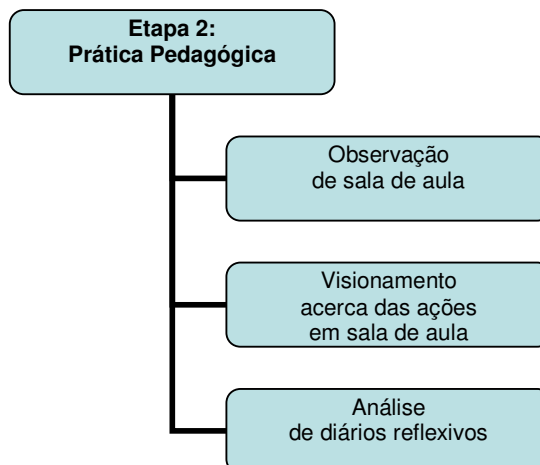
As sessões reflexivas desenvolvidas com as participantes, além de terem o objetivo de discutir os estudos acerca da linguagem a partir de uma perspectiva histórica, serviram igualmente de subsídio para a etapa seguinte desta pesquisa, na qual refletem acerca da sua prática pedagógica no contexto da escola pública. A perspectiva sociocultural da linguagem, em particular, subsidia a produção do material didático preparado pelas professoras (no CD, em anexo) e utilizado em sala de aula, bem como o processo de reflexão desenvolvido acerca das ações das participantes em sala de aula, sua prática pedagógica.

Nesse sentido, na próxima etapa, procuramos avaliar em que medida a perspectiva sociocultural ultrapassa as fronteiras do discurso e subsidia as ações das participantes em sala de aula. Para tanto, a seguir, discutimos o processo de reflexão e (re)configuração da prática pedagógica (procedimentos metodológicos e resultados obtidos nesta etapa de investigação) das participantes no decorrer de suas atividades pedagógicas na escola pública.

### 3.5 Etapa 2: prática pedagógica

Nesta etapa do estudo, analisamos as reflexões das participantes acerca de suas ações em sala de aula, que foram desenvolvidas no período de estágio curricular supervisionado, no contexto da escola pública (Figura 3.4).





**Figura 3.4 – Etapa 2: prática pedagógica.**

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos (Seção 3.5.1) e os resultados obtidos (Seção 3.5.2) na análise das sessões reflexivas realizadas com as participantes acerca de sua prática pedagógica.

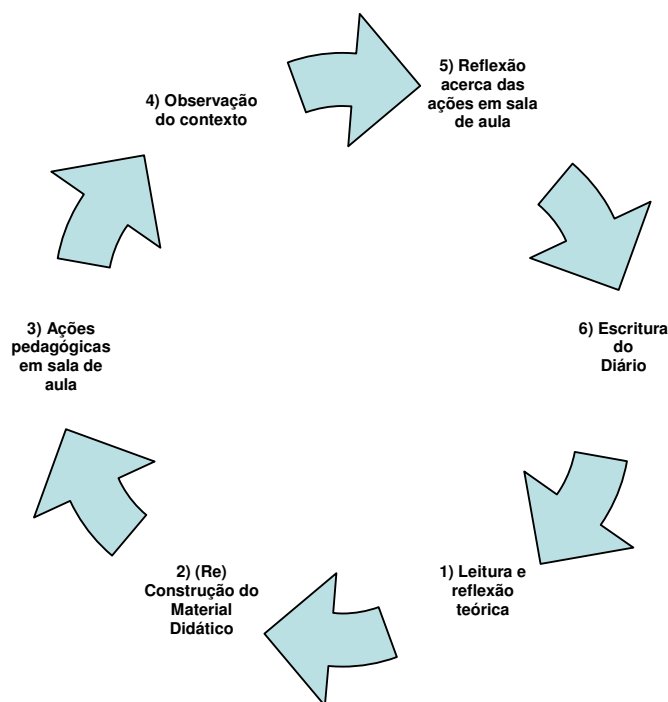
### 3.5.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 2: prática pedagógica

Os procedimentos metodológicos que serão apresentados a seguir reúnem os critérios utilizados na coleta dos dados (Seção 3.5.1.1), no redimensionamento do material didático utilizado pelas participantes (Seção 3.5.1.2) e na análise dos resultados (Seção 3.5.1.3) da Etapa 2: prática pedagógica.

#### 3.5.1.1 Coleta de dados

A coleta de dados da Etapa 2: prática pedagógica foi realizada por meio de seis diferentes estágios investigativos, que compreendem: 1) novas discussões teóricas com base na leitura de textos que subsidiaram a prática pedagógica, 2) planejamento e produção do material didático, 3) ações em sala de aula, 4)

observação do contexto, 5) reflexões acerca dessas ações em sala de aula e 6) escritura de diários reflexivos<sup>37</sup> (Figura 3.5).



**Figura 3.5 – Representação visual da dinâmica de atividades da Etapa 2: prática pedagógica.**

As sessões de leitura e reflexão teórica tiveram prosseguimento também na etapa Prática Pedagógica, com o objetivo de continuar subsidiando as discussões acerca do fazer pedagógico e de modo a explicitar os princípios teóricos que subjazem às nossas escolhas em sala de aula (CASTRO, 2003, p. 70). As seguintes leituras foram realizadas: Wallace (1992), Rodrigues (2007), Davis, Nur & Ruru (1994), Collins (2003), Consolo (2003), Mendonça (2005). As discussões com base em leituras teóricas aconteciam, via de regra, logo após a reflexão acerca das ações em sala de aula, seguidas da escritura dos diários.

Os estágios de pesquisa da Etapa 2: prática pedagógica foram gravados em áudio ou vídeo (Quadro 3.10). Todavia, consideramos efetivamente como *corpus* de

<sup>37</sup> As aulas eram ministradas às segundas-feiras, e as sessões reflexivas aconteciam às quintas-

análise deste estudo as reflexões sobre as ações em sala de aula, os registros feitos pelas participantes em seus diários de pesquisa e as notas de campo apontadas no decorrer das atividades em sala de aula (em destaque no Quadro 3.10, abaixo da linha pontilhada). Elegemos especificamente esses procedimentos como *corpus* de análise por entendermos que congregam as reflexões de todo o processo realizado com/pelas participantes.

**Quadro 3.10 – Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coletas de dados da Etapa 2: prática pedagógica.**

| <b>Etapa 2:</b><br><br><b>Período de realização/<br/>Número de encontros</b> | <b>Procedimentos</b>  | <b>Perguntas norteadoras</b>  | <b>Fontes de coleta de dados</b>     | <b>Corpus:</b><br><br><b>período de coleta e número de encontros</b> |
|--|---|---|--------------------------------------|--|
| Março-dezembro/<br>2007<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>35 encontros  | <b>Estágio 1:</b><br><br>Planejamento e produção do material didático |   | Gravações em áudio                   | <b>Corpus de análise: estágios 4, 5 e 6</b>                          |
|  | <b>Estágio 2:</b><br><br>Leituras e discussões teóricas               |   | Notas de campo<br>Gravações em áudio |  |
|  | <b>Estágio 3:</b><br><br>Ações em sala de aula                        |   | Gravações em áudio e vídeo           |  |
|  | <b>Estágio 4:</b><br><br>Observação do contexto                       |   | Notas de campo                       |  |
|  | <b>Estágio 5:</b>   | <b>1) Descrever: breve narrativa/relato da aula dada</b><br>- Qual o assunto da aula?<br>- Como tu descreverias os diferentes momentos da aula?<br>- Como ocorreu a apresentação do conteúdo?<br>- Em que medida os alunos participaram das |                                      |  |

feiras.

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Encontros semanais:<br>2h30min/<br>encontro | <p>Visionamento (reflexões acerca das ações em sala de aula)</p> <p>atividades?<br/>- Como tu trabalhaste as respostas dadas pelos alunos?<br/>- Como os alunos atuaram durante as atividades propostas?<br/>- Podes dar um exemplo disso que comentaste?</p> <p><b>2) Informar: o significado das ações</b><br/>- Qual é o objetivo das atividades?<br/>- Qual o conhecimento trabalhado nessas atividades? Por quê?<br/>- Qual foi o teu papel nessas atividades?<br/>- Qual foi o papel dos alunos nessas atividades?<br/>- Qual a visão de ensino-aprendizagem que tu relacionas à tua aula? Por quê?</p> <p><b>3) Confrontar: o contexto histórico</b><br/>- Como essa aula contribuiu para a formação de teu aluno?<br/>- De que modo o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de teu aluno?<br/>- Que visão de indivíduo/sociedade essa forma de trabalhar ajudou a construir?<br/>- Como a tua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos?<br/>- Que interesses a tua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiam?</p> <p><b>4) Reconstruir (Repensar a prática)</b><br/>- Tu apresentarias as atividades da mesma maneira? Por quê?<br/>- Que mudanças tu incorporarias à aula dada? Por quê?<br/>- Que outra postura/papéis tu adotarias na aula/atividade? Por quê?</p> | Gravações em áudio   | <p><b>Período de coleta do corpus:</b><br/>Maio-dez/2007</p> <p><b>29 encontros</b></p> <p>Encontros Semanais:<br/>2h30min/<br/>encontro</p> |
|   | <p><b>Estágio 6:</b></p> <p>Escritura de diários</p> <p>(Reflexões sobre a ação e as leituras teóricas)</p>   | <p>1. Como tu descreverias a tua aula?</p> <p>2. Qual era o objetivo das atividades realizadas?</p> <p>3. Quais foram os pontos “altos” e “baixos” da aula? Que atividades funcionaram melhor e por quê?</p> <p>4. Como tu avalias a participação e a resposta dos alunos à aula dada? A que tu atribuis tal participação?</p> <p>5. Como tu avalias o teu desempenho e o teu papel no processo de condução da aula?</p> <p>6. O que te levou a fazer essas escolhas, seguir esse caminho?</p> <p>7. Tu farias alguma mudança nas atividades ou na forma como elas foram ministradas? Quais e por quê?</p> <p>8. Tu farias alguma mudança na tua atuação em sala de aula?</p> <p>9. Em que medida o texto discutido pelo grupo pode subsidiar as tuas ações em sala de aula e a produção do material didático?</p> | Diários reflexivos   |

As aulas ministradas na escola foram gravadas em vídeo e, posteriormente, serviram de subsídio para as sessões de visionamento realizadas em dia posterior à aula ministrada. Nessas sessões (registradas em áudio), participantes e pesquisadora assistiam à aula ministrada na escola, fazendo pausas nos momentos em que uma participante ou a pesquisadora desejava comentar suas impressões, os pontos positivos e negativos sobre o material didático, sobre a dinâmica da aula ministrada ou possíveis mudanças que poderiam ser implementadas, procurando discutir as questões destacadas na proposta reflexiva de Smyth (1992).

Em maio, a professora em serviço Dóris requisitou que as filmagens de suas aulas fossem interrompidas, alegando que o procedimento não a deixava à vontade. Assim, o registro das ações de Dóris em sala de aula para discussão e reflexão posteriores foi feito com base nas anotações realizadas por esta pesquisadora durante o desenvolvimento de sua aula. Essas notas de campo subsidiaram as reflexões acerca de sua prática pedagógica.

Os diários de pesquisa foram utilizados para registrar as impressões das participantes da pesquisa posteriormente às sessões de visionamento (reflexões sobre as ações em sala de aula) e às discussões teóricas. As perguntas norteadoras utilizadas como sugestão para a escritura dos diários foram delineadas com base nas etapas de *Descrição, Informação, Confronto e Reconstrução* propostas por Smyth (1992, p. 295) (Quadro 3.7, estágio 6).

Por fim, as notas de campo compreenderam as descrições ou relatos de eventos no contexto em que se está pesquisando (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226). Esses registros foram feitos pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa no momento em que as aulas eram ministradas.

As primeiras gravações coletadas foram descartadas com o objetivo de oferecer às participantes e aos alunos um tempo de familiarização com o processo investigativo e a câmera em sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226). Por essa razão, foram consideradas como *corpus* deste trabalho apenas as coletas realizadas entre os meses de **maio e dezembro de 2007**, que correspondem às reflexões acerca de 29 aulas ministradas na EPF. Foram deixadas de lado, portanto, seis aulas ministradas entre os meses de março e abril.

A seguir, descrevemos, mais detalhadamente, o processo de produção do material didático utilizado pelas professoras.

### 3.5.1.2 O processo de planejamento e produção do material didático

No processo de produção do material didático que as participantes utilizaram no contexto da sala de aula, procuramos (participantes e pesquisadora) levar em consideração a concepção da linguagem como um sistema sócio-semiótico (HALLIDAY, 1989), ideológico (BAKHTIN, 1990), que constitui/estrutura a atividade social, as relações interpessoais e os papéis sociais em diferentes contextos situacionais e culturais (MOTA-ROTH, 2006a, p. 01). Nesse sentido, pensamos o gênero como um fenômeno estruturador da cultura (MOTTA-ROTH, 2006c, p. 148), conforme discutido na Seção 1.1.3. A relação dialética mantida entre as diferentes dimensões que constituem a linguagem e de que precisamos dar conta no contexto de sala de aula pode ser percebida na representação visual (Figura 3.6) proposta por Motta-Roth (2006b, p. 65), adaptada de Martin (1992) e Hedges (2005a).

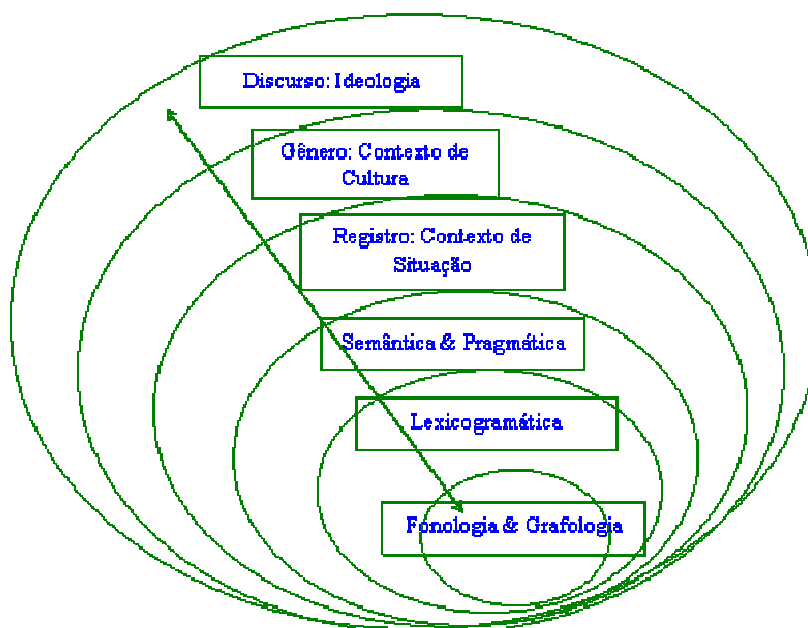


Figura 3.6 – Representação da estratificação dos planos comunicativos (lingüístico e contextual), adaptada de Martin (1992, p. 496) e de Hedges (2005a, p. 06) (MOTTA-ROTH, 2006b, p. 65).

Para tentarmos dar conta dessas seis dimensões, nossa primeira ação foi discutir e eleger com os alunos as temáticas que seriam exploradas nas atividades no decorrer do ano. Inicialmente, as professoras fizeram uma discussão oral de “assuntos” que interessariam aos alunos. Em um segundo momento, os alunos elegeram por escrito dois assuntos de interesse pessoal. Os temas mais votados pelos alunos foram cruzados com os temas transversais propostos nos PCNs (BRASIL, 2000) para o ensino de língua inglesa (meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade lingüística, orientação sexual, ética, saúde, cidadania e organização política na sociedade). A seleção das temáticas levou em consideração as sugestões propostas por Cristóvão (2005b, p. 96-97), que valorizam as motivações e os interesses dos alunos, a complexidade, potencialidade polêmica e didática do tema, bem como sua densidade social.

Após a seleção das temáticas, procuramos (professoras e pesquisadora) definir quais as práticas sociais e os gêneros que seriam trabalhados e que exemplares ou quais instâncias seriam exploradas, levando em consideração os contextos de situação e cultura (HALLIDAY, 1989) nos quais esses alunos estão inseridos (Quadro 3.11). Isso significa dizer, em última instância, que procuramos criar condições pedagógicas para que os alunos pudessem desenvolver a capacidade de utilizar os gêneros a partir das situações comunicativas nas quais estivessem inseridos (PINTO, 2005, p. 50) e do olhar crítico que depositassem sobre esses eventos. Os alunos puderam opinar, ainda, acerca das habilidades que gostariam de ver exploradas nas atividades. Levamos em consideração a preferência e possível predisposição dos alunos para a oralidade (CONSOLO, 2003, p. 60; CRISTÓVÃO, 1999, p. 42). Tendo em vista a escolha dos alunos, as participantes procuraram privilegiar as quatro habilidades em suas ações pedagógicas.

**Quadro 3.11 – Temáticas e gêneros explorados no material didático.**

| 6ª Série                  |                                   | 7ª Série   |  |
|---------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Temas                     | Gêneros                           | Temas  | Gêneros  |
| 1) Diversidades culturais | Histórias em quadrinhos (“tiras”) | 1) Cidadania   | Encontro de serviços;<br>Cartilha de informações ao consumidor.                                |
| 2) Afetividade            | Orkut                             | 2) Meio Ambiente (Aquecimento Global e desmatamento) | Artigos de jornal; cartas de opinião;<br>Documentários;<br>Cartilha de informações ao cidadão. |

Vale ressaltar que as temáticas foram selecionadas durante as primeiras aulas, no mês de março de 2007. Para essas aulas, a professora Dóris já havia preparado, juntamente com as professoras Cecília e Pâmela, algumas atividades de revisão de conteúdos trabalhados no ano anterior com os alunos. Ao selecionarmos as temáticas com os alunos, procuramos explorá-las a partir de um redimensionamento das atividades que já estavam sendo realizadas com os alunos na revisão, de modo que não houvesse uma interrupção abrupta dos assuntos discutidos. Dóris e Pâmela ministraram aulas para a 6ª série e Cecília, para a 7ª série.

Desse modo, para a 6ª série, conectamos a primeira temática escolhida (Diversidades Culturais) às atividades de revisão, que eram de descrição física e de vestuário, organizadas pelas professoras. Assim, o objetivo das primeiras atividades preparadas dentro desta proposta de pesquisa foi explorar características culturais relacionadas ao vestuário em diferentes épocas, bem como a herança cultural gaúcha e sua relação com as culturas espanhola e árabe. Por sua vez, na 7ª série, a professora trabalhava com funções da linguagem utilizadas para localizar produtos nas prateleiras do supermercado. Ampliamos as fronteiras dessas atividades para o trabalho com o gênero encontro de serviços (compra e venda de produtos no supermercado), dentro da primeira temática escolhida (Cidadania) para a 7ª série<sup>38</sup>.

Ao voltarmos nosso olhar para o texto como gênero, procuramos explorar, com os alunos, as relações entre texto e contexto. As atividades que propõem a reflexão acerca das práticas sociais (contexto) e discursivas (texto) que constituem



os gêneros escolhidos foram elaboradas com base em algumas das sugestões propostas por Motta-Roth<sup>39</sup> (2006c, p. 158) (Quadro 3.12).

**Quadro 3.12 – Perguntas para exploração do contexto e do texto (adaptado de MOTTA-ROTH, 2006c, p. 194-195).**

| <b>Contexto</b>  |
|--|
| 1. Que pessoas têm acesso/se engajam nesse gênero para interagir e com que frequência?   |
| 2. Que idéias estão sendo exploradas? Quem escreve/fala para quem?   |
| 3. Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?   |
| 4. Qual(ais) os objetivo(s) dos participantes dessa interação, i.e. por que lêem ou escrevem?  |
| 5. Que resultados ou efeitos são pretendidos/causados?   |
| 6. Em que medida as pessoas influenciam ou controlam os parâmetros? Quem decide? Por quê?  |
| 7. Há diferenças entre as pessoas que produzem o texto e aquelas que o consomem? Existe evidências de pessoas mais ou menos experientes no gênero? |
| 8. Como se pode aprender a participar desse gênero? Quanto tempo/esforço se gasta para se tornar um participante desse gênero?                     |
| 9. Quais as características de uma ação bem-sucedida nesse contexto?   |
| <b>Texto</b>   |
| 1. A que campo semântico o texto remete?   |
| 2. Que tipo de informação é normalmente encontrada? Qual é a informação central? Que estágios textuais são frequentemente encontrados?             |
| 3. Que estágios textuais são frequentemente encontrados?   |
| 4. Que modalidade(s) retórica(s) é(são) mais característica(s) do gênero: narração, avaliação, descrição etc?                                      |
| 5. É possível identificar padrões de escolhas léxico-gramaticais, i.e. processos, participantes, circunstâncias?                                   |
| 6. Qual é o tom/registo de linguagem? Qual é o grau de polidez? Há mais ou menos modalização/ênfase?   |
| 7. Que recursos de metadiscurso são usados (jargões, siglas, palavras ou expressões repetidas e típicas da temática em questão)?                   |
| 8. Como é a <i>persona</i> do narrador? Há dialogismo explicitamente sinalizado?   |
| 9. Que texto pode ser considerado como mais representativo do contexto, i. e. do que está acontecendo?   |

Essas perguntas nortearam a organização das atividades, sem, contudo, determiná-las. Em alguns casos, a discussão teve início pela desconstrução do

<sup>38</sup> As atividades produzidas estão detalhadas no CD, em anexo.

<sup>39</sup> Embora as perguntas enfatizem, para fins didáticos, em um momento, o texto, em outro, o contexto, reconhecemos que texto e contexto mantêm uma relação de interdependência.

contexto e, em outros, pelo texto. Após a desconstrução do contexto e do texto, procuramos construir atividades de produção escrita/oral, nas quais alunos tivessem a oportunidade de produzir uma primeira instância do gênero discutido, levando em consideração as informações previamente discutidas. À medida que desenvolviam as atividades – e suas habilidades comunicativas – em direção a uma produção independente da professora, eram motivados a produzir novas instâncias do gênero em questão, individualmente ou em parceria com colegas, conforme sugere Martin (1999, p. 126) na proposta pedagógica “A roda” (*The Wheel*), na fase de construção independente. Essa dinâmica procurou respeitar os estágios da Zona de Desenvolvimento Próximo (GALLIMORE & THARP, 1996, p. 180) nos quais alunos e professoras se encontravam.

A seguir, apresentamos os critérios de análise da Etapa 2 – prática pedagógica.

### 3.5.1.3 Critérios de análise

As representações sobre a prática pedagógica das três participantes, durante o estágio curricular, foram realizadas, via de regra, individualmente, seguindo os critérios apresentados na Seção 3.5.1.1. Os cinco critérios de análise são descritos a seguir.

**1) Manutenção da ordem cronológica:** a cronologia ofereceu uma leitura que acompanhasse o próprio processo reflexivo vivenciado pelas participantes ao longo dos oito meses de atividades na escola EPF.

**2) Identificação de temáticas:** as temáticas emergiram do texto das participantes ao avaliarem reflexivamente a aula ministrada. Cada aula foi associada a um núcleo temático específico que reúne determinados grupos de histórias, sintetizando diferentes significados (TELLES, 2002, p. 107), conforme Quadro 3.13. No Apêndice G, apresentamos um excerto de como as temáticas foram identificadas no *corpus*.

**Quadro 3.13 – Temáticas identificadas no discurso das participantes na etapa prática pedagógica.**

|          | <b>Cecília</b>                                | <b>Pâmela</b>  | <b>Dóris</b>   |
|----------|---|--|--|
| <b>1</b> | Linguagem como atividade social               | Linguagem como atividade social  | Linguagem como atividade social                                |
| <b>2</b> | A inclusão dos alunos especiais que os exclui | Estratégias pedagógicas desenvolvidas para lidar com a dispersão em sala de aula | A reconfiguração do papel do aluno no contexto da sala de aula |

**3) Identificação dos processos reflexivos:** os processos norteiam a coleta de dados: 1) *Descrever*, 2) *Informar*, 3) *Confrontar* e 4) *Reconstruir* (SMYTH, 1992). Tais estágios permitiram às participantes refletir acerca dos múltiplos significados construídos por elas e projetar possíveis transformações nas práticas pedagógicas e nos contextos investigados.

Para fazer a identificação desses estágios, procuramos focalizar o conteúdo temático e os expoentes lingüísticos típicos de cada processo reflexivo (com base em LIBERALI, 2003, p. 122-124) (Quadro 3.14). No apêndice H, apresentamos o procedimento utilizado para identificação dos quatro processos.

**Quadro 3.14 – Critérios utilizados para identificar, no *corpus*, os quatro estágios reflexivos (com base em LIBERALI, 2004, p. 105-109 e 2003, p 122-124).**

| <b>Critérios</b>               | <b>1) Descrever</b>                             | <b>2) Informar</b>   | <b>3) Confrontar</b>  | <b>4) Reconstruir</b>                                    |
|--------------------------------|---|--|---|--|
| <b>Conteúdo temático</b>       | Contexto, temas trabalhados e objetivo da aula. | Teorias de ensinar e aprender.                               | Relação entre as ações e o contexto sociohistórico.   | Novas formas de reconstrução da experiência.             |
| <b>Exponentes lingüísticos</b> | Relatos e descrições seqüenciadas de ações.     | Explicações e definições de conceitos que subjazem às ações. | Avaliações das ações, papéis sociais, relevância e pertinência do agir em no enquadre sociohistórico. | Projeções de novas propostas de encaminhamento de ações. |

No processo de *descrever*, a professora recupera o objetivo e a temática da aula. Já no processo de *informar*, discute as teorias de ensinar e aprender que subjazem às ações. No processo de *confrontar*, por sua vez, trata do entendimento das ações dentro de um contexto sociohistórico, procurando desnaturalizar o senso comum (FAIRCLOUGH, 1989). Por fim, no processo de *reconstruir*, apresenta uma possibilidade emancipatória (FREIRE, 1970), no momento em que provoca o questionamento das ações e a projeção de mudanças. No apêndice H, demonstramos como essa identificação foi realizada<sup>40</sup>.

Nesta etapa da análise, as participantes foram identificadas pelo nome fictício, seguido da etapa de reflexão (Descrever – D; Informar – I; Confrontar – C e Reconstruir – R) e da data na qual a reflexão foi feita. Exemplos:

**Cecília D#22.10** – Excerto de Cecília referente à etapa Descrever, realizada no dia 22 de outubro.

**Pâmela I#10.06** – Excerto de Pâmela referente à etapa Informar, realizada no dia 10 de junho.

**Dóris C#25.05** – Excerto de Dóris referente à etapa Confrontar, realizada no dia 25 de maio.

**4) Seleção final das sessões reflexivas:** as sessões foram selecionadas com o objetivo de explicitar o processo de reconfiguração das ações em sala de aula ao longo de 2007. Foram selecionadas oito sessões por participante (quatro sessões por temática), porque se mostravam mais representativas do processo de reconfiguração da prática pedagógica. Procuramos escolher uma primeira sessão representativa do início do processo reflexivo, para mostrar o ponto de partida de cada participante em relação às suas percepções acerca do fazer pedagógico, e outras três sessões que permitissem visualizar como esse fazer foi sendo reconfigurado. Assim, as sessões selecionadas para cada temática estão em destaque no Quadro 3.15.

---

<sup>40</sup> No CD, em anexo, disponibilizamos o *corpus* na íntegra. Ele está organizado por temáticas e com a identificação dos quatro processos reflexivos.

**Quadro 3.15 – Sessões reflexivas selecionadas para análise.**

| Participante                              | Cecília |       | Pâmela |                 | Dóris |       |
|---|---------|-------|--------|-----------------|-------|-------|
|   | 1       | 2     | 1      | 2 <sup>41</sup> | 1     | 2     |
| Temática                                  | 1       | 2     | 1      | 2 <sup>41</sup> | 1     | 2     |
| Datas das aulas selecionadas para análise | 25.06   | 11.06 | 02.07  | 17.09           | 14.05 | 03.09 |
|   | 02.07   | 02.07 | 10.09  | 08.10           | 30.07 | 17.09 |
|   | 01.10   | 22.10 | 05.11  | 05.11           | 20.08 | 05.11 |
|   | 10.12   | 17.12 | 03.12  | X               | 29.10 | 03.12 |

**5) Análise final:** a análise identifica, por meio da Análise Crítica do Discurso das participantes, em que medida suas ações em sala de aula incorporaram a perspectiva de aprendizagem sociocultural.

Assim, para a **Temática 1**, as **quatro categorias de análise** mais recorrentes, que emergiram dos dados, estão em destaque no Quadro 3.16, bem como os respectivos exponentes lingüísticos retirados do *corpus*. A seleção dessas categorias pode ser visualizada no Apêndice I.

**Quadro 3.16 – Categorias de análise da Temática 1.**

| Participantes  | Cecília   | Pâmela  | Dóris  |
|--|---|---|--|
| <b>1) Entendimento da linguagem aprendida na escola como parte da vida social</b>  | Tu desnaturaliza os discursos que tu pretende como incontestável, então eu acho que isso é uma ferramenta de lucidez [que] tu pode exercitar na leitura de um texto. Tentar identificar o posicionamento do autor [...] as coisas não estão lá isoladas num plano abstrato, elas fazem parte de alguma coisa extremamente dinâmica e que a gente usa pra sobreviver que é a linguagem pra se movimentar por aí. | A gente teve e a preocupação em buscar atividades que fizessem parte do contexto deles, fossem mais voltadas pro uso da língua, também não só focadas na gramática. Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar, saber viver no mundo de hoje.  | A partir desse trabalho teórico e prático em sala de aula, proporcionou-se uma oficina com o cartunista Byrata. Essa oficina integrou as disciplinas de português, espanhol, inglês e ciências. [...] O trabalho já vinha sendo feito, preparado, culminou nessa oficina com o Byrata. |
| <b>2) Reconhecimento de que a instrução/ensino ajuda o aluno a percorrer a ZPD</b> | Tive que parar [...] eles não tinham entendido como é que era pra fazer [...]. Parece mesmo que quando tu fica junto, quando tu dá um motivo forte um pouquinho, eles fazem [...]. Tu só orienta, tu coordena, mas o trabalho é feito por eles basicamente  | Eu tentava passar as instruções assim bem claras pra eles. O que não era pra fazer e o que era pra fazer, que também não precisava centrar só no texto [...]. E por ser a segunda vez que estavam fazendo, os alunos se sentiram mais seguros. Acho que foi muito importante termos feito essa atividade novamente [...].a gente já notou a diferença, eles já foram mais centrados, parece que já entendiam. | E eu tô tentando [...] passar o trabalho que está sendo feito [...] numa turma de oitava série [...] procurando sempre tentando fazer este estilo de pré-leitura [...] é uma coisa que no trabalho já tá refletindo de forma diferente.  |
| <b>3) Conscientização</b>  | [...] eles falam <i>How much is it?</i> Mas   | A gente foi pro laboratório, pra fazer de novo a pesquisa sobre   | Só que [...] é uma dificuldade, eles não conseguiram montar os   |

<sup>41</sup> Pâmela refletiu acerca dessa temática em apenas três sessões reflexivas: por essa razão, há um menor número de sessões nessa temática.

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p><b>acerca da importância de explorar as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo aluno ao utilizar a linguagem.</b></p> | <p>eles não sabem exatamente o que que quer dizer aquilo dentro de uma estrutura de língua [...] quando a gente começa a voltar a olhar mais pra essas atividades que vão também trabalhar a gramática vai ficar mais, mais claro.</p>  | <p>os países que eles escolhessem. Aproveitei para chamar a atenção deles pros verbos <b>de novo</b> e para a estrutura do texto.</p>   | <p>textos [...] Faltam elementos [léxico-gramaticais] pra construção e elementos bem importantes.</p>  |
| <p><b>4) Meta-conscientização acerca da reconfiguração de sua prática pedagógica</b></p>                                  | <p><b>Antes</b> [...] O foco nas preposições. Pedir as direções só para que a pessoa possa dizer <i>beside...behind</i>. A função, ela vem pra que tu possa trabalhar a gramática, era, essa era a idéia. <b>Hoje</b> [...] esse tipo de atividade, esse tipo de enfoque é válido se tu concatena num processo que vai chegar em algum lugar.</p> | <p>Eu planejei aquelas atividades baseadas no meu conhecimento, como eu já tinha tido as aulas daquele jeito, [...] eu acabei fazendo daquele jeito...e agora não, até por causa de todas as discussões que a gente teve e a preocupação em buscar atividades que fizessem parte do contexto deles, fossem mais voltadas pro uso da língua, também não só focadas na gramática. Eu acho que tudo isso assim mudou. Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar, saber viver no mundo de hoje.</p> | <p>como a gente, sem se dar conta, acaba [...] tolhendo o potencial criativo [...] padroniza o comportamento, padroniza, assim, a aquisição do próprio conhecimento [...]. Todos mais ou menos tem que chegar neste ponto aqui. [...] Tu nivela todos. Não adianta querer esconder. É isso aí que a gente faz. [o professor e a escola precisam] proporcionar pro teu aluno a questão da música, ou a questão da dança, ou do teatro, [...] em forma de oficinas, ou em forma de escolhinha paralela, ou transformar a sala de aula.</p> |

Na **Temática 2**, as participantes refletem acerca de um determinado problema de aula (Cecília – Exclusão de alunos especiais, Pâmela – Dispersão dos alunos em sala de aula e Dóris – Insatisfação dos alunos com o trabalho pedagógico). As **quatro categorias de análise** identificadas como mais recorrentes estão em destaque no Quadro 3.17, bem como os respectivos expoentes lingüísticos retirados do *corpus*. A seleção dessas categorias pode ser visualizada no Apêndice J.

**Quadro 3.17 – Categorias de análise da Temática 2.**

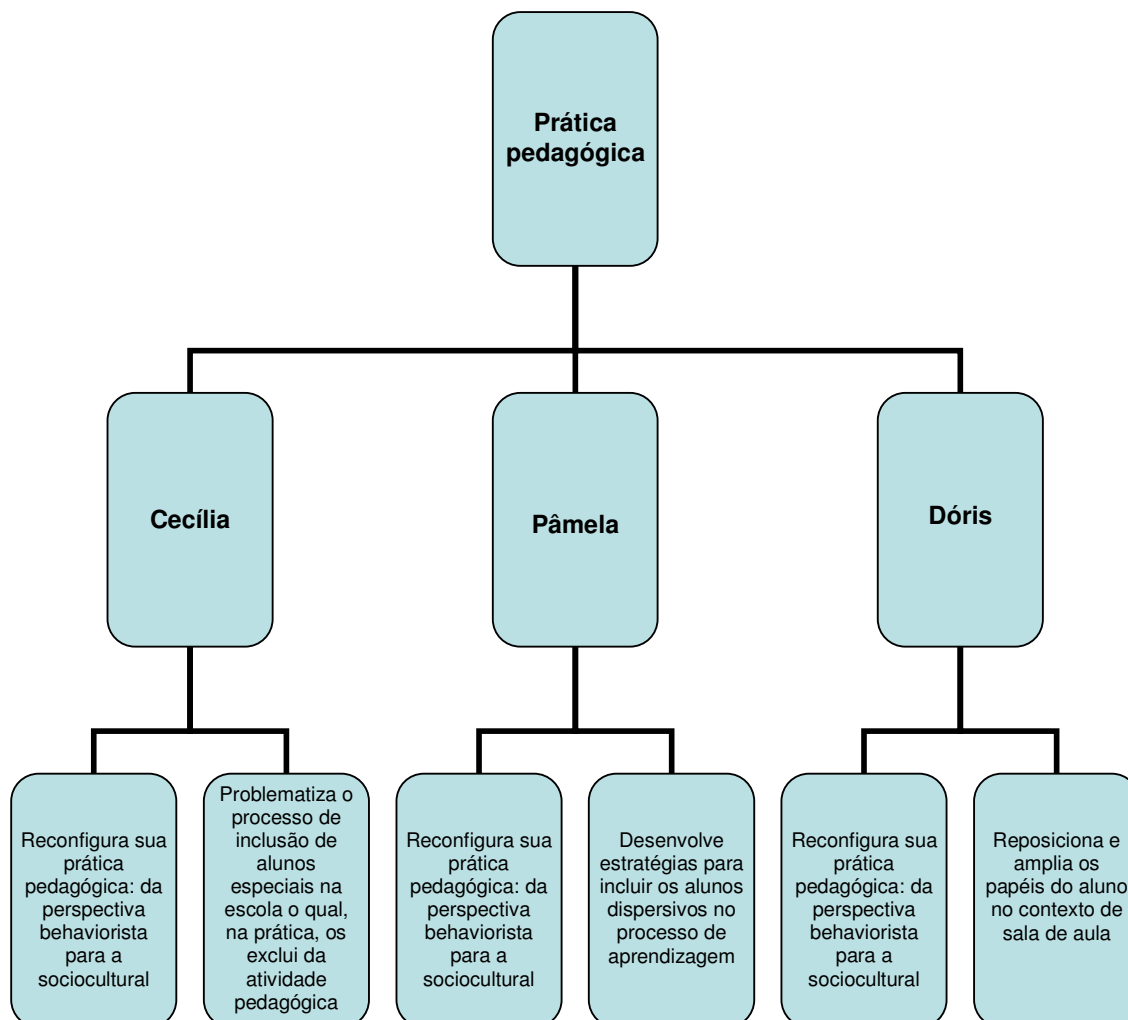
| <p>Participantes</p> <p><b>Categorias de análise</b></p> | <p><b>Cecília</b></p>   | <p><b>Pâmela</b></p>   | <p><b>Dóris</b></p>   |
|--|---|--|---|
| <p><b>1) Identificação do problema</b></p>               | <p>o aluno [nome do aluno], que tem Síndrome de Down [...]. Ele foi ignorado pelo seu grupo [...] Deixaram [nome do aluno] sozinho lá, olhando [...] perdido.</p> | <p>Nessa aula então exploramos o contexto dos punks [...], embora a turma estivesse bastante agitada, não paravam de conversar quase nunca.</p>                        | <p>A forma como a gente vinha trabalhando, não é possível trabalhar com eles, porque eles se entediam [...]</p>   |
| <p><b>2) Avaliação do problema no contexto</b></p>       | <p>Eles [política escolar] querem que aquele aluno seja inserido [que] faça parte daquele contexto, mas ele não pode ser cobrado como os outros são.</p>          | <p>Sempre ficava uns lá no fundão. E aí eles ficam lá no mundinho deles, sabe? Tu não pergunta, eles também não respondem, não participam da aula, não fazem nada.</p> | <p>A metodologia empregada em sala de aula, de um modo geral, não atende mais as expectativas dessa gurizada porque eles são muito rápidos eles captam e eles precisam de atividades, [...] desafios permanentes, e eles, às vezes, tu pensa que eles não têm capacidade cognitiva pra ir além e eles têm, têm entendimento de relacionar coisas só que, às vezes, pelo</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  |   | tipo de aula que se prepara, não se consegue elaborar uma atividade que suscite isso.   |
| <b>3) Reconfiguração do fazer pedagógico (ações implementadas)</b> | Vocês podem, juntos, fazer um trabalho bem legal, que eu acho que tu tem condições de ajudar o [nome do aluno com Síndrome de Down]. Aí, ela se tranqüilizou, e ela se sentiu bem, com capacidade de fazer aquilo. | Foi muito boa a idéia deles sentados [...] em círculo, muito boa a idéia [...] Porque daí eu ficava olhando pra todos e também todo mundo podia se enxergar. E eu consegui, parece, ter mais um controle assim. | [...] eles irem fazendo juntos parece que eles participam melhor do que deixando eles fazerem, por exemplo, assim largar a atividade agora vocês façam [...] de fazer a atividade junto com eles [...] cada questão [...] fazer com que eles refletissem bem, sobre a questão e elaborassem a sua própria resposta.                                 |
| <b>4) Reposicionamento do papel de professora</b>                  | [...] a gente ficou o ano inteiro se preocupando com o [nome do aluno], tentando desenvolver algumas estratégias pra que ele pudesse se interar das aulas.   | Todo mundo fica de frente, todo mundo consegue se ver e tal e fica todo mundo concentrado naquela atividade, eu fico ali, eu vou falando com todo mundo.  | Eu acho que o papel fundamental ali é, claro não é simplesmente largar uma atividade aleatoriamente, [...] mas o planejamento da atividade e a orientação da atividade durante todo o processo [...] elas são planejáveis, mas também flexíveis, no sentido de que isso não tá dando muito certo, então, vamos ver como é que poderia ficar melhor. |

A seguir, apresentamos os resultados obtidos nesta etapa da análise.

### 3.5.2 As reflexões acerca da prática pedagógica das participantes

Nesta seção, analiso as reflexões elaboradas pelas três participantes desta pesquisa de interferência colaborativa: Cecília (Seção 3.5.2.1) e Pâmela (Seção 3.5.2.2), professoras pré-serviço do Curso de Letras da UFSM, e Dóris (Seção 3.5.2.3), professora da escola EPF, onde o Estágio Curricular Supervisionado foi realizado. Essas reflexões discutem o modo como (re)significam e representam discursivamente seu fazer pedagógico ao longo do estágio na escola pública (Figura 3.7).



**Figura 3.7 – Representação visual do processo de reconfiguração da prática pedagógica das participantes.**

O trabalho no grupo focal permitiu à Cecília desenvolver uma prática pedagógica socialmente situada e entender como as relações sociais – e de poder – se estabelecem no contexto da escola, as quais acabam, por exemplo, por excluir os alunos com necessidades especiais ao invés de inseri-los na atividade escolar. Por sua vez, Pâmela experienciou, na prática, o que antes era apenas um conceito: a linguagem como atividade social. Embora tivesse discutido a perspectiva na universidade e no grupo focal, as suas características e implicações, é no contexto da sala de aula que irá internalizá-lo, transformando-o em um conceito científico, na acepção vigotskiana (2001, p. 183): “[...] o conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática entre professor e aprendiz”. Durante esse processo,



desenvolve estratégias que resgatam os alunos mais dispersivos de volta ao processo de aprendizagem. Por fim, Dóris, ao questionar o paradigma no qual sua prática estava assentada até então (ensino de estruturas formais da língua), enfrenta e supera o medo e a insegurança que esse questionamento ocasiona em si (CELANI, 2004, p. 54), ampliando as fronteiras de seu fazer pedagógico para uma perspectiva sociocultural. Nesse processo, reposiciona e atribui novos papéis ao aluno no contexto de sala de aula, que vão além da repetição de estruturas padrão da língua inglesa, e permitem a ele vivenciar a linguagem por meio de práticas sociais que trazem significação à aprendizagem da língua inglesa.

### 3.5.2.1 A (re)significação e a representação do fazer pedagógico no discurso de Cecília

Nesta seção, discutimos as reflexões feitas por Cecília acerca de sua prática pedagógica na escola EPF, com uma turma de 7ª Série, composta por 25 alunos. Após assistir às aulas da professora Dóris durante um ano (2006) na EPF, Cecília assumiu a turma de alunos da 7ª Série, em março de 2007. Esse grupo era considerado “problema” pela escola e pelos professores, pois reunia alunos com histórico de comportamento indisciplinar e repetentes. A turma também era composta por dois alunos incluídos, com necessidades especiais: um deles com Síndrome de Down e outro com uma deficiência visual.

O acordo inicial entre Cecília e Dóris era o de que elas trabalhariam com essa turma em parceria, dividindo a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas, tendo em vista ser um dos grupos mais numerosos da professora regente naquela escola. Todavia, ao dar início à sua prática pedagógica, Cecília foi surpreendida pela decisão da professora Dóris de não dividir as atividades pedagógicas no grupo, alegando que estaria “interferindo no trabalho” de Cecília, atitude que considerava “reprovável”. Sendo assim, Cecília acabou por assumir sozinha a responsabilidade de ministrar a disciplina de inglês na turma, embora contasse com a presença e a eventual ajuda da professora Dóris na realização de algumas atividades em sala de aula.

Na análise preliminar realizada sobre as reflexões de Cecília, identificamos duas temáticas diferentes. A linguagem como prática social (Seção 3.5.2.1.1) e a inclusão de alunos especiais que, na prática, os exclui da atividade social (Seção 3.5.2.1.2). A turma, bastante conflituosa, exigiu de Cecília um constante reconstruir, um constante recomeçar a cada aula. De outra forma, pensar o ensino da linguagem como prática social contribuiu para que Cecília não apenas refletisse criticamente acerca das atividades pedagógicas, mas também para que pudesse começar a entender como se estabelecem as relações sociais no contexto escolar, bem como o enquadramento sociohistórico no qual a escola está inserida.

#### 3.5.2.1.1 Temática 1: A linguagem vivenciada como atividade social

Nesta seção apresentamos o processo de reconfiguração da prática pedagógica de Cecília, à medida que abandona o ensino isolado da gramática, explora a linguagem como atividade social e procura desenvolver, no aluno, o pensamento crítico acerca de suas escolhas ao utilizar a LE. A análise está encadeada pelos estágios reflexivos propostos por Smyth (1992) (Descrever – D, Informar – I, Confrontar – C e Reconstruir – R) e descritos na Seção 3.5.1.3.

Na primeira série de atividades, Cecília propôs a recriação, em sala de aula, da atividade social de compra e venda em um supermercado e o estabelecimento de dois supermercados concorrentes (D#25.06), de modo que os alunos pudessem vivenciar a prática de pesquisar preços e comparar produtos e serviços.

**Cecília D#25.06:** [...] organizaram dois supermercados concorrentes, com preços, variedades de produtos e promoções diferentes uns dos outros.

Os alunos assumiram diferentes funções (cliente, atendente de balcão e caixa) no decorrer da atividade. Cecília informa (I#26.06) que o primeiro impulso dos alunos foi selecionar o produto e pagar, excitados com a possibilidade de efetivar a compra, utilizando o dinheiro de papel. Precisou, então, interromper a atividade para explicar que o objetivo não era comprar irrefletidamente, mas avaliar a prática social. As escolhas léxico-gramaticais de Cecília apontam para o fato de que desejava ajudá-los a perceber a obrigatoriedade da pesquisa de preços, marcada pela

modalidade deôntica (“a gente pesquisa ou deveria”), no sentido de tentar evitar e desnaturalizar o consumo irrefletido.

**Cecília I#25.06:** [...] Tu não vai te atracar pra comprar em um supermercado. Isso é vida real. Vida real, a gente pesquisa ou deveria, pelo menos [...] sempre que possível. E eles foram já pegando as coisas. Porque eles queriam pagar. Eu tive que parar porque eles também não tavam falando inglês, né? [...] daí eu pedi pra duas meninas fazerem [...] interagir pros outros verem. [...] daí eles sabiam fazer porque [...] tavam entendendo melhor [...] E... parece mesmo que quando tu fica junto, quando tu dá um motivo forte um pouquinho, eles fazem, né? Então eles têm que trazer as coisas, eles têm que organizar, eles têm que ir no mercado fazer entrevista. Tu só orienta, tu coordena, mas o trabalho é feito por eles basicamente.

Cecília também percebe a importância do seu papel – em colaboração com as alunas – no processo de instrução da atividade (VYGOTSKY, 2001, p. 241) e reconhece que a iniciativa de “tomar as rédeas” e fazer a instrução explícita garantiu a participação dos alunos (“tu fica junto... eles fazem”). Em Vygotsky (Ibidem), o desenvolvimento que parte da colaboração por meio da instrução entre professor e aluno são a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência do aprendiz.

Cecília (C#25.06) percebe, inclusive, que o envolvimento emocional dos alunos com a atividade está relacionado ao fato de ela ter trazido “a vida real” (FREIRE, 2003a, p. 204) para dentro da sala de aula.

**Cecília C#25.06:** eles ficavam lidando com o dinheiro, emocionados [...] Parece que se aproxima muito de uma prática real [...] Era o mais real, né? [...] o trabalho tava em montar as atividades e planejar [...] eles tão trabalhando num processo muito mais autônomo.

No processo reflexivo de *Reconstruir*, Cecília (R#25.06) chama à atenção três questões importantes. A primeira refere-se ao fato de que a recorrência da atividade leva o aluno a ter mais consciência do que está fazendo e mais segurança para realizá-la (“vão saber fazer muito mais”). Martin (1999, p. 128) argumenta que é justamente o domínio dos recursos lingüísticos que permite ao aluno produzir textos de alto valor criativo. Nesse sentido, Cecília rompe com o senso comum muito discutido por professores na escola pública de que “não conseguem” aprofundar um determinado assunto ou tema porque os alunos “se desmotivam”, “desejam novidades”, resultando em um ensino destituído de reflexão e superficial (CORACINI, 1999, p. 21).

**Cecília R#25.06:** [...] na próxima aula, como a gente já vai chegar e eles já fizeram, eles vão saber fazer muito mais, vai ser mais fácil do que na aula passada, que eu teria condições de acompanhar mais pessoas, sem ter que ficar explicando... Só acompanhar mesmo. Acho que ia render mais [...] acompanhar aqueles que eu ainda não acompanhei, né? [...] a aula terminou sem que todos tivessem tido a oportunidade de exercer as três funções previstas pela dinâmica (consumidor, funcionário e caixa) [...]

A segunda questão destacada por Cecília (R#25.06) refere-se ao fato de que, embora os alunos já tenham desenvolvido certa autonomia na realização da atividade, cabe a ela monitorá-la (“só acompanhar mesmo”). Desse modo, percebe que a aprendizagem não acontece espontaneamente, argumento utilizado por Duarte (2006, p. 34-35) para criticar o paradigma cognitivista. Depende necessariamente da interferência e do monitoramento da professora para acontecer (VYGOTSKY, 2001, p. 241). Por fim, avalia a importância de os alunos praticarem a atividade assumindo diferentes papéis sociais (“consumidor, funcionário, caixa”) e tomando consciência das diferenças e semelhanças entre eles.

Na reflexão do dia 2 de julho, Cecília explicita, em sua instrução, a importância que dá ao monitoramento das atividades realizadas pelos alunos, à medida que a praticam.

**Cecília D#02.07:** [...] Então, vocês organizem os setores, logo no início, e aí quando tiverem com tudo pronto me chamem, cada um me chama, porque daí fazer o diálogo pra que eu possa ouvir, e aí eu vou anotando.

No processo de *Informar* (#02.07), destaca que as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos alunos no processo de compra e venda ainda não eram “conscientes”. A estratégia de escrever o diálogo tinha a função de registrar essas escolhas e, posteriormente, analisá-las com o grupo.

**Cecília I#02.07:** então eu larguei assim a responsabilidade de vocês, arrumem e me chamem que eu confiro e todo mundo me chamou [...] [...] eu acho que ele não é um conhecimento consciente ainda né, porque eles falam *How much is it?* Mas eles não sabem exatamente o que quer dizer aquilo dentro de uma estrutura de língua [...] quando a gente começar a voltar a olhar mais pra essas atividades, que vão também trabalhar a gramática, vai ficar mais, mais claro [...] porque antes [...] minha concepção de ensinar era aquilo ali, fazer um mapinha dentro da sala de aula, imaginar o supermercado dar a direção e deu, era isso... né, só que hoje eu acho assim que esse tipo de atividade, esse tipo de enfoque, ele é válido se tu concatena isso num processo que vai chegar em alguma lugar, que foi a nossa idéia né, [anteriormente] o foco nas preposições, quer dizer tu pedir as direções só pra que a pessoa possa dizer beside [...] behind, entendeu? é só isso! A função, ela vem pra que tu possa trabalhar a gramática, era, essa era a idéia

Cecília (I#02.07) reconhece que o trabalho dentro dessa perspectiva alterou sua concepção de ensino. Anteriormente ao trabalho no grupo focal, entendia que o foco era o sistema da língua (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29) (“trabalhar a gramática”); no ponto em que está, acredita que as atividades precisam estar concatenadas a um objetivo (“que vai chegar em algum lugar”). MACKEN-HORARIK (2002, p. 24) lembra que, ao usarmos a linguagem para alcançar um objetivo social específico, nos apropriamos de diferentes gêneros.

Cecília (C#02.07) avalia que o trabalho de produção da cartilha de informações ao consumidor pode ser mais elucidativa para o aluno (do que a recriação do supermercado), no sentido de desnaturalizar as práticas sociais de compra e venda naquele contexto (“trazer para o consciente”). A cartilha materializa as escolhas dos alunos e sua análise pode descortinar as “armadilhas”, subjacentes à relação de compra e venda, que são cuidadosamente articuladas para estimular o consumo. Ao final, Cecília define a relevância social da atividade: desenvolver a consciência crítica como estratégia de construção de cidadania. Nas próprias escolhas lexicais de Cecília, percebemos que ela entende as relações de consumo como relações de guerra, que preparam “armadilhas” para o consumidor que precisa ser “muniado” para poder delas se defender.

**Cecília C#02.07:** [...] pra escrever a cartilha vou ter que pensar o que eu acho que é importante de se observar quando eu vou no mercado [...] eu acho que no mínimo seria relevante pra talvez desnaturalizar o processo [...] e pra trazer para o consciente questões que a gente às vezes faz assim de maneira automática ou não se preocupa em fazer, porque ir ao mercado poderia ser uma [...] vivencia [...] mais proveitosa [...] uma atividade tão simples mas é tão cheia de armadilhas. Tudo tão pensado pra te pegar, né? [...] a relevância social tem muito a ver com isso sabe, muniar as pessoas pra agir, pra saber se comportar e saber o que ela tem que observar naquele ambiente né, é... estratégia de defesa do consumidor.

Meurer (2002, p. 28) lembra que os gêneros, quando associados a contextos sociais específicos, podem reforçar, reproduzir ou desafiar relações sociais, identidades e formas de representarmos a realidade. Uma pedagogia que busque descrever e explicar os gêneros textuais levando em consideração essas questões pode servir para “evidenciar que, no discurso e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem” (Ibidem).

Cecília percebe, então, a obrigatoriedade (marcada pela modalidade deôntica) de trazer para o consciente dos alunos (“vou ter que ter um momento para

explicar”) como esses elementos léxico-gramaticais são acionados pelo usuário, bem como os efeitos que provocam no discurso (R#02.07).

**Cecília R#02.07:** eu tava pensando nisso então [...] eu vou ter que ter um momento pra parar e explicar o que que é um auxiliar, como é que ele funciona e se movimenta.

Motta-Roth (2006a, p. 1) destaca que qualquer exemplar de gênero textual reúne combinadamente elementos lingüísticos de diferentes naturezas, como fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, oracionais, semânticos, pragmáticos, discursivos e ideológicos. Nesse sentido, trabalhar na escola com as práticas sociais relacionadas à compra e venda no supermercado significa trabalhar com um “inventário” dos eventos sociais dessa instituição, explorando seus aspectos convencionais em diferentes graus de ritualização (BALLOCO<sup>42</sup>, 2005, p. 65).

Em outubro, a sistematização dos aspectos gramaticais, semânticos, estilísticos já fazia parte da rotina pedagógica de Cecília, que os apresenta ao descrever a aula (D#01.10).

**Cecília D#01.10:** eu apliquei um questionário referente à construção da cartilha no intuito de sistematizar, esclarecer questões gramaticais, semânticas e estilísticas presentes nas sugestões elaboradas pela turma.

A preocupação de Cecília (I#01.10), ao discutir o processo de aprendizagem, é tentar construir uma rotina de trabalho (“o cuidado de guiar”) que permita aos alunos refletir recorrentemente sobre a linguagem que estão produzindo. Vygotsky (2001, p.183) argumenta que o desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do próprio processo de instrução.

**Cecília I#01.10:** [...] pensar sobre aquilo que eles escreveram, porque cada vez que eles se deparam com aquilo parece que é muito novo [...] quando a gente vai pras atividades [...] texto, análise, que o professor teria que ter a paciência, o cuidado de guiar. Então ir junto, até ali.

Ela percebe que, a cada aula, precisa retomar essa reflexão, pois tudo parece “novo” (I#01.10) para os alunos. Isso pode ser conseqüência do fato de Cecília ter apenas um encontro de 80 minutos por semana com a turma. Por outro lado, pode refletir também uma tendência, perpetuada pela escola, à superficialidade, à

realização de atividades que não levam os aprendizes à reflexão, à tomada de consciência do que estão fazendo e ao porque estão fazendo dessa ou daquela maneira (DUARTE, 2006, p. 65) (C#01.10). Nesse sentido, projeta, por meio de um questionamento, que essa cultura de irreflexão o acompanhará durante toda sua vida escolar. Saviani (apud DUARTE, 2006, p. 68) define tal cultura como a valorização do banal, do fácil, do útil, do que não produz questionamento, crítica ou raciocínio.

**Cecília C#01.10:** o aluno tá inserido nesse tipo de contexto de pragmatismo. Ele não é estimulado a pensar: 'por que eu tô fazendo isso se não interessa nada, que que eu vou fazer com isso?' [contexto], de descompromisso, desrespeito, de falta de conscientização, ele não é ensinado a reconhecer o que que ele tá fazendo naquele ambiente, como é que se espera então que ele chegue na universidade e mude completamente a maneira como sempre foi ensinado a ele desde que ele entrou na escola?

Para concluir a reflexão dessa aula, Cecília constata que o mais importante não é ter um programa rígido de atividades que desconsidere as dificuldades vivenciadas no contexto específico no qual a professora está trabalhando. Para ela, a tentativa recorrente dos alunos de burlar a realização das atividades com atitudes indisciplinadas serve de mola propulsora para que esteja sempre (re)pensando novas estratégias para lidar com essas dificuldades.

**Cecília R#01.10:** [...] estou convencida de que fixar-se de maneira rígida a um cronograma de atividades [...] não garante, nesse contexto tão problemático, um trabalho bem-sucedido [...] penso que esse tipo de problema me possibilita um aprendizado muito mais significativo, pois exige que eu esteja permanentemente desenvolvendo alternativas e estratégias e abordagem nesse meio [...].

Em dezembro, Cecília (D#10.12) trabalhou com a leitura de dois textos que apresentam pontos de vista diferentes acerca do tema e procurou chamar à atenção dos alunos a ênfase (“...maneira mais ou menos enfática...”) dada pelos autores às suas idéias nesses textos.

**Cecília D#10.12:** [...] Esses excertos eram frases que explicitavam de maneira mais ou menos enfática o posicionamento do autor em relação ao que estava dizendo. No momento em que [...] autoras demonstravam muita certeza em relação ao que estavam dizendo, outros momentos em que elas estavam um pouco inseguras [...] deixar margens pra possibilidade, pra aquilo que não seja tão certo, então....enfático [...]

---

<sup>42</sup> Balloco discute, nesse artigo, o conceito proposto por Gunther Kress (1989, p. 19) de gêneros como tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, assim

Ao informar sobre a importância de explicitar o posicionamento desses autores, Cecília (I#10.12) argumenta que, nessa perspectiva, pensamos o ensino da linguagem não apenas como sistema de códigos lingüísticos, mas como materialização da atividade social que, dessa forma, é constituída por valores e posturas ideológicas específicas, um posicionamento no mundo (FAIRCLOUGH, 1989). Em um segundo momento, destaca que, ao analisarmos com o aluno as escolhas léxico-gramaticais de um autor, estamos tentando explicitar, na prática, um conhecimento que, de outra forma, é estudado de forma abstrata, por meio de definições (O que é um advérbio?), por exemplo.

**Cecília I#10.12:** [...] por meio desse trabalho tu consegue trabalhar noções gerais e amplas de texto, de linguagem, de interação social, de valores, de ideologia então a língua como materialidade [...] o aspecto gramatical [...] fica sendo uma parte do teu trabalho. Mas a idéia é concatenar isso com algo que é muito mais abrangente [...] Então quando a gente fala essas coisas na vida cotidiana: o quê isso significa? Bom, aqui nesse texto a gente tem um exemplo parecido, a gente tá usando um advérbio, tá modificando a frase. Por quê? Qual é a modificação? [...] Eu tenho aquilo muito num nível abstrato ou num nível meramente descritivo de identificação quando a professora dá frases isoladas, então eu não consigo relacionar aquilo a uma experiência de linguagem minha. [...] Eles têm dificuldade de engrenar, mas eles conseguem...conseguem chegar.

Cecília (C#10.12) avalia, ainda, que o trabalho recorrente sobre essas escolhas passa a ser uma “ferramenta de lucidez” na desconstrução de discursos que, de outro modo, são tomados como verdades “incontestáveis” (FAIRCLOUGH, 1989). A partir desse exercício, que é um exercício de cidadania, o aprendiz pode se posicionar (aceitar, rejeitar, contestar) em relação a esses textos. Vygotsky (1995, p. 279) já afirmava que o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento e promove o desenvolvimento de novas habilidades no aprendiz. E, mais que isso, contrapunha que o desenvolvimento dessas habilidades (funções psíquicas superiores) só é possível por meio do desenvolvimento cultural desse aprendiz, ao torná-lo competente no uso dos meios externos (a linguagem, a escrita, a aritmética) e internos (atenção, memória lógica, pensamento abstrato) da cultura (Ibid., p. 313).

**Cecília C#10.12:** Então tu desnaturaliza os discursos que tu pretende como incontestável, então eu acho que isso é uma ferramenta de lucidez [que] tu pode exercitar na leitura de um texto. Tentar identificar o posicionamento do autor e se posicionar em relação a ele [...] as coisas não estão lá isoladas num plano abstrato, elas fazem parte de alguma coisa extremamente dinâmica e que a gente usa pra sobreviver que é a linguagem, pra se movimentar por aí. Mas é muito difícil, eu senti essa grande dificuldade deles [...]



Por fim, Cecília argumenta em favor de uma cultura reflexiva que recorrentemente ofereça oportunidades para o aprendiz pensar a relação entre linguagem e sociedade (FREIRE, 2003a; FAIRCLOUGH, 1989, 1992).

**Cecília R#10.12:** Eu acho que se tu se propuser a fazer um trabalho recorrente assim, dessa maneira, é capaz de conseguir grandes efeitos assim, no sentido de conseguir ensinar uma cultura de pensamento ali como é que eu posso pensar a linguagem, com relação ao que? E aí tu ensina posicionamentos que tem a ver com essas experiências de fora daquilo que é só materialidade ali da frase.

O processo reflexivo permitiu à Cecília tomar consciência da importância do seu papel como professora, no processo de instrução das atividades que leva o aluno a percorrer a ZDP (Categoria 2, Quadro 3.18), desnaturalizando a crença de que aprendizagem acontece espontaneamente. Gradativamente, percebe que o trabalho recorrente da linguagem como prática social (Categoria 1, Quadro 3.18) possibilita ao aprendiz tomar consciência de suas escolhas lingüísticas. Mas, para que isso aconteça, reconhece que, como professora, precisa desenvolver uma cultura reflexiva e tornar essas escolhas explícitas por meio da análise recorrente e criteriosa da linguagem (Categoria 3, Quadro 3.18). Desse modo, desvela os papéis sociais, as relações de poder e os posicionamentos ideológicos subjacentes à linguagem.

**Quadro 3.18 – As escolhas léxico-gramaticais de Cecília e as representações construídas na configuração da prática pedagógica como atividade social.**

| Estágio reflexivo e dia da aula | Excertos do <i>Corpus</i>  | Categorias analisadas   |
|---------------------------------|--|---|
| I#25.06                         | Tu não vai te atracar pra comprar em um supermercado. Isso é vida real. Vida real, a gente pesquisa ou deveria, pelo menos [...] sempre que possível.  | <b>Categoria 1:</b><br>Entendimento da linguagem apreendida na escola como parte da vida social |
| C#02.07                         | Pra escrever a cartilha, vou ter que pensar o que eu acho que é importante de se observar quando eu vou no mercado [...] eu acho que no mínimo seria relevante pra talvez desnaturalizar o processo [...] e pra trazer pro consciente questões que a gente às vezes faz assim de maneira automática [...] uma atividade tão simples mas é tão cheia de armadilhas [...] a relevância social tem muito a ver com isso sabe, municiar as pessoas pra agir, pra saber se comportar e saber o que ela tem que observar naquele ambiente. É estratégia de defesa do consumidor. |   |
| C#10.12                         | Tu desnaturaliza os discursos que tu pretende como incontestável, então eu acho que isso é uma ferramenta de lucidez [que] tu pode exercitar na leitura de um texto. Tentar identificar o posicionamento do autor [...] as coisas não estão lá isoladas num plano abstrato, elas fazem parte de alguma coisa extremamente dinâmica e que a gente usa pra sobreviver que é a linguagem pra se movimentar por aí.  |   |
| I#10.12                         | Consegue trabalhar noções gerais e amplas de texto, de linguagem, de interação social, de valores, de ideologia.   |   |
| C#25.06                         | Parece que se aproxima muito de uma prática real. Era o mais real.   |   |

|         |   |   |
|---------|---|---|
| I#10.12 | Por meio desse trabalho, tu consegue trabalhar noções gerais e amplas de texto, de linguagem, de interação social, de valores, de ideologia então a língua como materialidade.  |   |
| I#25.06 | Parece mesmo que quando tu fica junto, quando tu dá um motivo forte um pouquinho, eles fazem [...] Tu só orienta, tu coordena, mas o trabalho é feito por eles basicamente.   | <b>Categoria 2:</b><br><br>Reconhecimento de que a instrução ajuda o aluno a percorrer a ZDP – da regulação social à auto-regulação                   |
| R#25.06 | Eu teria que acompanhar mais pessoas. Acompanhar aqueles que ainda não acompanhei.  |   |
| I#01.10 | Quando a gente vai pras atividades [...] texto, análise, que o professor teria que ter a paciência, o cuidado de guiar [...] então, ir junto, até ali.  |   |
| R#25.06 | Na próxima aula, [...] eles já fizeram, eles vão saber fazer muito mais, vai ser mais fácil do que na aula passada, que eu teria condições de acompanhar mais pessoas, sem ter que ficar explicando... Só acompanhar mesmo. Acho que ia render mais [...] acompanhar aqueles que eu ainda não acompanhei [...] a aula terminou sem que todos tivessem tido a oportunidade de exercer as três funções previstas pela dinâmica [consumidor, funcionário e caixa]. |   |
| I#02.07 | [...] eles falam <i>How much is it?</i> Mas eles não sabem exatamente o que quer dizer aquilo dentro de uma estrutura de língua [...] quando a gente começa a voltar a olhar mais pra essas atividades que vão também trabalhar a gramática vai ficar mais, mais claro.   | <b>Categoria 3:</b><br><br>Conscientização acerca da importância de explorar as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo aluno ao utilizar a linguagem |
| D#01.10 | Sistematizar, esclarecer questões gramaticais, semânticas e estilísticas presentes nas sugestões elaboradas pela turma.   |   |
| I#01.10 | o aspecto gramatical [...] fica sendo uma parte do teu trabalho. [...] Eu tenho aquilo muito num nível abstrato ou num nível meramente descritivo de identificação quando a professora dá frases isoladas, então eu não consigo relacionar aquilo a uma experiência de linguagem minha.   |   |
| I#10.12 | O aspecto gramatical fica sendo uma parte do teu trabalho [...] Mas a idéia é concatenar isso com algo que é muito mais abrangente [...] Então quando a gente fala essas coisas na vida cotidiana: o que isso significa? Bom, aqui nesse texto a gente tem um exemplo parecido, a gente tá usando um advérbio, tá modificando a frase. Por quê? Qual é a modificação?   |   |
| I#02.07 | Antes [...] O foco nas preposições. Pedir as direções só para que a pessoa possa dizer <i>beside...behind</i> . A função, ela vem pra que tu possa trabalhar a gramática, era, essa era a idéia.<br><br>Hoje [...] esse tipo de atividade, esse tipo de enfoque é válido se tu concatena num processo que vai chegar em algum lugar.  | <b>Categoria 4:</b><br><br>Meta-conscientização acerca da configuração de sua prática pedagógica  |
| R#10.12 | [...] conseguir ensinar uma cultura de pensamento ali como é que eu posso pensar a linguagem, com relação ao que? E aí tu ensina posicionamentos que tem a ver com essas experiências de fora daquilo que é só materialidade ali da frase.  |   |
| R#01.10 | Exige que eu esteja permanentemente desenvolvendo alternativas e estratégias e abordagem nesse meio. Possibilita um aprendizado muito mais significativo.   |   |

Cecília se dá conta de que sua concepção de linguagem se altera ao longo do trabalho (Categoria 4, Quadro 3.18). No princípio, ainda percebia a linguagem como sistema de códigos lingüísticos, mas, à medida que o trabalho na escola avança, redimensiona esse conceito, procurando trabalhar a linguagem em sala de aula como atividade social. Acredita que a escola perpetua uma cultura que não leva à reflexão e, por essa razão, demonstra uma preocupação recorrente em desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos nas atividades realizadas.

A seguir, na Temática 2, Cecília reflete sobre as práticas de inclusão social de alunos especiais na escola, durante o desenvolvimento de seu estágio.

### 3.5.2.1.2 Temática 2: A inclusão dos alunos especiais que os exclui

Nesta seção, apresentamos em que medida o processo reflexivo desenvolvido no grupo focal contribuiu para que Cecília problematizasse o papel do aluno com necessidades especiais no contexto de sala de aula. Tais reflexões permitiram à Cecília questionar e desnaturalizar a “política” de inclusão – que exclui esses alunos do processo de aprendizagem – instaurada na/pela escola pública.

A escola EPF é conhecida na comunidade santa-mariense pelo seu programa de inclusão de alunos com necessidades especiais. A escola atendeu cerca de 70 alunos especiais em 2007, incluídos nas turmas regulares. Possui duas salas de recursos, destinadas àqueles que não podem ser incluídos nas turmas regulares. A escola organiza, ainda, palestras regulares com todas as turmas para tratar do tema inclusão. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, Cecília cedeu duas de suas aulas, nos dias 24 de abril e 09 de julho, para que os alunos participassem dessas palestras. Apesar de todo o esforço da escola em desenvolver uma política de inclusão de alunos especiais, dentro das salas de aula e nos conselhos de classe, práticas e atitudes excludentes ainda são recorrentes entre alunos e professores.

Para a atividade de reconstrução do supermercado em sala de aula, os alunos entrevistaram funcionários e clientes de um supermercado de modo a coletar informações para a organização dos setores. Um dos grupos era composto por um aluno com Síndrome de Down. As escolhas léxico-gramaticais de Cecília (“foi ignorado, deixaram sozinho... perdido”) demonstram a exclusão vivenciada por ele na realização da atividade.

**Cecília D#11.06:** o aluno [nome do aluno], que tem Síndrome de Down [...]. Ele foi ignorado pelo seu grupo [...] Deixaram [nome do aluno] sozinho lá, olhando [...] perdido [...]

Todavia, para surpresa de Cecília, o aluno especial tomou a iniciativa de realizar a atividade sozinho, fazendo a entrevista e redigindo as perguntas, sem a sua ajuda. No processo de *Informar*, Cecília valoriza a iniciativa do aluno, mas

argumenta que o grupo quebrou o acordo tácito de trabalhar em parceria, que era a proposta inicial da atividade.

**Cecília I#11.06:** [...] e tu sabe que ele pegou o caderno dele, e ele fez três perguntas? Escreveu, redigiu as três perguntas e foi entrevistar as pessoas, e eu vi ele entrevistando uma funcionária do mercado, que inclusive eu não quis interferir. [...] E depois eu vi ele entrevistando uma outras pessoa, uma cliente e ele respondeu o questionário e me entregou [...] eles se dividiram [...] e foram juntos, dois a dois, e ele ficou sozinho, solto no universo.

Embora Cecília (C#11.06) valorize a iniciativa do aluno, não chega a questionar o contexto social, que é adverso para aqueles que são “diferentes”, que discrimina, encarcera e julga o “diferente” como totalmente incompetente (CORACINI, 2007, p. 109), atitude naturalizada pelo comportamento excludente do grupo.

**Cecília C#11.06:** E ele teve a autonomia, né, ele teve a iniciativa e eu achei isso maravilhoso, a iniciativa de ir fazer sozinho [...] A iniciativa dele de superar suas limitações foi, até esse ponto, a recompensa mais bonita do meu trabalho.

E por ainda não perceber as implicações ideológicas da atitude do grupo, que acaba por alimentar e naturalizar a exclusão ao invés de minimizá-la ou eliminá-la, Cecília não projeta ações futuras que possam ajudar a discutir, desconstruir e problematizar tais relações.

Cerca de um mês mais tarde, um novo evento faz com que Cecília torne a discutir a questão da inclusão. Novamente, é surpreendida pela iniciativa individual de um aluno de fazer a atividade com outro aluno incluído, que possui um comprometimento visual. Todavia, desta vez, Cecília decide interferir e mediar a atividade, descrevendo o encaminhamento e destacando o progresso da atividade.

**Cecília D#02.07:** [...] Ele puxou o [nome do aluno], que é o menino com deficiência visual, pelo braço e foi fazendo com [ele] e eu ajudei [...] botei o cartaz assim bem perto do rosto dele [...]. Ele conseguiu ler [...] Eles iam em todos os setores, eles compraram varias vezes, iam no caixa... [...]

No processo de *Informar* (02#07), destaca os papéis assumidos por ela e pelos alunos no desenvolvimento da atividade. Cecília atribui à capacidade auditiva do aluno especial o sucesso do processo. Todavia, sua instrução, o posicionamento do colega e da professora Dóris em momentos-chave da atividade – o trabalho em

colaboração –, mesmo que inconscientemente, construíram a caminhada dos alunos pela ZDP<sup>43</sup> até que tivessem condições de realizá-la independentemente.

**Cecília I#02.07:** ele tem uma memória auditiva muito desenvolvida que [e] depois que eles fizeram a primeira atividade de compra, eles não pararam mais. [...] ele entendeu e tudo ele sabia falar, eu expliquei o cartaz pra ele e ele fez [...]e o [nome do aluno] agarradinho no [aluno com deficiência visual], levava ele junto comprar e fizeram a atividade junto [...] E aí uma hora [nome do aluno] veio me perguntar: ‘professora, como é que eu pergunto quanto custa?’ E o [aluno com deficiência visual] falou: ‘*how much is it?*’ [...]e o [nome do aluno] fez eu ajudei ele a fazer oralmente [...] Eu fiquei muito feliz com o [nome do aluno]. Ele comprou a aula toda com o guri, com o [nome do aluno com deficiência visual] e eles escreveram o diálogo, eu ajudei. Ele não entendia o que era pra fazer, eu ajudei ele a fazer o diálogo [...]

Cecília (I#02.07) demonstra sua satisfação (“fiquei feliz”) com a iniciativa e engajamento dos alunos, mas ainda não percebe o posicionamento político que sua atitude deflagra ao ajudar os alunos na realização da atividade, na medida em que traz efetivamente o aluno especial para dentro do processo de aprendizagem. Nesse ponto, Cecília percebe apenas o aspecto instrucional (“ajudei ele a fazer o diálogo”) subjacente ao seu papel no contexto de sala de aula.

Cecília (R#02.07) procura quebrar a prática de “concessões” normalmente feitas aos alunos especiais e reafirma sua responsabilidade (trazer a atividade por escrito na aula seguinte), projetando como ação futura a entrega da atividade para a aula seguinte.

**Cecília R#02.07:** [...] ele não entregou, daí eu, ele disse que ia fazer na aula que vem no fim, mas eu disse pra ele que ele tinha que fazer [...]

Em outubro, Cecília (D#22.10) registra um novo evento envolvendo um dos alunos especiais. Nessa aula, havia programado um “sorteio” estratégico no qual iria reunir, em pares, alunos que estavam regularmente envolvidos nas atividades e aqueles mais dispersos, que apresentavam problemas disciplinares (conversa paralelas, que não tinham foco pedagógico e recusa em fazer as atividades). O sorteio acabou reunindo uma aluna e o aluno com Síndrome de Down. Nesse caso, Cecília relata que a aluna inicialmente se recusa a trabalhar com o colega, alegando que ele não participa, não consegue fazer as atividades e ela terá que desenvolvê-las sozinha.

<sup>43</sup> Retomando o conceito vygotskiano (2001, p. 254): “o que a criança sabe fazer hoje em colaboração será capaz de realizar amanhã por si mesmo” (tradução minha).

**Cecília D#22.10:** [...] Ela disse assim: professora, eu..., na boa, eu não quero trabalhar com o [nome do aluno com Síndrome de Down], ele não faz nada, ele não consegue fazer as coisas. Eu vou ter que fazer tudo sozinha.

Cecília, desta vez, aproveitou a oportunidade para incentivar a aluna a ajudá-lo, valorizando sua capacidade e já projetando um resultado positivo da parceria (“vocês podem juntos fazer um trabalho bem legal”). O argumento de Cecília, na sua percepção (I#22.10), deu à aluna confiança para realizar a tarefa. Vygotsky (2001, p. 243) já havia ressaltado que a instrução só tem validade quando precede o desenvolvimento. Nesse caso, Cecília chamou à atenção a capacidade da aluna de ajudar o colega, levando-a a realizar a tarefa e despertando nela e no colega as possibilidades produtivas do trabalho colaborativo.

**Cecília I#22.10:** E eu disse assim pra ela: [...] olha, a minha idéia era justamente fazer isso pra que o [nome do aluno com Síndrome de Down] pudesse trabalhar com uma pessoa que possa ajudar ele [...] Vocês podem juntos, fazer um trabalho bem legal, que eu acho que tu tem condições de ajudar o [nome do aluno com Síndrome de Down]. Ai, ela se tranqüilizou, e ela se sentiu bem, com capacidade de fazer aquilo [...] E foi bem legal porque juntou a [nome da aluna] com o [aluno com deficiência visual], a [nome da aluna] é super-estudiosa a [nome de outra aluna] também. Se ele tivesse ficado com [outro aluno], por exemplo, talvez não aconteceria nada, mas foi bom que eles [alunos especiais] pegaram duas pessoas que tão super-envolvidas, que podem ajudar.

Cecília (I#22.10) também reconhece que o resultado positivo dessa parceria se deve ao fato de a dupla ser composta por uma aluna que considera hábil e dedicada e o aluno especial que apresenta, portanto, necessidades também especiais, concepção subjacente ao conceito de ZDP: O desempenho é assistido pelo outro, via de regra mais capaz (GALLIMORE & THARP, 1996, p. 180).

Por fim, Cecília começa a perceber que a discriminação dos alunos incluídos e a percepção de que são incapazes não são posturas individualizadas, mas constituídas socialmente, naturalizadas como verdades e, finalmente, adotadas como crença (FAIRCLOUGH, 1989). Embora não tivesse planejado problematizar as relações sociais implícitas ao processo de inclusão, avalia positivamente o resultado do trabalho.

**Cecília C#22.10:** [...] pra ti ver como as coisas estão naturalizadas, porque a intenção dela não foi de maneira nenhuma ser agressiva ou até preconceituosa, acho que não, mas é naturalizada. Bem legal. Claro, é aquele tipo de coisa que a gente planeja e a nossa imaginação vai até certo ponto e quando acontece tu vê que aquilo teve uma reverberação que tu não planejou e que foi bom.

Cecília (R#22.10) acredita que a experiência vivenciada passa a ser um exemplo de que pessoas diferentes podem trabalhar em parceria.

**Cecília R# 22.10:** Então isso é uma mensagem que transita naquele contexto ali, que pessoas diferentes podem trabalhar junto, como eles [...]

No final do ano, Cecília participou do último conselho de classe da turma no qual os professores discutem o “destino” dos alunos. Cecília (D#17.12) deixou em exame o aluno com Síndrome de Down – a única professora a fazê-lo. Para sua surpresa, foi informada que deveria passar o aluno, pois esta era a “política” da escola.

**Cecília D#17.12:** [...] os outros professores também todos eles aprovaram o [nome do aluno] [...] a professora responsável por trabalhar com os alunos especiais, a educadora especial da escola, me disse assim [...] que o [nome do aluno] não tem condições, ele tem um comprometimento cognitivo seríssimo, foi a palavra que ela usou, assim, bem grande [...] e que eu não deveria deixar ele em exame, ele teria que passar, por que existe uma política na escola de passar os alunos com necessidades especiais com a média sete, passar adiante. E aí eu disse assim pra ela: "Bah, mas eu não sabia disso [...] E daí [...] só faltou chamar ele de retardado. Então eu fiquei...sabe quando tu fica sem ar?

Cecília (I#17.12) explicou os critérios avaliativos, argumentando que estes levaram em conta, ao longo do ano, todas as atividades produzidas pelo aluno e que, nos dois últimos trimestres, sua produção havia sido inferior àquela desenvolvida por ele nos trimestres anteriores. Por essa razão, ele havia ficado em exame.

**Cecília I#17.12:** [...] Eu avaliei em relação ao que ele pôde fazer na aula, eu nunca comparei ele com os outros [...] ela desautoriza a minha experiência, ela desautoriza o meu discurso e não aceita a minha argumentação? [...] e também não conhece a forma como ele foi avaliado [...] O que tá implícito, a incompetência minha de lidar com aqueles alunos [...] eu pude perceber que ele é capaz de fazer muitas coisas, né [...] por que a gente ficou o ano inteiro se preocupando com o [nome do aluno], tentando desenvolver algumas estratégias pra que ele pudesse se interar das aulas e agora eu fico sabendo que eu não precisava ter feito nada disso, que era só dá um sete pra ele!

Cecília (I#17.12) avalia, então, a atitude da educadora especial que desqualificou seu trabalho e o processo avaliativo adotado por ela. Salienta, ainda, que, ao longo do ano, procurou desenvolver estratégias que permitissem ao aluno especial entender o que cada atividade iria exigir dele.

Vygotsky (1995, p. 153) já havia discutido que a substituição de funções é a base de todo o desenvolvimento cultural da criança especial. Para ele, a deficiência

mental não se caracteriza tanto pela não apresentação das funções mentais superiores, mas pelo não desenvolvimento destas. A falta de desenvolvimento dessas funções se manifesta na incapacidade de articulação, por parte dos alunos, das práticas sociais (Ibidem).

Cecília (C#17.12) procura desconstruir o discurso da educadora, argumentando que a escola possui uma política de inclusão, mas, na prática, essa política está reduzida à aprovação inquestionável dos alunos especiais.

**Cecília C#17.12:** [...] eles querem que aquele aluno seja inserido, né, ele seja inserido, ele faça parte daquele contexto, mas ele não pode ser cobrado como os outros são [...] eu tenho sempre que passar a mão na cabeça, 'porque ele se desestimula'. [...]É [...] uma política velada, é o que todo mundo faz por que ninguém quer se incomodar. Mas não é uma política que tá no papel, como documento por que seria vergonhoso prá escola inclusiva de Santa Maria dizer que os alunos são aprovados assim e não por mérito. Então essa discussão diz muito o quê que é a nossa sociedade. Então esses alunos, eles têm complexidades outras que a gente não sabe muitas vezes como lidar. [...] Então eu acho isso uma situação de grande responsabilidade e um papel político muito sério, porque tu é absolutamente responsável pelo que tu diz, pelo que tu faz ali. [...] que a tua figura não é neutra. Que tu tem que ter cuidado, se tu tem seus lados obscuros e preconceitos. Tu tem que tá consciente disso pra não alimentar coisas ruins nas pessoas. Tentar estimular um pensamento crítico [...], mas a gente não pode dar aquilo que a gente não tem e também não se pode achar que 'agora, eu possuo pensamentos críticos'.

Tal política é aceita e adotada pelos professores e espelha o contexto social: excluímos – fingimos que não existe – o que não conhecemos e não conseguimos compreender. Coracini (2007, p. 107-108) chama esse comportamento de “ficar junto”, ao invés de inclusão. “Num mundo em que dominam as aparências, são cada vez mais freqüentes essas experiências que não estabelecem nenhum compromisso, nenhum laço social” (Ibidem) e acabam por reforçar as diferenças. Nesse ponto, a análise pode estar descortinando o fato de que a universidade não prepara os profissionais que chegam hoje ao mercado de trabalho para lidar com a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Cecília (C#17.12) compreende que o professor precisa se responsabilizar por suas ações. Por essa razão, decide procurar a diretora e a supervisora da escola para relatar os acontecimentos que vivenciou e questionar a política de inclusão da escola. Desse modo, o processo colaborativo contribui também para a tomada de decisões que tentam problematizar práticas sociais já naturalizadas pelo contexto escolar (MALAGON & CARDENAS, 2007, p. 87). Houve um comprometimento por parte dessas profissionais de tentar promover discussões mais freqüentes em 2008 com a finalidade de avaliar propostas pedagógicas para o encaminhamento das



atividades com os alunos especiais incluídos. Ao final da reflexão, Cecília (R#17.12) defende que o enfrentamento do problema é o único caminho possível.

**Cecília R#17.12:** Meu relato sobre este caso acrescentou um dado novo à discussão e, em face dele, as pessoas presentes na reunião comentaram a necessidade de se repensar os critérios que determinam que alunos como [nome da aluna] não têm condições de acompanhar o andamento comum das aulas. [...] os professores estivessem 'um pouco perdidos'. Em função disso, se comprometeram a promover discussões mais constantes acerca do assunto que guiem possíveis intervenções [...] acho que é um enfrentamento necessário no atual contexto de pretensa inclusão na escola.

Podemos perceber, no decorrer de 2007, um aprofundamento da leitura feita por Cecília acerca da política de inclusão de alunos especiais na escola e das relações sociais que se estabelecem entre esses indivíduos, seus colegas e professores (Categoria 2, Quadro 3.19). Inicialmente, Cecília, ao identificar o problema, assume uma postura de não interferência na atividade pedagógica desenvolvida no supermercado com esses alunos (Categoria 1, Quadro 3.19). Aos poucos, visualiza a necessidade de mediar as atividades ao mesmo tempo em que toma consciência de que sua interferência desenvolve nos alunos novas habilidades. Passa, então, a estimulá-los a fazerem o mesmo com os colegas que apresentam necessidades especiais, permitindo que aqueles também desenvolvam habilidades mediadoras no desenvolvimento da atividade pedagógica, bem como uma consciência de que o aluno especial, embora diferente, também é capaz (Categoria 3, Quadro 3.19).

**Quadro 3.19 – As escolhas léxico-gramaticais de Cecília e as representações construídas na configuração de uma prática pedagógica que inclua os alunos especiais.**

| Estágio reflexivo e dia da aula | Excertos do <i>Corpus</i>   | Categorias analisadas   |
|---------------------------------|---|---|
| D#11.06                         | o aluno [nome do aluno], que tem Síndrome de Down [...]. Ele foi ignorado pelo seu grupo [...] Deixaram [nome do aluno] sozinho lá, olhando [...] perdido   | <b>Categoria 1:</b><br>Identificação, em sala de aula, por Cecília, da prática discriminatória. |
| I#11.06                         | eles se dividiram [...] e foram juntos, dois a dois, e ele ficou sozinho, solto no universo [...] inclusive eu não quis interferir.   |   |
| D#22.10                         | [aluna diz:] professora, eu... não quero trabalhar com o [nome do aluno com Síndrome de Down], ele não faz nada, ele não consegue fazer as coisas. Eu vou ter que fazer tudo sozinha.   | <b>Categoria 2:</b><br><br>Avaliação do problema no contexto                                    |
| C#17.12                         | eles querem que aquele aluno seja inserido [que] faça parte daquele contexto, mas ele não pode ser cobrado como os outros são.  |   |
| C#17.12                         | É [...] uma política velada, é o que todo mundo faz por que ninguém quer se incomodar. Mas não é uma política que tá no papel.  |   |
| D#02.07                         | Ele puxou o [nome do aluno], que é o menino com deficiência visual, pelo braço e foi fazendo com [ele] e eu ajudei [...] botei o cartaz assim bem perto do rosto dele [...]. Ele conseguiu ler [...] Eles iam em todos os setores, eles compraram varias vezes. | <b>Categoria 3:</b>   |

|         |   |  |
|---------|---|--|
| I#02.07 | Ele comprou a aula toda com o guri, com o [nome do aluno com deficiência visual] e eles escreveram o dialogo, eu ajudei. Ele não entendia o que era pra fazer, eu ajudei ele a fazer o dialogo.   | Reconfiguração do fazer pedagógico (ações implementadas)       |
| I#22.10 | Vocês podem, juntos, fazer um trabalho bem legal, que eu acho que tu tem condições de ajudar o [nome do aluno com Síndrome de Down]. Aí, ela se tranqüilizou, e ela se sentiu bem, com capacidade de fazer aquilo.  |  |
| I#22.10 | [...] juntou a [nome da aluna] com o [aluno com deficiência visual], a [nome da aluna] é super estudiosa a [nome de outra aluna] também.  |  |
| R#22.10 | isso é uma mensagem que transita naquele contexto ali, que pessoas diferentes podem trabalhar junto, como eles  |  |
| I#17.12 | Eu avalei em relação ao que ele pôde fazer na aula, eu nunca comparei ele com os outros.  | <b>Categoria 4:</b><br>Reposicionamento do papel de professora |
| I#17.12 | [...] a gente ficou o ano inteiro se preocupando com o [nome do aluno], tentando desenvolver algumas estratégias pra que ele pudesse se interar das aulas.  |  |
| C#17.12 | [...] tu é absolutamente responsável pelo que tu diz, pelo que tu faz ali [...] que a tua figura não é neutra.  |  |
| R#17.12 | Meu relato sobre este caso acrescentou um dado novo à discussão e, em face dele, as pessoas presentes na reunião comentaram a necessidade de se repensar os critérios que determinam que alunos como [nome da aluna] não têm condições de acompanhar o andamento comum das aulas. |  |

No que se refere ao caráter ideológico que subjaz a essas relações, Cecília inicialmente entende a atitude dos colegas de isolar os alunos especiais como uma atitude localizada e individual, típica daquele grupo. No desenrolar de suas reflexões, dá-se conta de que essa não é individual, mas constituída sociohistoricamente e naturalizada até se transformar em crença e ser absorvida pelo grupo. Tal conscientização a leva ao enfrentamento e ao questionamento dessas relações no momento em que põe em discussão, em reunião com a direção da escola, a política de inclusão praticada pelos professores e educadores especiais (Categoria 4, Quadro 3.19).

A seguir, apresento a análise das reflexões realizadas por Pâmela acerca da sua prática pedagógica.

### 3.5.2.2 A (re)significação e a representação do fazer pedagógico no discurso de Pâmela

Nesta seção, analisamos as reflexões feitas pela professora pré-serviço Pâmela acerca de sua prática pedagógica na EPF, que foi realizada com uma turma 14 alunos de 6ª Série. Assim como Cecília, Pâmela assistiu às aulas da professora Dóris durante um ano (2006) na EPF e, em março de 2007, assumiu a 6ª Série. Na

análise preliminar do discurso de Pâmela, duas temáticas permeiam suas reflexões mais recorrentemente.

A primeira refere-se ao processo de entendimento da linguagem como prática social e às possibilidades construídas por Pâmela para a organização das atividades pedagógicas dentro dessa perspectiva (Seção 3.5.2.2.1). Nesse processo, Pâmela verbaliza suas ações e traz para o consciente as crenças do que seja ensinar e aprender construídas ao longo de sua vivência escolar. As reflexões ajudam-na igualmente a questionar tais crenças e pensar novas possibilidades de ação pedagógica em sala de aula a partir de uma perspectiva sociocultural.

A segunda temática trata das estratégias desenvolvidas por Pâmela para lidar com a dispersão e a falta de envolvimento, nas atividades programadas, de alguns alunos de sua turma (Seção 3.5.2.2.2). Tais reflexões permitem a Pâmela dar os primeiros passos para o entendimento de uma prática pedagógica que leve em conta as especificidades vivenciadas em sala de aula, procurando desenvolver estratégias que resgatam os alunos dispersivos, inserindo-os no processo de aprendizagem.

#### 3.5.2.2.1 Temática 1: A linguagem vivenciada como atividade social

Nesta seção, discutimos o processo de reconfiguração da prática pedagógica de Pâmela. O processo reflexivo permite seu distanciamento do ensino de elementos formais da língua e o desenvolvimento de ações que focalizam a atividade social.

Na primeira aula analisada, as reflexões de Pâmela acerca de sua prática pedagógica contribuem para que revise e reconfigure suas percepções acerca do trabalho com base em um texto em sala de aula, muito provavelmente construídas ao longo de sua experiência como aluna na escola (D#02.07).

**Pâmela D#02.07:** [...] Eu levei um texto como exemplo sobre os gaúchos, que falava assim, né, como que era a vida dos gaúchos, das roupas, o porquê daquelas roupas [...] Em seguida apliquei umas atividades em relação ao texto.

Pâmela avalia positivamente a escolha do texto, porque este explorava informações que fazem parte do conhecimento prévio dos alunos acerca dos gaúchos. Todavia, no processo de *Informar*, seu discurso já apresenta indícios de que a atividade havia ficado aquém das suas expectativas.

**Pâmela I#02.07:** [...] A aula desse dia não foi muito bem programada, pois havíamos pensado em trabalhar com um texto sobre os gaúchos que serviria de exemplo para a pesquisa que eles têm que fazer sobre os outros países, no laboratório de informática [...] porque é um aspecto cultural forte daqui e é do contexto deles, eles [...] têm conhecimento prévio sobre isso. [...] eu não estava me sentido muito bem preparada para trabalhar com um texto e acabei cometendo alguns erros. Não explorei muito as figuras e traduzi o texto oralmente, sendo que eu poderia ter trabalho de outra forma, ter chamado a atenção deles para os cognatos, mas por falta de preparo, não fiz desse jeito [...] Eu confesso também que eu não pensei muito antes. [...] eu achei que ia ser fácil assim... Ah, beleza, pega um textinho e faz umas perguntinhas e tal. Quando chegou lá na frente que eu parei assim, sabe, eu pensei: e agora? Que que eu faço?

Pâmela (I#02.07) procura entender o porquê de sua insatisfação com a atividade, revelando suas crenças em relação ao trabalho pedagógico com textos em sala de aula. Inicialmente, admite não se sentir preparada para fazê-lo e, por essa razão, teria adotado o procedimento apreendido ao longo de sua vivência escolar: a tradução. Prabhu (1990) lembra que a concepção de ensinar do professor pode ter diferentes origens, entre elas, suas experiências como aprendiz, incluindo as interpretações dos procedimentos de seus professores e a influência destes em sua aprendizagem.

Avalia negativamente (“acabei cometendo alguns erros”, C#02.07) o procedimento de tradução e, embora reconheça a existência de outras estratégias de leitura possíveis (exploração do texto não verbal, cognatos), que remetem à sua vivência acadêmica e às discussões realizadas pelo/no grupo focal, ainda não se sente preparada para utilizá-las. Todavia, a externalização de suas crenças ajuda-a a trazer para o consciente suas escolhas pedagógicas (CRISTÓVÃO, 2002, p. 140), bem como o conflito de vozes – e currículos – que permeia seu discurso (ROCHA & FREIRE, 2006; REIS, GIMENEZ, ORTENZI & MATEUS, 2006).

Pâmela (C#02.07) igualmente avalia o papel dos alunos naquela aula. Percebe que também os alunos assumem uma atitude de estranhamento em relação ao trabalho com o texto e acredita que eles esperam que o professor promova atividades que não demandem deles maiores esforços. Sua prática confirma, portanto, a crença de que os alunos se envolvem superficialmente com as atividades

pedagógicas em sala de aula, identificada também em outras pesquisas (PETRECHE, 2006; VENDRAMINI, 2006).

**Pâmela C#02.07:** [...] eles não queriam trabalhar com texto ou talvez porque eles não estejam acostumados a trabalhar com texto, sabe? [...] Então, não ficavam quietos, prestando atenção no que eu falava. Nas perguntas, eu até não digo que eles não sabiam o que que diziam as perguntas, sabe, é preguiça de pensar um pouquinho, de pensar e entender o que que as perguntas diziam.

Ao *Reconstruir*, Pâmela (R#02.07) enumera novas possibilidades de trabalho com o texto que sua própria reflexão trouxe à tona. Tais estratégias revelam que propõe desconstruir o texto, explorando o assunto tratado e utilizando recursos verbais e não-verbais. A reconstrução de suas representações acerca do que seja ensinar acontece, portanto, na medida em que reflete sobre e verbaliza suas ações. Desse modo, revê e reorganiza os conhecimentos antigos, construindo novos modos de agir (VYGOTSKY, 2001, p. 183).

**Pâmela R#02.07:** [...] eu acho que uma opção seria, quando eles encontrarem o site lá, olhar as palavras que eles conhecem, né, chama atenção pra isso. A partir delas, das fotinhos, se tem, do que que tá falando. O que tá explorando o texto?

Em setembro, Pâmela chama à atenção a “testagem” (“uma tentativa de ver se eles iam melhorar”) que encaminhou com os alunos. Ela havia feito uma primeira pesquisa sobre o país de escolha dos alunos e, posteriormente, ao propor a escritura de um texto acerca das informações coletadas, percebe que eles estavam fazendo uma cópia ao invés de construir um texto próprio. Por essa razão, organizou, com o grupo focal, uma atividade na qual analisou as escolhas léxico-gramaticais do autor de modo a explicitar para os alunos o processo de construção do texto (D#10.09).

**Pâmela D#10.09:** a gente foi pro laboratório, pra fazer de novo a pesquisa sobre os países que eles escolhessem. Uma tentativa de ver se eles iam melhorar depois da atividade da Venezuela, se iam surgir resultados [...] foi bem tranqüilo assim, bem melhor que a outra que a gente tinha feito [...] aproveitei para chamar a atenção deles pros verbos de novo e para a estrutura do texto [...].

O discurso de Pâmela permite antever que, assim como os alunos, ela também percorre o caminho da ZDP (VYGOTSKY, 2001, p. 254), na medida em que testa algumas “hipóteses” – as atividades preparadas com a ajuda do grupo focal –

e, nesse processo, fortalece suas percepções/teorias acerca da condução da sua prática pedagógica. Vygotsky (Ibidem) afirma que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move em direção às propriedades superiores: o caráter consciente e a voluntariedade. Pâmela (I#10.09) percebe que a recorrência desses exercícios garante ao aluno – e a si mesma – um aumento gradual da autoconfiança, da segurança na realização da atividade.

**Pâmela I#10.09:** Parece que eles entenderam mais assim a proposta, que não era pra copiar simplesmente só do texto, mas que era pra escrever com as palavras deles, né? Não sei se foi também mais fácil pra eles, mas pra mim pareceu bem mais fácil do que [...] na primeira vez [...] eu tentava passar as instruções assim bem claras pra eles. O que que não era pra fazer e o que era pra fazer, que também não precisava centrar só no texto, sabe, mas no que eles soubessem assim daquele assunto que eles quisessem falar, né, podiam escrever também. E por ser a segunda vez que estavam fazendo, os alunos se sentiram mais seguros. Acho que foi muito importante termos feito essa atividade novamente [...].a gente já notou a diferença, eles já foram mais centrados, parece que já entendiam [...]

Ao avaliar seu desempenho e o processo desenvolvido, Pâmela destaca duas questões (C#10.09). A primeira refere-se ao letramento digital possibilitado aos alunos: eles aprenderam a pesquisar na internet, criar um arquivo do *Word*, copiar e colar as informações selecionadas e enviá-las por e-mail. Nesse sentido, vivenciam novas práticas sociais e novas formas de comportamento no ambiente virtual (MOTTA-ROTH, 2003, p. 484). Resgatando Slowinski (1999), Motta-Roth (2001, p. 231) lembra que as “literacias computacionais” se constituem em ‘capital simbólico’ capaz de influenciar 60% da força de trabalho no século XXI”.

A segunda questão refere-se ao desenvolvimento de uma metacoscência acerca do seu próprio processo de aprendizagem como professora no contexto de sala de aula, sendo capaz de relatar objetivamente os passos dados com os alunos, identificando as mudanças de procedimento na sua prática e os resultados dessas mudanças em si e nos alunos.

**Pâmela C#10.09:** [...] Eles já sabiam copiar, colar, alguns lembravam como mandar para o e-mail [da professora] e isso foi muito importante para eles. Eles também já tinham em mente o que pesquisar mais especificamente. Então, tudo foi melhor. Mas foi bom pra mim também, porque por exemplo naquela turma que eu fui da Dóris, que eu ajudei um grupo, eu ajudei totalmente diferente do que antes [...] eu não tava mais perdida, eles falavam uma coisa e eu dizia coloca isso, não, como é que eu quero falar isso, vamos falar em português, aí eles falavam a frase e eu: ‘tá, vamos lá agora’, aí eu escrevia e eles escreviam um monte, aí depois e eu ‘tá, agora vamos ler o que a gente escreveu’, aí eles leram todo aquele texto [...] escrito em inglês, o que que tava escrito [...] sabiam todas palavras, tudo.

Ao final da reflexão, Pâmela avalia que as escolhas feitas por ela – e pelo grupo focal – de, em um primeiro momento, pesquisar diferentes países, resultou em um número maior de variáveis a serem trabalhadas em sala de aula: diferentes culturas e produção inicial de diferentes textos pelos alunos. Nesse sentido, destaca a possibilidade de pesquisar, em um primeiro momento, apenas um país e construir, em conjunto com os alunos, um primeiro texto acerca desse país (R#10.09).

**Pâmela R#10.09:** Trabalhar um texto. Um país [...] Então, [...] poderia ter construído junto um texto [...] no quadro.

Em novembro, Pâmela já havia começado o trabalho com o gênero textual “tiras”. Entre as atividades planejadas, estavam os exercícios de desconstrução dos contextos de situação e cultura das “tiras” escolhidas, realizados em sala de aula, e uma oficina de produção de tiras com o cartunista santa-mariense Byrata, que reuniu cerca de 80 alunos das disciplinas de português, espanhol e inglês no salão da EPF. De volta à sala de aula, Pâmela (D#05.11) descreve a atividade de produção de uma versão em inglês da “tira” realizada na oficina.

**Pâmela D#05.11:** [...] nessa aula, então, a gente ia construir as tiras deles em inglês [...] todo mundo já começou a desenhar e teve várias pessoas que mudaram [a tira inicial], resolveram fazer outras.

Novamente, Pâmela (I#0511) informa, com clareza, passo a passo, como encaminhou o trabalho com os alunos, ajudando-os na produção individual do texto das tiras. É interessante perceber como, colaborativamente, contribui para a produção do texto, buscando o conhecimento prévio dos alunos acerca do vocabulário (“Como é que é tal palavra?”) já visto, por meio de andaimes verticais (CAZDEN, 1983, apud MAGALHÃES, 1996, p. 5), e chamando à atenção a organização estrutural das orações, dos conectores e das preposições (“tem uma palavrinha ali no meio, tem que ligar alguma coisa”). Embora alguns alunos tenham se mostrado inicialmente contrariados com a proposta da atividade, a expectativa de Pâmela de que a retomada da atividade em inglês entediaria os alunos (crença provavelmente construída por Pâmela nas suas experiências escolares) não se confirma, e a nova experiência em sala de aula contribui para questioná-la.

**Pâmela I#05.11:** [...] na parte de construir o texto ali assim [...] ajudamos eles com o que gostaríamos de escrever [...] não teve tantas dificuldades, sabe? Até eu ia dizendo assim: "Como é que é tal palavra?"[...] Falei tem uma palavrinha ali no meio, tem que ligar alguma coisa, que elas não sabiam, mas o principal ali assim eles sabiam [...] eu me surpreendi mesmo, achei que eles não iam querer fazer de novo, iam reclamar: [...] 'Ai, eu não sei desenhar', 'Eu não tenho idéias', 'Eu não sei o que fazer então eu não vou fazer, já decidi'. Aí a gente tinha que ir lá conversar, enfim....insistir um pouquinho. Mas depois assim fluiu normal.

Pâmela argumenta que as atividades programadas sobre o gênero “tiras”, em especial a oficina, abriram caminho para o desenvolvimento de habilidades que, em princípio, não eram valorizadas pelos alunos, como desenhar (C#05.11). Avalia, também, que a oficina possibilitou a participação dos alunos em novas práticas sociais (“uma coisa diferente”) ou, como afirma Motta-Roth (2006a, p. 5), trouxe o “mundo para a sala de aula”, “levando o aluno a vivenciar o mundo ‘lá fora’”. Podemos perceber isso na análise dos adjetivos avaliativos (“maravilhoso, relevante, importante”) utilizados por Pâmela, que destacam o grau de significação dado à atividade da oficina, ou, ainda, no uso de processos mentais afetivos (“motivou, adoraram”) utilizados para apreciar o envolvimento dos alunos com a atividade.

**Pâmela C#05.11:** foi algo assim do contexto deles, essa coisa de tiras, de quadrinhos pra quem gosta. Quem gosta de desenhar assim...sei lá...até os que não gostam de desenhar se empolgaram ali e saíram desenhando, foi muito legal. Foi uma motivação pra eles, uma coisa diferente que eles não costumam fazer nas aulas [...] eu acho que foi muito legal essa atividade [...] o fato do Byrata ter ido lá, foi maravilhoso, ajudou mais, motivou mais eles [...] acho que foi importante porque, que foi relevante, porque é algo que eles já tinham conhecimento, já tinham contato [...] algo que eles se identificaram, a temática das tiras [...] No final do ano, todos farão parte de um livro [...] Eles adoraram.

Pâmela argumenta que, antes do trabalho no grupo focal, idealizava sua prática pedagógica com base no ensino da gramática, pois esta representava o conhecimento apreendido até então. A partir das discussões no grupo focal, projeta novas prioridades: o ensino da língua para o uso, desvelando valores subjacentes e desenvolvendo uma metacôsciência no aluno para a não aceitação gratuita dos valores (im)postos socialmente. Em outras palavras, ensinar os alunos a “conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou a ela, como gente” (FREIRE, 2003a, p. 194).

**Pâmela R#05.11:** são as atividades típicas que a gente encontra nas escolas [...] eu fiz aquilo, eu planejei aquelas atividades baseadas no meu conhecimento, como eu já tinha tido as aulas daquele jeito, [...] eu acabei fazendo daquele jeito...e agora não, até por causa de todas as discussões que a gente teve e a preocupação em buscar atividades que fizessem parte do contexto deles, fossem mais voltadas pro uso da língua, também não só focadas na



gramática. Eu acho que tudo isso assim mudou. Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar, saber viver no mundo de hoje [...]

Em dezembro, a temática trabalhada foi “relações sociais e afetividade” e o gênero explorado, o *orkut*. Ela enumera (D#02.12) os procedimentos realizados pelos alunos na criação e análise das páginas do *orkut* dos próprios colegas, no laboratório de informática da escola.

**Pâmela D#03.12:** A gente foi então de novo pro laboratório, entramos no *Orkut* e aí quem não tinha o *Orkut* a gente pediu pra fazer, criar uma página. Aí, os próprios colegas ajudaram, sentaram em dupla ou em grupos e foram ajudando. E quem tinha o *Orkut* já, daí mudou a página pro inglês e começou analisar já, um analisava a página do outro em relação aos amigos, em relação às comunidades, o que a pessoa gostava, o que não gostava, quantas mensagens tinha, se recebia muitos recados ou não, se apagava os recados ou não, olharam as fotos, olharam tudo assim [...]. Fizeram a análise de toda a página do *Orkut*.

No processo de *Informar*, Pâmela problematiza que uma prática social aparentemente tomada como rotineira por aqueles que acessam a internet regularmente, como é o seu caso, demandou esforço e persistência para sua realização no contexto da sala de aula. Pâmela reflete sobre o papel preponderante do professor e da instrução pedagógica para a realização da atividade (VYGOTSKY 2001, p. 183).

**Pâmela I#03.12:** Para aqueles que foram criar o *orkut*, pra mim foi difícil uma hora, porque [...] É fácil de criar, tu vai ali eu quero entrar, preenche uns dados, é rapidinho. Agora o problema é aqueles que precisam do e-mail e aí criar o e-mail. Com um aluno eu me lembro que eu tentei três canais: *hotmail*, *yahoo*, *msn* [...]. Não dava, e eles pediam um outro e-mail de confirmação e eu pensava: como que vai ter outro? [...] Mas daí eu achei um absurdo, porque tinha site ali que era difícil fazer e-mail, ora, imagina se eles iam saber [fazer] sozinhos [...]

Pâmela avalia que o trabalho pedagógico desenvolvido na elaboração e análise do *Orkut* proporcionou ao aluno um conhecimento de mundo que possibilita sua interação em comunidades virtuais, por meio da inclusão digital. Em favor da inclusão digital, Silveira (2008) utiliza o argumento de Boaventura Souza Santos (2002, p. 75), segundo o qual temos o direito de ser iguais (aos países do chamado Primeiro Mundo, que oferecem acesso desde cedo ao computador pela via educacional) quando a diferença nos inferioriza, e diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Além disso, Siqueira & Camargo (2007, p. 275-276) ponderam que, no caso específico do professor de LE, o acesso à internet, integrado à prática

pedagógica, é revolucionário no que se refere às possibilidades de desenvolvimento de competências comunicativas e culturais dos alunos.

**Pâmela C#03.12:** aprendizado que eles levem pra vida deles, uma coisa que eles aprenderam [...] mexer no computador, aprender a fazer um e-mail, o letramento digital [...] então de um monte de coisas, de preencher mesmo aqueles formulários [...] botar o nome [...] pra daí colocar senha [...] Então, acho que foi bem legal [...] produtivo e valioso [...]

No processo de seleção das comunidades que fariam parte do *orkut* dos alunos, Pâmela percebeu a necessidade de desconstruir os valores subjacentes a algumas delas. A professora problematiza a importância de refletir com os alunos sobre o significado subjacente à escolha de comunidades como “Quem não cola não sai da escola”. Chama à atenção o fato de que a escolha da comunidade terá uma implicação na construção da identidade do usuário, no modo como os leitores o identificarão, e propõe a realização de uma atividade que discuta tal relação.

**Pâmela R#03.12:** [...] aquelas [comunidades] mesmo que elas pediram pra entrar: "quem não cola não sai da escola", eu disse: [...] "Ah, quer dizer que tu vai entrar nessa comunidade, então quem for olhar lá, vai pensar que tu não é inteligente, tem que colar, não estuda, não é interessado [...] Nessa idade [...] eles entram assim bem ingênuos ou não, né? [...] e eu fiquei pensando: "será que a gente não tem que falar nada sobre isso?"

As reflexões realizadas por Pâmela acerca de suas ações em sala de aula possibilitam a professora ampliar as fronteiras dos conceitos de ensinar e aprender, construídas ao longo de sua trajetória escolar (ALONSO & FOGAÇA, 2007, p. 29), desenvolvendo uma metacsciência acerca dessa transformação (Categoria 4, Quadro 3.20). No início de sua prática pedagógica, organiza e prepara as atividades dentro de um paradigma behaviorista, focalizando o ensino de elementos isolados da língua, particularmente o vocabulário. À medida que reflete sobre suas ações, traz para o consciente tais escolhas e reconfigura o papel do ensino, da instrução em sala de aula (Categoria 2, Quadro 3.20).

**Quadro 3.20 – As escolhas léxico-gramaticais de Pâmela e as representações construídas na configuração da prática pedagógica como atividade social.**

| Estágio reflexivo e dia da aula | Excertos do <i>Corpus</i>   | Categorias analisadas   |
|---------------------------------|---|---|
| C#10.09                         | Eles já sabiam copiar, colar, alguns lembravam como mandar para o e-mail [da professora] e isso foi muito importante para eles. Eles também já tinham em mente o que pesquisar mais especificamente.  | <b>Categoria 1:</b><br><br>Entendimento da linguagem apreendida na escola como parte da vida social   |
| I#05.11                         | Na parte de construir o texto ali assim [...] ajudamos eles com o que gostariam de escrever.  |   |
| C#05.11                         | Foi algo assim do contexto deles, essa coisa de tiras. Foi uma motivação pra eles, uma coisa diferente que eles não costumam fazer nas aulas [...] No final do ano, todos farão parte de um livro [...] Eles adoraram.  |   |
| R#05.11                         | A gente teve e a preocupação em buscar atividades que fizessem parte do contexto deles, fossem mais voltadas pro uso da língua, também não só focadas na gramática. Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar, saber viver no mundo de hoje.  |   |
| D#03.12                         | A gente foi então de novo pro laboratório, entramos no <i>Orkut</i> e aí quem não tinha o <i>Orkut</i> a gente pediu pra fazer, criar uma página.   |   |
| C#03.12                         | aprendizado que eles levem pra vida deles, uma coisa que eles aprenderam [...] mexer no computador, aprender a fazer um e-mail, o letramento digital.   |   |
| D#10.09                         | Uma tentativa de ver se eles iam melhorar depois da atividade da Venezuela, se iam surgir resultados [...] foi bem tranquilo assim, bem melhor que a outra que a gente tinha feito.   | <b>Categoria 2:</b><br><br>Reconhecimento de que a instrução ajuda o aluno a percorrer a ZDP – da regulação social à auto-regulação                   |
| I#10.09                         | Eu tentava passar as instruções assim bem claras pra eles. O que não era pra fazer e o que era pra fazer, que também não precisava centrar só no texto [...] E por ser a segunda vez que estavam fazendo, os alunos se sentiram mais seguros. Acho que foi muito importante termos feito essa atividade novamente [...].a gente já notou a diferença, eles já foram mais centrados, parece que já entendiam.  |   |
| C#10.09                         | Eles também já tinham em mente o que pesquisar mais especificamente. Então, tudo foi melhor [...] eles falavam uma coisa e eu dizia coloca isso, não, como é que eu quero falar isso, vamos falar em português, aí eles falavam a frase e eu: 'tá, vamos lá agora', aí eu escrevia e eles escreviam um monte.   |   |
| D#03.12                         | os próprios colegas ajudaram, sentaram em dupla ou em grupos e foram ajudando [...] um analisava a página do outro em relação aos amigos, em relação às comunidades, o que a pessoa gostava, o que não gostava, quantas mensagens tinha, se recebia muitos recados ou não, se apagava os recados ou não, olharam as fotos [...]. Fizeram a análise de toda a página do <i>Orkut</i> .   |   |
| D#10.09                         | A gente foi pro laboratório, pra fazer de novo a pesquisa sobre os países que eles escolhessem. Aproveitei para chamar a atenção deles pros verbos <u>de novo</u> e para a estrutura do texto.  | <b>Categoria 3:</b><br><br>Conscientização acerca da importância de explorar as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo aluno ao utilizar a linguagem |
| I#05.11                         | Na parte de construir o texto [...] até eu ia dizendo assim: "Como é que é tal palavra?"[...] Falei: "tem uma palavrinha ali no meio, tem que ligar alguma coisa", que elas não sabiam, mas o principal ali assim eles sabiam.  |   |
| R#05.11                         | Eu planejei aquelas atividades baseadas no meu conhecimento, como eu já tinha tido as aulas daquele jeito, [...] eu acabei fazendo daquele jeito...e <b>agora</b> não, até por causa de todas as discussões que a gente teve e a preocupação em buscar atividades que fizessem parte do contexto deles, fossem mais voltadas pro uso da língua, também não só focadas na gramática. Eu acho que tudo isso assim mudou. Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar, saber viver no mundo de hoje. | <b>Categoria 4:</b><br><br>Meta-conscientização acerca da configuração de sua prática pedagógica  |

No início do processo, Pâmela já é capaz de verbalizar algumas características da perspectiva sociocultural, como no trabalho com o texto em sala de aula, mas ainda não se sente segura para colocá-las em prática. À medida que reflete acerca desse paradigma e de sua prática, percebe a importância de explorar as escolhas léxico-gramaticais dos alunos ao utilizarem a linguagem (Categoria 3, Quadro 3.20), construindo novas formas de agir e valorizando o ensino da língua como ferramenta para ação no mundo (Categoria 1, Quadro 3.20).

A seguir, Pâmela reflete acerca das estratégias desenvolvidas por ela para resolver os problemas de dispersão dos alunos no contexto de sala de aula.

#### 3.5.2.2.2 Temática 2: Estratégias pedagógicas desenvolvidas para lidar com a dispersão em sala de aula

Nesta seção, discutimos as estratégias desenvolvidas por Pâmela para lidar com a distração, a dispersão de alguns alunos do grupo que, desmotivados, por vezes, se isolavam do restante da turma e das atividades. A reflexão feita por Pâmela permitiu-lhe reposicionar sua perspectiva de ensino, inicialmente centrada no professor, para a interação dialógica entre professor e aluno.

Embora sua turma fosse menor (14 alunos) que a de Cecília (25 alunos), Pâmela igualmente enfrentou dificuldades para se relacionar com o grupo, que a levaram a desenvolver estratégias com o intuito de administrar tais conflitos no contexto de sala de aula. Pâmela testa duas estratégias cujos resultados são positivos e que, por essa razão, passam a ser incorporadas à sua prática pedagógica: a divisão de tarefas com os alunos que, na escola, são tradicionalmente realizadas pelo professor e a disposição em círculo das classes (carteiras) em sala de aula.

Ao descrever a aula em setembro, Pâmela identifica o problema: os alunos estavam agitados a ponto de não participarem das atividades (#17.09).

**Pâmela D#17.09:** Hoje começamos uma nova atividade, com um novo tema: os punks. Nessa aula então exploramos o contexto dos punks [...], embora a turma estivesse bastante agitada, não paravam de conversar quase nunca.

Pâmela (I#17.09) percebe que a razão da agitação é o desinteresse dos alunos pela atividade que, por conta disso, responderam rapidamente às perguntas propostas para voltar às conversas paralelas. De modo a reverter a situação, resolveu envolvê-los na leitura, em voz alta, das atividades. A estratégia capturou a atenção dos alunos, motivou-os a participar e a ouvir os demais.

**Pâmela I#17.09:** [...] eles queriam marcar tudo ali [...] responder [...] bem rápido [...] pra terminar [...]. Não queriam discutir aquilo ali [...] E daí, claro, depois quando eu quis retomar pra discutir [...] já queriam terminar logo [...] E daí, assim, [tive a idéia] de cada um ir lendo. Foi bem legal, ai, eu vi que eles gostam de ler. Ai todo mundo: “ai, eu quero ler, eu quero ler”. Então, [...] até que ficava um silêncio [...] quando um lia.

Ao avaliar a estratégia, Pâmela argumenta que os alunos acabaram experimentando o “lugar espinhoso do professor”, que deseja falar e não é ouvido pelo grupo por conta das conversas paralelas. A experiência de “vestir a camisa” do professor jogou sobre os alunos também a responsabilidade de administrar o conflito, que foi resolvido por eles com o pedido explícito de silêncio (C#17.09). Kumaravadivelu (1994, p. 33) destaca que, dentre os papéis do professor está o de criar oportunidades de aprendizagem que promovam o equilíbrio entre o planejamento de ações pedagógicas e a mediação do processo de aprendizagem em sala de aula. Para que essa mediação aconteça, o professor precisa estar disposto a modificar seu planejamento pedagógico – e estratégico – com base no *feedback* gerado pelos alunos.

**Pâmela C#17.09:** [...] eles vêm como é difícil [...] tu ler sem que as pessoas estejam ouvindo. E tu viu que a [nome da aluna]: ‘ai, não vou ler, ninguém tá me ouvindo’. E eu: ‘mas vamos pedir silêncio’. E daí a [nome da aluna] também falou quando foi ler: ‘gente: silêncio!’. E foi lá no quadro e escreveu silêncio bem grande [...] Então, é bom pra eles verem também que é difícil a gente ficar lá gritando na frente ou falando pras paredes [...]

Embora Pâmela não tenha explicitado verbalmente o processo de *Reconstruir*, daquela aula em diante, a estratégia passa a incorporar sua prática pedagógica de diferentes maneiras. Ela divide com os alunos a realização de práticas que, na escola, são tradicionalmente concentradas no professor, como a leitura em voz alta e a escrita, no quadro, das atividades; o comprometimento dos alunos com o encerramento das atividades dos colegas (aqueles que terminam primeiro devem ajudar os demais a completar a atividade); o planejamento, a distribuição e coleta de materiais extras utilizado em aula, como gravuras, lápis de

cor, tesoura, cola, retroprojektor. O desenvolvimento da estratégia aproxima alunos e professora, estabelecendo um elo afetivo no grupo (FREIRE, M., 2003, p. 112). Além disso, ajuda Pâmela a reposicionar seu papel (COLDRON & SMITH, 1999, p. 713) e sua concepção de ensino, inicialmente centrada no professor, deslocando seu foco para a interação dialógica entre professor e aluno.

A estratégia de divisão de tarefas com os alunos se mostrou eficaz, mas não suficiente (D#08.10).

**Pâmela D#08.10:** Nessa aula, começamos a atividade com as tiras do Papai Noel. A aula foi um pouco agitada, mas eles conseguiram fazer atividade.

Por essa razão, conta que aplicou a estratégia de organizar os alunos em círculo (#08.10). Pâmela inicialmente percebe que a mudança aproximou os alunos dela, aumentou o contato visual entre o grupo como um todo, oferecendo-lhe uma sensação de maior controle sobre o desenvolvimento da atividade. A estratégia apresentou resultados semelhantes na pesquisa de Fabrício (2003, p. 43).

**Pâmela I#08.10:** Foi muito boa a idéia deles sentados [...] em círculo, muito boa a idéia [...] Porque daí eu ficava olhando pra todos e também todo mundo podia se enxergar. E eu consegui, parece, ter mais um controle assim. Não sei, eu achei muito boa a idéia.

Pâmela argumenta que o reposicionamento desses alunos em sala de aula os resgatou do isolamento, incorporando-os ao grupo, embora ainda não à atividade propriamente dita (C#08.10). Fabrício (Ibidem) argumenta que a organização tradicional de sala de aula (carteiras em fila) constitui um “roteiro interacional” que determina para alunos e professores certas identidades sociais. No momento em que rearranja a sala de aula, Pâmela dá o primeiro passo para desestabilizar esses estereótipos naturalizados pela cultura escolar (Ibid., p. 44).

**Pâmela C#08.10:** [...] por exemplo sempre ficava uns lá no fundo. E aí eles ficam lá no mundinho deles, sabe? Tu não pergunta, eles também não respondem, não participam da aula, não fazem nada. Então ali pelo menos eles estavam mais perto.

Pâmela incorpora a estratégia à sua prática e, em novembro, relata que os alunos já estão familiarizados com ela. Pondera que o desenvolvimento da aprendizagem, inclusive de estratégias de organização do grupo, depende diretamente da recorrência na qual ela é realizada (“uma questão de costume”)

(D#05.11) e que a organização tradicional das classes, em fila, dificultava a construção de uma identidade de grupo, resultando em dispersão (I#05.11).

**Pâmela D#05.11:** [...] nessa última agora eu falei: 'Vamos lá, gente, o círculo', daí um ou dois falaram: 'Ah, não sei o que', mas aí deu um minutos, já estava lá, todo mundo ali. [...] naquela última aula eles tinham ficado: 'Ah, não, não, não quero, não sei o que', agora não. É uma questão de costume, tu viu?

**Pâmela I#05.11:** [no círculo] tenho acesso, por exemplo. Antes, quando eles sentavam onde queriam, [...] eles sentavam lá no final, [...] ficavam naquele mundinho deles, as gurias ou os guris, se isolavam. Aí, ficavam fazendo outras coisas e aí até eu ir lá, no fundo, e ver o que elas tavam fazendo, chamar a atenção daí os daqui da frente já tinham começado a conversar e ali, [no círculo] não.

Segundo Vygotsky (2001, p. 241), a escola, por meio da instrução/do ensino, deve oferecer ao aluno o que ele não é capaz de realizar por si mesmo. Nesse caso, Pâmela faz uma tentativa de mostrar aos alunos uma nova possibilidade de aprendizagem, movendo o grupo de uma perspectiva intrapessoal (individualizada) para uma interpessoal (colaborativa) (Ibid., p. 66), a partir do reposicionamento dos alunos na sala de aula.

Para Pâmela, a organização em círculo, portanto, dá certa coesão ao grupo e aumenta sua atenção nas atividades. Por essa razão, mantém a estratégia em sala de aula até o final da sua prática pedagógica na escola EPF. Pela insistência em sentá-los em círculo, recorrendo à estratégia no início de cada aula, Pâmela fez, em última instância, uma tentativa de inclusão daqueles alunos dispersos ao restante do grupo.

**Pâmela C#05.11:** [...] é que primeiro, por que assim todo mundo fica de frente, todo mundo consegue se ver e tal e fica todo mundo concentrado naquela atividade, eu fico ali, eu vou falando com todo mundo [...]

Como resultado, procurou desenvolver, além de uma maior concentração desses nas atividades, um sentimento de pertença (C#05.11). Vygotsky (2001, 66) afirma que os indivíduos à medida que colaboram uns com os outros, desenvolvem regras de colaboração, que proporcionam ao pensamento uma disciplina.

Em resumo, as estratégias desenvolvidas por Pâmela (Categoria 3, Quadro 3.21) para dar conta da dispersão em sala de aula (Categoria 1, Quadro 3.21) possibilitaram-lhe, como professora, uma conscientização acerca dos papéis sociais desempenhados pelos alunos e por si mesma no contexto escolar. Nesse sentido,

Pâmela problematiza a concepção que centraliza o ensino no professor e testa novas possibilidades de encaminhamento das atividades, nas quais o aluno pode ter maior responsabilidade sobre sua aprendizagem, valorizando o processo cooperativo. Em relação ao seu papel como professora, podemos perceber que Pâmela aguça seu olhar em relação ao que acontece ao seu redor no contexto da sala de aula, procurando entender o comportamento dos alunos e evitar julgamentos apressados, generalizados e freqüentemente discriminatórios, como “os alunos não aprendem porque são desinteressados” (Categoria 2, Quadro 3.21).

**Quadro 3.21 – As escolhas léxico-gramaticais de Pâmela e as representações construídas na configuração de uma prática pedagógica que inclua os alunos dispersivos.**

| Estágio reflexivo e dia da aula | Excertos do <i>Corpus</i>   | Categorias analisadas  |
|---------------------------------|---|--|
| D#17.09                         | Nessa aula então exploramos o contexto dos punks [...], embora a turma estivesse bastante agitada, não paravam de conversar quase nunca.  | <b>Categoria 1:</b><br>Identificação, em sala de aula, por Pâmela, da dispersão. |
| I#17.09                         | Eles queriam marcar tudo ali [...] responder [...] bem rápido [...] pra terminar [...]. Não queriam discutir aquilo ali [...] já queriam terminar logo.   | <b>Categoria 2:</b><br>Avaliação do problema no contexto                         |
| C#08.10                         | Sempre ficava uns lá no fundão. E aí eles ficam lá no mundinho deles, sabe? Tu não pergunta, eles também não respondem, não participam da aula, não fazem nada.   |  |
| I#05.11                         | Antes, quando eles sentavam onde queriam, [...] eles sentavam lá no final, [...] ficavam naquele mundinho deles, as gurias ou os guris, se isolavam. Aí, ficavam fazendo outras coisas [...]                    |  |
| I#17.09                         | [tive a idéia] de cada um ir lendo. Foi bem legal, ai, eu vi que eles gostam de ler. Ai todo mundo: “ai, eu quero ler, eu quero ler”. Então, [...] até que ficava um silêncio [...] quando um lia.              | <b>Categoria 3:</b><br>Reconfiguração do fazer pedagógico (ações implementadas)  |
| C#17.09                         | Então, é bom pra eles verem também que é difícil a gente ficar lá gritando na frente ou falando pras paredes.   |  |
| I#08.10                         | Foi muito boa a idéia deles sentados [...] em círculo, muito boa a idéia [...] Porque daí eu ficava olhando pra todos e também todo mundo podia se enxergar. E eu consegui, parece, ter mais um controle assim. |  |
| C#05.11                         | Todo mundo fica de frente, todo mundo consegue se ver e tal e fica todo mundo concentrado naquela atividade, eu fico ali, eu vou falando com todo mundo.  | <b>Categoria 4:</b><br>Reposicionamento do papel de professora                   |

Em última instância, a vivência naquele contexto desenvolve nela a necessidade de pensar modos mais eficazes de realizar sua prática pedagógica e que procurem envolver todos os atores sociais presentes no contexto de sala de aula. Assim, é como resultado das interações sociais com os alunos e com o grupo



focal que Pâmela reconfigura seu papel como professora no contexto de sala de aula (Categoria 4, quadro 3.21).

A seguir, discuto as reflexões de Dóris acerca de sua prática pedagógica na escola EPF.

### 3.5.2.3 A (re)significação e a representação do fazer pedagógico no discurso de Dóris

Nesta seção, analisamos as reflexões feitas pela professora em serviço Dóris ao discutir sua prática pedagógica na EPF, realizada com uma turma 19 alunos de 6ª Série. Na análise preliminar do discurso de Dóris, identificamos igualmente duas temáticas recorrentes.

A primeira refere-se ao processo de entendimento da linguagem como prática social, por meio do qual Dóris reconfigura seu fazer pedagógico, até então centrado no do ensino da gramática (Seção 3.5.2.3.1).

Na segunda temática, Dóris discute a reconfiguração do papel do aluno no contexto de sala de aula. Pouco a pouco, descobre e descortina novas possibilidades de trabalho em colaboração com aluno, projetando novos desafios para ele no desenvolvimento das atividades (Seção 3.5.2.3.2).

#### 3.5.2.3.1 Temática 1: A linguagem vivenciada como atividade social

Nesta seção, discutimos o processo de redimensionamento da prática pedagógica de Dóris que, inicialmente, centra suas atenções no ensino de elementos léxico-gramaticais isolados e, paulatinamente, descobre as possibilidades de ampliar as fronteiras dessa perspectiva, explorando a linguagem como atividade socialmente situada.

Assim como observamos no discurso de Pâmela, no início de seu processo reflexivo, as diferenças culturais ainda são o pretexto para Dóris ensinar estruturas gramaticais (WALLACE, 1992, p. 72-73) (D#14.05) (I#14.05).

**Dóris D#14.05:** O que eu fiz foi sistematizar o grau dos adjetivos, o grau comparativo [...] E propor situações em que eles criassem frases, sentenças com aqueles próprios adjetivos que eles haviam empregado nas descrições, né, comparando décadas e os estilos, né [...]

**Dóris I#14.05:** [...] eles já haviam feito esse momento de comparação, mas não de uma forma que o conteúdo ficasse sistematizado [...] isso aqui é comparativo de igualdade, tô comparando uma situação ou uma roupa ou uma época semelhante à outra, na mesma intensidade [...] esse comparativo num grau superior ou inferior. [...]

Para Dóris (C#14.05), esse é o paradigma que lhe é familiar e vem sendo construído e legitimado por ela ao longo de sua formação como aluna (ALONSO & FOGAÇA, 2007, p. 29) e professora. Esse fato se reflete na relação que estabelece com os alunos, pois, no momento em que o adota em sala de aula, percebe-os “mais sossegados, mais tranqüilos”. Todavia, seu discurso revela que essa tranqüilidade é apenas “aparente”, pois começa a se dar conta de que, ao focar apenas os elementos formais da língua, o conteúdo se “esgota”. Embora acredite na prerrogativa neoliberal de que o indivíduo é criativo o suficiente para, sozinho, transformar sua realidade e sua aprendizagem (DUARTE, 2006, p. 42), aos poucos reconhece que a perspectiva na qual está inserida não oferece subsídios suficientes para que o aluno possa vivenciar outras maneiras de interagir, senão aquelas rigidamente padronizadas pelo professor.

**Dóris C#14.05:** Foi uma aula aparentemente mais tranqüila [...] como foi uma aula em que eles tinham que sentar, ler, né, e construir escrevendo, eles ficaram [...] mais sossegados, mais tranqüilos, mais quietos, sem muita agitação [...] o conteúdo não esgota, mas [...] já tá esgotando assim a questão roupa, década [...] eles não mudaram muito. Não fugiram daquilo que já havia sido feito em termos de comparações. Eles [...] não criaram nada diferente, nada inusitado, mas como isso aí foi trabalhado durante muito tempo, né, eles tinham condições de criar. [...] Porque inclusive eu, eu coloquei um exemplo diferente, os outros são todos [iguais] Eu tendi também a repetir [...] tu não foi educada assim na escola? [...] Siga o modelo [...] Era o exercício mais [...] mais freqüente [...] pra tu ver como a coisa é internalizada [...]

Na tentativa de *Reconstruir* sua aula, Dóris começa a aventar a possibilidade de oferecer outras possibilidades de construção dos textos, por meio de sua reescritura, ampliando, com novos exemplos, as opções dos alunos nesse processo.

**Dóris R#14.05:** Pois é, agora eu tava observando no próprio material que eu criei aqui [...] Eles variaram [...] mas variaram porque foi dada a sugestão [...] Então eles criaram diferente [...] mas então isso aqui poderia dar [...] como sugestão se [...] vai redigir isso aqui novamente, alterar os exemplos.

Em julho, após a reflexão com o grupo focal sobre o texto de Wallace (1992), sua proposta de ensino já demonstrava algum distanciamento do paradigma escolar,

que, via de regra, focalizava a tradução (PINHEL, 2004, p.75): propôs a utilização de estratégias de leitura, como a exploração dos cognatos (I#30.07).

**Dóris D#30.07:** Levamos um texto com gravuras e questionamos os hábitos e costumes do nosso povo. Após, iniciou-se o trabalho de pré-leitura, explorando o texto sem traduzi-lo [...] A proposta do trabalho foi a exploração de um texto sobre a cultura gaúcha.

**Dóris I#30.07:** [...] Só que eu pedi pra eles sublinharem todos os cognatos, e nós falamos pro pessoal dos cognatos, né? Eles não sabiam o que era o termo cognato [...] dei um exemplo, né, *technology*, o que isso significa? Significa tecnologia. Então, isso é uma palavra cognata, que dizer, palavras com sentido semelhante [...] da língua portuguesa. E, além dessas, sublinha outras que vocês conhecem [...] *Skimming*. É, essa leitura rápida, [...] alguns deles [...] já têm, sem a ajuda do dicionário, [...] a noção do que é.

Dóris (C#30.07) constrói, ainda, a percepção de que o envolvimento dos alunos com a atividade está diretamente ligado à significação que essa atividade adquire para eles: entendem/reconhecem as palavras cognatas e o sentido que dão ao texto. O mesmo processo de significação é vivenciado por ela, que, após ter testado as estratégias de leitura com a 6ª Série, começa a utilizá-las com outros grupos. Embora seu discurso ainda revele uma preocupação em centralizar o ensino em estruturas gramaticais (“tô trabalhando o futuro”), atribui ao processo reflexivo com o grupo focal as mudanças que identifica em suas ações em sala de aula.

**Dóris C#30.07:** Considerei o trabalho produtivo e gratificante, pois o envolvimento dos alunos foi satisfatório, principalmente no momento em que se deram conta do número de palavras do texto que conseguiram entender [...] atividade de pré-leitura que pra mim também tá sendo uma questão que eu não explorava tanto. [...] eu percebi o quanto é importante a pré-leitura, porque a tendência da gente é trabalhar o texto, a tradução do texto e essas questões em cima do texto e não fazer uma conexão prévia com o conhecimento [...] E eu tô tentando [...] passar o trabalho que está sendo feito [...] numa turma de oitava série que eu tô trabalhando o futuro, com pesquisa, procurando sempre tentando fazer este estilo de pré-leitura e agradando bastante eles, eles tão se envolvendo. Então, quer dizer, é uma coisa que no trabalho já tá refletindo de forma diferente, entende?

Dóris projeta, para a próxima aula, a exploração das atividades de leitura propriamente ditas do texto. (R#30.07).

**Dóris R#30.07:** e agora a próxima etapa vai ser [...] trabalhar com essas questões [...] [de interpretação] do texto.

Em agosto, os alunos fizeram a primeira tentativa de produção de um texto escrito, com base em uma pesquisa feita na internet, sobre características culturais de um país que eles mesmos haviam escolhido (D#20.08).

**Dóris D#20.08:** Iniciaram a criação dos textos a partir das pesquisas [na internet]

Dóris chama à atenção as dificuldades vivenciadas pelos alunos e o resultado inicial da atividade: eles acabaram copiando o texto da internet. Percebe que copiaram, pois algumas etapas do processo de produção foram suprimidas, faltando-lhes subsídios para a produção do texto. Essas etapas referem-se à introdução de um exemplo do texto em questão para análise de sua organização e estrutura retórica e a construção conjunta com o professor de um primeiro exemplar (MARTIN, 1999, p. 126), discutidas posteriormente à aula pelo grupo focal.

**Dóris I#20.08:** Só que [...] é uma dificuldade, eles não conseguiram montar os textos [...] são cópias de fragmentos [...] eu comentei a respeito disso sobre essas coisas. Faltam elementos pra construção e elementos bem importantes [...]

Diante do problema e do estresse que ele provoca, a primeira reação de Dóris (C#20.08) é questionar a validade do trabalho, alegando que “coisas básicas estão deixando de ser trabalhadas” para dar lugar ao processo de produção textual. Essas “coisas” a que ela se refere remetem ao paradigma com o qual está familiarizada (“aquela coisa bem próxima”) e que focaliza a repetição oral de funções básicas da linguagem (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Sua angústia é reforçada pelo argumento de que o semestre está terminando e não pode ficar trabalhando indefinidamente sobre o mesmo tipo de exercício, a produção do texto. Embora tenha consciência de que as atividades planejadas têm uma seqüência, o trabalho sobre a produção textual escrita representa um “aprofundamento” que, para ela, ainda é questionável (“o objetivo disso”). Seu discurso deixa transparecer a insegurança ao lidar com os “novos” valores que estão sendo construídos na reflexão com o grupo focal. De outra forma, mascara o argumento neoliberal de que a educação deve focar o cotidiano sem, contudo, problematizá-lo em face do contexto sociohistórico no qual é produzido (DUARTE, 2006, p. 68).

**Dóris C#20.08:** eu [...] fiquei preocupada com essa parte [...] coisas básicas que tão deixando de ser trabalhadas [...] eu não sei até que ponto é significativo [...] Aquela coisa bem próxima, de aprender a se comunicar, aprender a dar informações e receber informações, enfim, quer dizer, eles já tão numa outra etapa bem mais avançada [...] mas com tudo isso aí será que a gente não tá despendendo tanto tempo em cima disso e deixando outras coisas [...] em termos de funções [...] por quanto tempo a gente vai ficar em cima disso? [...] não pelo semestre que tá acabando! [...] eu só trouxe o questionamento, que é uma coisa que [...] eu sei, ela tem uma seqüência, eu sei disso, só que eu não sei se a gente [deve] ir mais fundo [...] e eu tô [questionando] o objetivo disso [...]

Celani (2004, p. 54) pondera que o medo do professor pode se materializar de diferentes maneiras, desde a possibilidade de perda do emprego até a conscientização de que precisa reaprender a profissão. Isso traz à tona a vulnerabilidade do seu trabalho e a possibilidade de ser rejeitado pelos alunos. A autora (Ibidem) afirma, ainda, que precisamos colocar limites nos nossos medos, de modo que não causem paralisia completa e possamos, por meio deles, reconhecer nossa condição humana. Ao *Reconstruir*, Dóris decide enfrentar a insegurança que o trabalho com a produção textual gera e levanta a possibilidade de oferecer aos alunos “modelos” do texto a ser produzido, que possam guiá-los na produção do seu próprio exemplar.

**Dóris R#20.08:** [...] pois é mas aí, a questão de cópia, se eles não tem um certo domínio de, nem de escrita, nem de fala [...] [eles vão] pegar o mesmo texto [de pesquisa] e tentar aprimorar [...] a partir dos modelinhos, dos modelos [...] que é uma coisa mais, bem sintética e pegando a própria pesquisa deles e tentarem escrever de novo, aí eu acredito que possa [dar resultado].

Embora o conceito de “modelo” apresente um caráter prescritivo, Dóris, ao aceitar o desafio, dá o primeiro passo no sentido de desenvolver uma metacsciência no aluno e nela mesma acerca da estrutura, da funcionalidade, do estilo, subjacentes aos mais diferentes textos (MARTIN, 1999, p. 126). Ao mesmo tempo, reconfigura suas prioridades, expandindo as fronteiras do seu fazer pedagógico, em sala de aula, para além do trabalho com funções pré-seqüenciadas e estereotipadas (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Os primeiros resultados desse processo reflexivo acerca do trabalho com o texto em sala de aula podem ser observados também nas discussões da segunda temática (Seção 3.5.1.4.3.2), na qual Dóris trata da reconfiguração do papel do aluno em sala de aula.

Em outubro, Dóris (#29.10) relata o trabalho desenvolvido na oficina de “tiras”, organizada com o cartunista Byrata.

**Dóris D#29.10:** A partir desse trabalho teórico e prático em sala de aula, proporcionou-se uma oficina com o cartunista Byrata. Essa oficina integrou as disciplinas de português, espanhol, inglês e ciências. [...] O trabalho já vinha sendo feito, preparado, culminou nessa oficina com o Byrata [...]

Dóris faz uma avaliação positiva da oficina e atribui o envolvimento e a produção dos alunos a dois aspectos fundamentais. O primeiro refere-se ao fato de eles se sentirem valorizados, na medida em que foram escolhidos/convidados a participar dela. Ushioda (2006, p. 158) argumenta que a motivação para a aprendizagem precisa ser analisada sociohistoricamente e, cada vez mais, em relação à construção identitária dos atores sociais envolvidos. Acredita que, quando se estabelecem relações sociais desiguais, igualmente instauram-se naquele contexto conflitos, resistência, marginalização, identidades restringidas, perda de motivação e atitudes não participativas (Ibid., p. 155). Nesse sentido, o acesso à oficina de “tiras” e as possibilidades de produção que ela ofereceu motivaram os alunos a interagirem e a se posicionarem identitariamente na realização do trabalho.

O segundo ponto levantado por Dóris refere-se à percepção de que a oficina, além de estabelecer um vínculo afetivo e fortalecer a autoconfiança (“se sentiram valorizados”) entre professora e alunos (FREIRE, M., 2003, p. 112), distanciou-se do que é tradicionalmente feito em sala de aula: atividades realizadas com o intuito de avaliar pontualmente o desempenho do aluno: a prova, em última instância. Dóris entende que o aluno já internalizou essa crença e relaciona a sala de aula a essa prática, igualmente naturalizada pela escola. Desse modo, o abandono desse espaço, mesmo que temporariamente, motiva o aluno a participar “além do esperado”, crença observada também por Cecília. A pesquisa de Lamb (2007, p. 771) aponta para a mesma direção, na medida em que observa uma queda motivacional no aluno que trabalha em contextos formais de ensino na escola, em relação àqueles que são levados a produzir em contextos educacionais informais.

**Dóris I#29.10:** Eu achei muito boa a atividade [...] bastante produtiva [...] eles se envolveram com bastante interesse. [...] Pra ver que como tirar eles da rotina da sala de aula [...] eu acredito que eles se sentiram até [...] importantes e valorizados, porque eles foram escolhidos pra fazer uma oficina com uma pessoa de renome. Se envolveram com a atividade, [...] além do esperado [...] porque eles não estavam sendo cobrados no sentido de “olha isso aqui vai valer nota”. [...] eram três disciplinas que estavam considerando o trabalho como um todo [...]

Desse modo, Dóris procura problematizar o contexto escolar, refletindo que este castra o potencial criativo do aluno, no momento em que promove um ensino

que padroniza e homogeneiza a aquisição do conhecimento (GRIGOLETO, 1999, p. 68; SOUZA, 1995, p. 122). Argumenta que a escola deveria promover um ensino que desse acesso ao aluno a perspectivas múltiplas de aprendizagem, como as modalidades artísticas, mas que isso exigiria uma mudança de paradigma por parte da instituição – e dos profissionais que nela atuam<sup>44</sup>. Parece acreditar que existe uma janela de oportunidade para o questionamento desse paradigma no trabalho colaborativo, planejado, que reúne o esforço não somente do professor, mas dos alunos e demais setores da escola, como a supervisão, como aconteceu na realização da oficina. A pesquisa de Souza & Gil (2005, p. 274) revela que a iniciativa colaborativa permite aos professores se sentirem “mais confiantes, poderosos, e não mais solitários”, argumento também presente no discurso de Dóris.

**Dóris C#29.10:** como a gente, sem se dar conta, acaba [...] tolhendo o potencial criativo e é o que a escola faz. Quando a escola padroniza o comportamento, padroniza, assim, a aquisição do próprio conhecimento. Todos mais ou menos tem que chegar neste ponto aqui. [...] Tu nivela todos. Não adianta querer esconder. É isso aí que a gente faz. [...] É uma coisa que pra romper não é simples [...] teria que se desestruturar tudo e reestruturar novamente, porque a escola, como ela tá constituída, é complicado [...] mas a escola deveria ser um ambiente formativo nesse sentido, [...] proporcionar pro teu aluno a questão da música, ou a questão da dança, ou do teatro, [...] em forma de oficinas, ou em forma de escolhinha paralela, ou transformar a sala de aula. [...] Só que assim, pra tu organizar essas coisas, eu acho importante a instituição escola se organizar de uma forma diferente para que isso realmente acontecesse de um forma real [...] uma coisa bem importante destacar [...] foi a questão da união do grupo pra trabalhar [...] pra gente se sentir forte no sentido de desenvolver uma atividade, o trabalho coletivo, né [...] pra gente se conscientizar cada vez mais de como é importante o planejamento [...]

Ao projetar o encaminhamento da atividade, Dóris (R#29.10) novamente resgata o trabalho em parceria com a supervisora da escola. Além de dar a idéia de produção da oficina, a supervisora trabalhou pela sua implementação e pela materialização de seus resultados em uma publicação<sup>45</sup>, editada pelo cartunista e autografada pelos autores em evento realizado no final de 2007, na escola, e novamente na Feira do Livro de Santa Maria, em maio de 2008.

**Dóris R#29.10:** A proposta de finalização desse trabalho será a publicação [...] a intenção [com a ajuda da supervisão escolar] é fazer uma [...] revista.

<sup>44</sup> Mota & Scheyerl (2004) discutem algumas possibilidades pedagógicas de integração, por exemplo, das artes plásticas, da poesia, do cinema e da música integradas ao ensino da LE.

<sup>45</sup> Alguns excertos da publicação estão em anexo, no CD, juntamente com a seqüência de atividades desenvolvidas para a 6ª Série.

Em resumo, a caminhada reflexiva de Dóris culmina na conscientização acerca da natureza do paradigma tradicional de ensino, no qual estava inserida na escola, dando os primeiros passos em direção ao seu questionamento. Essa perspectiva se constitui pelo enfoque na tradução (PINHEL, 2004, p. 75) e em elementos formais da língua (WALLACE, 1992, p. 72-73). Ao exercitar novos modos de organizar o seu fazer em sala de aula, adotando estratégias de leitura e a exploração de gêneros textuais, como as “tiras”, amplia as fronteiras dos seus conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e o ensino de elementos léxico-gramaticais passa a ser uma instância da prática pedagógica (Categoria 3, Quadro 3.22). Valoriza a aprendizagem colaborativa e o papel da instrução (Categoria 2, Quadro 3.22); utiliza contextos outros de ensino, deslocados da sala de aula, como estratégia de motivação dos alunos; e ensina a linguagem por meio de atividades que explorem práticas sociais significativas para o aprendiz (Categoria 1, Quadro 3.22), desenvolvendo uma metaconsciência acerca da necessidade de evitar a padronização do conhecimento e do modo como ele é apreendido nesse processo (Categoria 4, Quadro 3.22).

**Quadro 3.22 – As escolhas léxico-gramaticais de Dóris e as representações construídas na configuração da prática pedagógica como atividade social.**

| Estágio reflexivo e dia da aula | Excertos do <i>Corpus</i>  | Categorias analisadas   |
|---------------------------------|--|---|
| C#30.07                         | Eu percebi o quanto é importante a pré-leitura, porque a tendência da gente é trabalhar o texto, a tradução do texto e essas questões em cima do texto e não fazer uma conexão prévia com o conhecimento.  | <b>Categoria 1:</b><br>Entendimento da linguagem apreendida na escola como parte da vida social                                 |
| D#29.10                         | A partir desse trabalho teórico e prático em sala de aula, proporcionou-se uma oficina com o cartunista Byrata. Essa oficina integrou as disciplinas de português, espanhol, inglês e ciências. [...] O trabalho já vinha sendo feito, preparado, culminou nessa oficina com o Byrata. |   |
| I#29.10                         | Se envolveram com a atividade,[...] além do esperado [...] porque eles não estavam sendo cobrados no sentido de "olha isso aqui vai valer nota". [...] eram três disciplinas que estavam considerando o trabalho como um todo.   |   |
| R#29.10                         | A proposta de finalização desse trabalho será a publicação [...] a intenção [com a ajuda da supervisão escolar] é fazer uma [...] revista.   |   |
| I#30.07                         | eu pedi pra eles sublinharem todos os cognatos [...] Eles não sabiam o que era o termo cognato [...] dei um exemplo [...]alguns deles [...] já têm, sem a ajuda do dicionário, [...] a noção do que é.   | <b>Categoria 2:</b><br>Reconhecimento de que a instrução ajuda o aluno a percorrer a ZDP – da regulação social à auto-regulação |
| C#30.07                         | E eu tô tentando [...] passar o trabalho que está sendo feito [...] numa turma de oitava série [...] procurando sempre tentando fazer este estilo de pré-leitura [...] é uma coisa que no trabalho já tá refletindo de forma diferente.  |   |
| I#20.08                         | Só que [...] é uma dificuldade, eles não conseguiram montar os textos [...] Faltam elementos [léxico-gramaticais] pra construção e elementos bem importantes.  | <b>Categoria 3:</b><br>Conscientização acerca da importância de   |
| R#20.08                         | [...] pegar o mesmo texto [de pesquisa] e tentar aprimorar [...] a partir dos modelinhos,  |   |



|         |  |  |
|---------|--|--|
|         | dos modelos [...] pegando a própria pesquisa deles e tentarem escrever de novo.  | explorar as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo aluno ao utilizar a linguagem                |
| C#14.05 | Eu tendi também a repetir [...] tu não foi educada assim na escola? [...] Siga o modelo [...] Era o exercício mais [...] mais freqüente [...] pra tu ver como a coisa é internalizada [...]  | <b>Categoria 4:</b><br><br>Meta-conscientização acerca da configuração de sua prática pedagógica |
| C#20.09 | como a gente, sem se dar conta, acaba [...] tolhendo o potencial criativo [...] padroniza o comportamento, padroniza, assim, a aquisição do próprio conhecimento [...] Todos mais ou menos tem que chegar neste ponto aqui. [...] Tu nivela todos. Não adianta querer esconder. É isso aí que a gente faz. [o professor e a escola precisam] proporcionar pro teu aluno a questão da música, ou a questão da dança, ou do teatro, [...] em forma de oficinas, ou em forma de escolhinha paralela, ou transformar a sala de aula. |  |

### 3.5.2.3.2 Temática 2: A reconfiguração do papel do aluno no contexto da sala de aula

Nesta seção, discutimos em que medida o processo reflexivo no grupo focal contribuiu para que Dóris problematizasse e reconfigurasse o papel do aluno no contexto de sala de aula. Essa reconfiguração tem início no momento em que reconhece que suas ações em sala de aula “não atendem as expectativas da gurizada”. Essa insatisfação identificada nos alunos a levou a experimentar novas possibilidades de ação em sala de aula (GIMENEZ, ARRUDA & LUVUZARI, 2004), que resultam na reconfiguração/ampliação dos papéis do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Em setembro, discutiu com a turma um texto que explora aspectos culturais da Venezuela (D#03.09). A professora explica que a atividade procurou salientar de que maneira os elementos léxico-gramaticais constroem o sentido no texto, perspectiva que não fazia parte de sua rotina de trabalho (“eu nunca tinha explorado dessa maneira”), embora o enfoque sobre elementos isolados da língua seja exaustivo na escola (“se trabalha, trabalha, trabalha....”) (I#03.09).

**Dóris D#03.09:** [a leitura] foi o texto sobre [...] a Venezuela.

**Dóris I#03.09:** eles conseguiram entender o texto de uma forma mais tranqüila, sem tradução [...] esse foco no léxico-gramatical [...] em relação às coisas que foram retiradas do texto, [...] valorização dos sentidos de palavras e expressões. [...] relacionar os verbos às funções que

exercem dentro do texto, com relação aos sentidos [...] essa parte semântica aqui eu nunca tinha explorado dessa maneira. Achei tão interessante [eles não tinham muito claro o que é um verbo] o verbo e o substantivo [...] quer dizer, no fim, é trabalhado, se trabalha, trabalha, trabalha...

Percebemos, ainda, no discurso de Dóris (I#03.09), uma segurança maior, materializada na circunstância (“de uma forma mais tranqüila”), lembrando que, na primeira temática, os sentimentos iniciais eram de angústia e medo em relação às atividades desenvolvidas com os alunos. Embora o trabalho com elementos gramaticais isolados tenha sempre feito parte de sua prática pedagógica, percebe que não apresenta a mesma significação para os alunos, pois acredita que eles desejam ser estimulados, desafiados pela escola (prerrogativa, segundo ela, não contemplada pelo paradigma tradicional). Nesse sentido, destaca a importância de o professor não subestimar sua capacidade cognitiva ou cercear suas habilidades comunicativas (C#03.09).

**Dóris C#03.09:** [...] a forma como a gente vinha trabalhando, não é possível trabalhar com eles, porque eles se entediam [...] a metodologia empregada em sala de aula, de um modo geral, não atende mais as expectativas dessa gurizada [...] porque eles são muito rápidos eles captam e eles precisam de atividades, [...] desafios permanentes, e eles, as vezes tu pensa que eles não têm capacidade cognitiva pra ir além e eles têm, têm entendimento de relacionar coisas só que, às vezes, pelo tipo de aula que se prepara, não se consegue elaborar uma atividade que suscite isso [...]

Dentro da perspectiva de ensino que começa a ser configurada por Dóris (R#03.09), os alunos têm liberdade para se movimentarem dentro das atividades, explorando o texto e suas múltiplas significações por meio de diferentes estratégias de leitura. Nesse sentido, percebe ainda que, sob uma perspectiva de leitura crítica (WALLACE, 1992), os assuntos não ficam “estagnados”. Vale lembrar que, nas suas primeiras reflexões (Temática 1, Seção 3.5.1.4.3.1), a percepção de Dóris era a de que “os assuntos estavam se esgotando”. Todavia, naquele momento, sua prática ainda focalizava o ensino isolado de elementos formais da língua.

**Dóris R#03.09:** [...] esta sistemática parece que chama mais [a atenção do aluno], porque são várias atividades em cima de uma proposta de texto [...] e isto não tá estagnando com os assuntos né, e deixando eles se movimentarem mais dentro de uma temática ou de um texto, [...] se tornando interessante principalmente eles se sentindo bem em relação a compreensão, o quanto eles conseguem compreender através das coisas que são exploradas [...] gravura, pré-leitura, que são as atividades mais orais, daí quando eles entram na leitura, eles já conseguem perceber onde, conseguem localizar dentro do texto as informações que estão sendo solicitadas com muito mais facilidade.

Em setembro, Dóris iniciou o trabalho com as “tiras”. Como o exemplar selecionado (“Tira da Mônica”, do cartunista Maurício) tinha como temática a cultura punk, o grupo preparou uma atividade para discussão desse contexto no sentido de introduzir o assunto (D#17.09).

**Dóris D#17.09:** Foi trabalhado um texto a partir de gravuras sobre os punks. Foram questionados outros grupos, como os emos, góticos e hippies.

Acredita que a motivação dos alunos resulta da liberdade que recebem para o desenvolvimento de atividades instruídas, mas não cerceadas pelo professor (“juntos parece que eles participam melhor”) (I#17.09). Ao refletir sobre a atividade, utiliza diferentes adjetivos e advérbios avaliativos (“bem participadas... bem produtivas... bem interessante... bem melhor”) para acentuar a participação dos alunos e os resultados positivos obtidos.

**Dóris I#17.09:** [...] todas as atividades elas têm sido assim bem produtivas, e bem participadas [...] por eles, esse envolvimento que eu acho bem interessante [...] eles irem fazendo juntos parece que eles participam melhor do que deixando eles fazerem, por exemplo, assim largar a atividade agora vocês façam [...] então, vão fazendo questão por questão e assim, no meio das questões, já vai se fazendo uma discussão sobre elas [...] bem melhor, é uma coisa assim que eu não tinha bem essa prática [...] de fazer a atividade junto com eles [...] cada questão [...] fazer com que eles refletissem bem, sobre a questão e elaborassem a sua própria resposta [...] aquele que é mais lento ele capta melhor com o raciocínio do mais rápido [...] porque o grupo é bem heterogêneo.

A instrução (I#17.09) a que se refere agora é de natureza diferente daquela realizada por ela no início de seu processo reflexivo. Naquele momento, sua preocupação era oferecer ao aluno “estruturas pré-seqüenciadas e rígidas” da língua de modo que eles pudessem exercitá-las por meio da repetição. Nesse ponto, sua preocupação era acompanhar os alunos durante a discussão das atividades, subsidiando o processo reflexivo e a construção dos seus textos. Em outras palavras, acompanhá-los no seu deslocamento pela ZDP (VYGOTSKY, 2001, p. 254). Além disso, Dóris não se angustia mais com a heterogeneidade do grupo. Ao contrário, percebe que aquele aluno mais capaz pode assistir o desempenho do menos capaz (GALLIMORE & THARP, 1996, p. 180).

Dóris (C#17.09) destaca que a atividade desenvolvida sobre os punks foi além da descrição de suas características físicas típicas, ressaltando que o texto trabalhado discutia a origem sociohistórica do movimento e as atividades problematizavam os julgamentos apressados em relação à cultura. Dóris avalia que

o trabalho acabou contribuindo para a discussão, com os alunos, acerca da importância de evitar a criação de estereótipos daqueles indivíduos e grupos considerados “diferentes” pelo restante da sociedade. Freire (2003a, p. 204) argumenta em favor da análise, em sala de aula, dos descompassos da democracia, já que “a tolerância não é favor que ‘gente superior’ faz a ‘gente inferior’ [...] é dever respeitar o direito de todos de ser diferentes [...]”, o que não nos obriga a concordar com eles (Ibid., p. 194).

**Dóris C#17.09:** [...] que os punks surgiram na Inglaterra era um movimento, era uma reação ao sistema [político-econômico] da Inglaterra [...] eles sabiam [...] se eram hippies, punks, emos ou góticos [...] a diferença de cada um [...] características gerais [...] deu pra fazer um levantamento a respeito dessa questão de [...] preconceito, da discriminação em relação às pessoas que optam por serem diferentes [...] e eu achei bem interessante isso, porque, de uma certa forma, tu tá trabalhando essa questão do ser imparcial em relação a preconceito e discriminação [...] na verdade imparcial nunca é, [...] tentar não julgar o comportamento.

Desse modo, ao *Reconstruir* (R#17.09), Dóris propõe, como atividade subsequente, desnaturalizar o argumento, subjacente ao discurso da “tira”, de que os punks fazem parte do “túnel dos horrores” em um parque de diversão. Assim, abre espaço para uma leitura crítica do texto em direção à construção de uma perspectiva de respeito à diversidade social. Além disso, sua reflexão acerca do processo de desempenho assistido (GALLIMORE & THARP, 1996, p. 180), com base em sua própria prática em sala de aula, reafirma a estratégia de organizar o grupo de modo que aqueles mais capazes possam subsidiar os demais na realização da atividade.

**Dóris R#17.09:** [faltou trabalhar a última questão] a questão poderia ser se esse comentário é preconceituoso [...] ou não e por quê? e daí envolveria justamente essa questão assim do, do respeito à diversidade [...] e não foi falado [...] eu [...] pensei em mesclar, por exemplo, [...] porque ali o grupo do [nome do aluno] eles são extremamente rápidos [...] de raciocínio [e tem o outro] que é extremamente distraído [...] ele presta atenção em tudo e é aéreo [...]

Após a realização da oficina de “tiras”, o cartunista retornou à escola para ajudar os alunos na finalização dos trabalhos para a publicação (D#05.11).

**Dóris D#05.11:** [...] foram feitas as tiras [...] porque o Byrata viria [...] nessa segunda-feira agora, então, nós adiantamos as tiras [...]

Dóris (I#05.11) conseguiu, em sua proposta de ensino, deslocar sua atenção da estrutura da língua para o processo de produção verbal e não verbal da “tira”, em

última instância, para a prática social (MEURER & MOTTA-ROTH, 2002, p. 11). Essa mudança de paradigma se reflete em sua instrução, na medida em que dá liberdade de criação aos alunos, desobrigando-os do uso de “estruturas-padrão” da língua. Para Dóris, essa nova perspectiva de trabalho valoriza a auto-estima dos alunos e, em última instância, contribui para a construção de suas identidades (“eles se sentem em relação ao trabalho”), uma vez que concentra esforços no que os alunos são capazes de fazer (“tu estimula através do acerto”). Vygotsky (2001, p. 242) argumenta que a instrução deve focalizar justamente as funções psicológicas que ainda estão em processo de maturação no aluno.

**Dóris I#05.11:** [...] não é uma estrutura-padrão que tu tá ensinando ali, mas a partir daquilo que eles querem criar, que eles querem dizer [...] eles estão manifestando o que eles sentem em relação ao trabalho [...] no momento que tu [...] valoriza tudo que ele faz [...] a gente não tá estimulando o erro, mas o acerto [...] eu vejo assim que o salto é quântico [...] em relação à produtividade [...] Porque daí todos se sentem capazes [de produzir] individualmente [...] acho que tá ligado à questão da auto-estima.

Dóris (C#05.11) problematiza as conseqüências, para o aluno e para si mesma, das mudanças vivenciadas em sala de aula. Vale lembrar que seu discurso não está mais carregado de elementos léxico-gramaticais que denotam angústia, incerteza e insegurança, como ficava evidenciado no início do seu processo reflexivo. Percebe os alunos mais participativos e argumenta que tem procurado desnaturalizar alguns mitos, como o de que a aprendizagem da língua na escola é difícil, para não dizer impossível (COELHO, 2006; OLIVEIRA & MOTA, 2003; GRIGOLETTO, 2000; FELIX, 1999). Além disso, salienta a importância de encaminhar uma instrução que ofereça liberdade de produção ao aprendiz, levando em consideração suas individualidades no processo de aprendizagem. Vygotsky (2001, p. 242) chama à atenção o fato de que mesmo as crianças, embora tenham a mesma idade, percorrem a ZDP de maneiras distintas.

**Dóris C#05.11:** [...] essa forma de trabalhar, [...] construindo juntamente com eles, eu acho que fez com que eles se sentissem mais seguros e [...] sem medo de errar [...] tanto pra escrever quanto pra falar, quanto pra... até pra pensar [...] eu percebi [...] que todo o processo avaliativo foi um processo de construção [...] dar oportunidade [...] isso não significa que vai construir sozinho [...] ele vai construir, ele vai tentar construir, na medida que ele sentir a dificuldade, ele vai pedir auxílio e ele vai construir ate onde ele acha que ele pode construir [...] quer dizer, não é barrado: “tu vai aprender até aqui, tu vai dizer até isso” [...] muitos iam além do que a gente esperava e outros, pouquinho menos [...]

Nesse processo de reconfiguração dos atores sociais em sala de aula, Dóris projeta novos papéis para os alunos mais capazes: de monitores, aproveitando suas habilidades colaborativamente, para auxiliar os demais no desenvolvimento das atividades. Pesquisas discutidas por Wigfield, Eccles & Rodriguez (1998, p. 91) relatam que crianças com altas habilidades se beneficiam do trabalho colaborativo, assumindo o papel de “líderes” e “professores”, enquanto aquelas com habilidades menores se beneficiam da instrução proporcionada pelas primeiras.

**Dóris R#05.11:** [...] eu acho que vou ter que retomar toda essa atividade na próxima aula, porque tem alunos que não fizeram [...] esses que já trabalharam poderiam trabalhar, junto com os que não trabalharam, como orientadores né, pra eles não ficarem sem atividades naquele dia, porque se não vai ficar difícil agora trabalhar com uma metade e a outra metade faz outra coisa [...] daí eles vão ensinar [...]

Em dezembro, Dóris trabalhou com outro gênero, o *orkut*, em sala de aula, e, na aula do dia 3, analisou três páginas com os alunos, em busca de suas características típicas (D#03.12).

**Dóris D#03.12:** [...] na segunda, foi a discussão sobre as três paginas [do orkut] [...] nos fizemos através de projeção, e uma atividade dirigida pra que eles identificassem [...] elementos recorrentes nas três paginas, pra ver, identificarem as similaridades [...] justamente isso [...]

Dóris (I#03.12) procura destacar sua preocupação em explorar as escolhas feitas pelo usuário ao produzir seu *orkut*, concentrando novamente suas atenções sobre o aluno como ator social de uma dada prática social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145). Percebe, ainda, que, mesmo sem uma “sistematização formal”, conseguem entender as relações de referência estabelecidas no texto, concluindo que é o próprio sentido que orienta os alunos acerca dessas relações, sem que seja preciso conceituar os referentes. Wallace (1992, p. 74), com base na pesquisa de Elley (1984), revela que as estruturas (lingüísticas) não precisam estar ativas no repertório do aluno para que ele consiga entender o que está lendo.

**Dóris I#03.12:** [...] com relação a compreensão dos textos [...] pra chamar, elucidar com relação ao que eles fazem, dizem ou observam, ao se comunicarem através do orkut [...] quer dizer eles sabem que “she” se refere a ela e, dentro do contexto, sabem quem é essa pessoa que tá sendo feita a referência, sem ter sistematizado enquanto pronome pessoal ou no caso com relação ao pronome possessivo [...] então tudo que é trabalhado com relação a sentido parece que fica. A sensação que dá é que fica, é internalizado [...]

Dóris chama à atenção a exploração, em sala de aula, de práticas sociais, como o acesso ao *orkut*, que fazem parte da vida do aluno fora da escola (MOTTA-ROTH, 2006a, p. 5). Além disso, destaca a importância de fazer uma leitura crítica dessas práticas, dos gêneros e dos contextos nos quais estão inseridos, de modo a não construir, em sala de aula, uma imagem idealizada deles (“nem tudo são flores na internet”), o que Freire (2003a, p. 204) chama de leitura crítica da cotidianidade.

**Dóris C#03.12:** pra mim o *orkut* é uma coisa inusitada. Eu nunca mexi em *orkut* [...] eles têm acesso a tudo. Acho que eles têm que ter uma visão crítica em relação as coisas, onde eles entram, o que eles escolhem, o que eles selecionam pra eles, que nem tudo é tão bom [...] nem tudo são flores na internet [...] eu acho que é imprescindível hoje [...] pra não ficar fora da realidade [...]

Para encerrar suas reflexões, projeta que ensinar, para ela, pressupõe instrução e um planejamento que sejam passíveis de reconstrução (SMYTH, 1992).

**Dóris R#03.12:** [...] eu acho que o papel fundamental ali é, claro não é simplesmente largar uma atividade aleatoriamente, [...] mas o planejamento da atividade e a orientação da atividade durante todo o processo [...] elas são planejáveis, mas também flexíveis, no sentido de que isso não tá dando muito certo, então, vamos ver como é que poderia ficar melhor.

O processo reflexivo vivenciado por Dóris possibilitou-lhe repensar e reorganizar os papéis sociais no contexto de sala de aula. Inicialmente, visualizava o aluno como um aprendiz que necessita ser subsidiado por “estruturas-padrão” da língua, “modelos” que devem ser seguidos e reproduzidos por ele para que a aprendizagem aconteça. Percebe que essa perspectiva é desprovida de significação para o aluno (Categoria 1, Quadro 3.23) e começa a levantar hipóteses para problematizá-la (Categoria 2, Quadro 3.23). No decorrer de suas reflexões, amplia essas fronteiras, na medida em que desloca seu foco do ensino dessas estruturas formais da língua para temáticas que possibilitem explorar diferentes gêneros e práticas sociais, desenvolvendo diferentes estratégias pedagógicas para dar conta dessa nova perspectiva (Categoria 3, Quadro 3.23). Percebe o resgate da “motivação” e do “envolvimento” dos alunos na realização das atividades e a reconfiguração de suas identidades. Nesse sentido, passa a estimulá-los no desenvolvimento de uma postura crítica em face do conhecimento discutido em sala de aula, reposicionando igualmente o seu papel, à medida que observa as necessidades apontadas pelo contexto (Categoria 4, Quadro 3.23).

**Quadro 3.23 – As escolhas léxico-gramaticais de Dóris e as representações construídas na configuração de uma prática pedagógica que reposiciona o papel do aluno em sala de aula.**

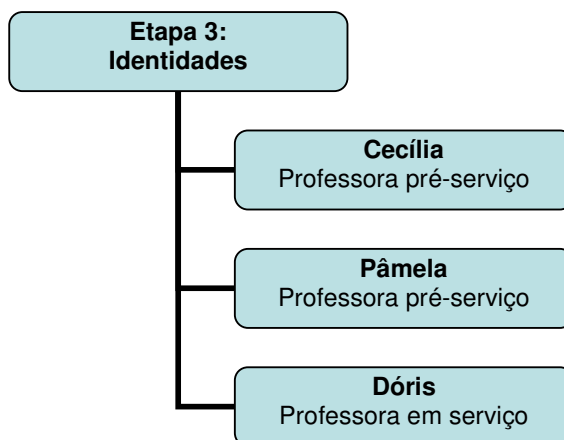
| Estágio reflexivo e dia da aula | Excertos do <i>Corpus</i>  | Categorias analisadas   |
|---------------------------------|--|---|
| C#03.09                         | A forma como a gente vinha trabalhando, não é possível trabalhar com eles, porque eles se entediavam [...]   | <b>Categoria 1:</b><br>Identificação, em sala de aula, por Dóris, do desinteresse pela atividade pedagógica |
| C#03.09                         | A metodologia empregada em sala de aula, de um modo geral, não atende mais as expectativas dessa gurizada porque eles são muito rápidos eles captam e eles precisam de atividades, [...] desafios permanentes, e eles, às vezes, tu pensa que eles não têm capacidade cognitiva pra ir além e eles têm, têm entendimento de relacionar coisas só que, às vezes, pelo tipo de aula que se prepara, não se consegue elaborar uma atividade que suscite isso. | <b>Categoria 2:</b><br>Avaliação do problema no contexto  |
| I#17.09                         | Esse envolvimento que eu acho bem interessante [...] eles irem fazendo juntos parece que eles participam melhor do que deixando eles fazerem, por exemplo, assim largar a atividade agora vocês façam [...] de fazer a atividade junto com eles [...] cada questão [...] fazer com que eles refletissem bem, sobre a questão e elaborassem a sua própria resposta.   | <b>Categoria 3:</b><br>Reconfiguração do fazer pedagógico (ações implementadas)                             |
| I#05.11                         | No momento que tu [...] valoriza tudo que ele faz [...] a gente não tá estimulando o erro, mas o acerto [...] eu vejo assim que o salto é quântico [...] em relação à produtividade [...] Porque daí todos se sentem capazes [de produzir] individualmente [...] acho que tá ligado à questão da auto-estima.  |   |
| I#03.12                         | Tudo que é trabalhado com relação a sentido parece que fica. A sensação que dá é que fica, é internalizado.  |   |
| R#03.12                         | Eu acho que o papel fundamental ali é, claro não é simplesmente largar uma atividade aleatoriamente, [...] mas o planejamento da atividade e a orientação da atividade durante todo o processo [...] elas são planejáveis, mas também flexíveis, no sentido de que isso não tá dando muito certo, então, vamos ver como é que poderia ficar melhor.  | <b>Categoria 4:</b><br>Reposicionamento do papel de professora  |

A seguir, discutimos o processo de reflexão e (re)configuração das identidades das participantes, constituídas ao longo das atividades pedagógicas na escola pública.

### 3.6 Etapa 3: Identidades

Nesta etapa da pesquisa, investigamos a (re)configuração das identidades das professoras pré-serviço e em serviço, durante o desenvolvimento desta proposta colaborativa, no período de estágio supervisionado realizado na escola EPF (Figura 3.8).





**Figura 3.8 – Etapa 3: identidades**

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos (Seção 3.6.1) e os resultados obtidos (Seção 3.6.2) na análise da (re)configuração das identidades das participantes como professoras de língua inglesa no contexto de sala de aula.

### 3.6.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 3 – identidades

Os procedimentos metodológicos que serão apresentados a seguir reúnem os critérios utilizados na coleta de dados (Seção 3.6.1.1) e na análise dos resultados (Seção 3.6.1.2) da Etapa 3 – identidades.

#### 3.6.1.1 Coleta de dados

A coleta de dados da Etapa 3 – identidades aconteceu simultaneamente à Etapa 2 – prática pedagógica, uma vez que, ao discutirem acerca da reconfiguração de suas ações em sala de aula, as participantes refletiam igualmente sobre seus papéis como professoras nesse processo, no contexto da sala de aula da escola pública.

Assim, o *corpus*<sup>46</sup> utilizado para discutir o processo de configuração identitária das participantes no contexto escolar foi coletado por meio de dois instrumentos de pesquisa já citados: 1) as sessões de visionamento acerca das ações em sala de aula; 2) os diários reflexivos (Quadro 3.24).

**Quadro 3.24 – Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coleta de dados da Etapa 3 – Identidades.**

| Período de coleta do corpus/<br>número de encontros | Procedimentos   | Perguntas norteadoras  | Fontes de coleta de dados |
|---|---|--|---------------------------|
| Maio-dez/<br>2007<br><br>29<br>Encontros            | Visionamento<br><br>(reflexões acerca da configuração de seus papéis em sala de aula).        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como ocorreu a apresentação do conteúdo?</li> <li>- Como tu trabalhaste as respostas dadas pelos alunos?</li> <li>- Podes dar um exemplo disso que comentaste?</li> <li>- Qual foi o teu papel nessas atividades?</li> <li>- Que outra postura/papéis tu adotarias na aula/atividade? Por quê?</li> </ul> | Gravações em áudio        |
| Encontros<br>Semanais:<br>2h30min/<br>Encontro      | Escritura de diários<br><br>(Reflexões acerca da configuração de seus papéis em sala de aula) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como tu avalias o teu desempenho e o teu papel no processo de condução da aula?</li> <li>- O que te levou a fazer essas escolhas, seguir esse caminho?</li> <li>- Tu farias alguma mudança na tua atuação em sala de aula?</li> </ul>   | Diários reflexivos        |

A seguir, discutimos os critérios de análise empregados na Etapa 3 – Identidades.

<sup>46</sup> O *corpus* utilizado para análise da configuração identitária encontra-se na íntegra, no CD em anexo.

### 3.6.1.2 Critérios de análise

Nesta etapa, procuramos evidenciar o processo de (re)configuração identitária de Cecília, Pâmela e Dóris, durante sua prática pedagógica na escola pública. Para tanto, adotamos dois critérios: identificação de temáticas e identificação dos papéis de professora, a seguir descritos.

**1) Identificação de temáticas:** na análise preliminar do *corpus*, percebemos que as participantes, ao discutirem suas percepções acerca de seus papéis no contexto de sala de aula, norteiam suas reflexões por uma temática central. Essa temática encadeia os sentidos que desejam dar às suas reflexões acerca dos papéis que assumem como professoras naquele contexto. A temática identificada no discurso de cada uma das professoras estão em destaque no Quadro 3.25 e, no Apêndice K, demonstramos como essa identificação foi realizada no *corpus*.

**Quadro 3.25 – Temáticas identificadas no discurso das participantes na etapa identidades.**

| Participantes    | Cecília                            | Pâmela                        | Dóris                             |
|------------------|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Temáticas</b> | Relações sociais na escola pública | Linguagem como prática social | Processo reflexivo no grupo focal |

No discurso de Cecília, a temática recorrente são as relações sociais estabelecidas na escola pública e, em particular, sua relação com os alunos no contexto da sala de aula. No caso de Pâmela, sua identidade se constrói à medida que procura entender e colocar em prática a linguagem como atividade social. Por fim, no discurso de Dóris, sua identidade como professora de inglês se constitui e se reconfigura à medida que discute o processo reflexivo estabelecido no/pelo grupo focal.

**2) Identificação dos papéis de professora:** após a identificação dessas temáticas, procuramos analisar a natureza dos papéis de professora que assumem no contexto de sala de aula. Os papéis (categorias de análise) que emergiram de

seus textos estão em destaque no Quadro 3.26, bem como as respectivas evidências textuais retiradas do *corpus*. No Apêndice L, demonstramos como esses papéis foram identificados.

**Quadro 3.26 – Papéis de professora assumidos pelas participantes (categorias de análise da etapa identidades).**

| Cecília   |   | Pâmela  |   | Dóris   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Papel de professora                                   | Excerto do <i>corpus</i>  | Papel de professora                                   | Excerto do <i>corpus</i>  | Papel de professora                                   | Excerto do <i>corpus</i>  |
| 1)<br>Autoritária e disciplinadora                    | aterrorizar um pouco. [...] eu me pergunto se eu realmente deveria tomar uma atitude de disciplina de uma maneira mais explícita, mais rígida, botar alguém pra fora [...] Eu pensei [...] em chegar um dia sem avisar [e] dar uma prova. | 1)<br>Responsável pelo ensino de regras               | [...] tem que dizer que elas eram menos agradáveis que hoje. A estrutura é assim.   | 1)<br>Responsável pelo ensino de regras               | Eu tendi também a repetir [...] tu não foi educada assim na escola? [...] Siga o modelo [...] Era o exercício mais [...] mais freqüente [...] pra tu vê como a coisa é internalizada.   |
| 2)<br>Conciliadora.<br>Dá voz a si mesma e ao aluno   | Eles mesmos reconhecem isso e parece que a idéia seria mesmo tirar da sala. A idéia dos próprios colegas [...] se a professora tirasse da sala seria melhor.  | 2)<br>Conciliadora.<br>Dá voz a si mesma e ao aluno   | No começo eles ainda estavam com a idéia de copiar o que estava escrito no texto, mas, com a nossa ajuda, eles entenderam a proposta [...] não precisava centrar só no texto, sabe, mas no que eles soubessem daquele assunto que eles quisessem falar.   | 2)<br>Conciliadora.<br>Dá voz a si mesma e ao aluno   | deixando [...] eles se movimentarem mais dentro de uma temática ou de um texto [...] se tornando interessante. Principalmente eles se sentindo bem em relação [ao] quanto eles conseguem compreender através das coisas que são exploradas. |
| 3)<br>Engajada política e pedagogicamente ao contexto | [...] em cada nova circunstância, eu sou chamada a me posicionar e esse posicionamento eu pretendo que seja crítico, que seja consciente, engajado, talvez, não seja neutro. Mas isso não é uma [...] decisão pessoal, é um exercício.    | 3)<br>Engajada política e pedagogicamente ao contexto | Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar saber viver no mundo de hoje [...] tá desenvolvendo uma nova maneira de pensar, sei lá, ver e analisar e ver essa questão de outra maneira com outros olhos [...] não aceitar, só por que todo mundo fala isso eu vou falar também. | 3)<br>Engajada política e pedagogicamente ao contexto | Fazer uma avaliação de interpretação e conteúdo gramaticais, não consigo mais fazer. Então eles fazem e refazem, discutem. Eu sento individualmente com eles e tento produzir, refazer e produzir e refletir em cima do [que produzem].     |

Nesta fase da pesquisa, alteramos a identificação dos excertos a serem analisados. Assim, as participantes foram identificadas pelo nome, o número do excerto e a data da sessão reflexiva:

**Cecília 1#14.05** – Cecília, excerto 1, coletado em 14 de maio de 2008.

**Pâmela 4#24.06** – Pâmela, excerto 3, coletado em 24 de junho de 2008.

**Dóris 10#30.07** – Dóris, excerto 10, coletado em 30 de julho de 2008.

A seguir, discutimos, mais detalhadamente, como o processo de configuração das identidades das participantes se constrói ao longo de seu trabalho na escola pública.

### 3.6.2 O processo de identificação das participantes com a profissão e os papéis assumidos no contexto de sala de aula

Nesta seção, discutimos a construção identitária das participantes (Cecília, Pâmela e Dóris) no decorrer do trabalho desenvolvido na escola ao longo de 2007. No caso específico de Cecília (Seção 3.6.2.1) e Pâmela (Seção 3.6.2.2), analisamos como o trabalho desenvolvido pelo grupo focal durante a experiência de estágio na escola pública contribui para a identificação das participantes com a profissão de professoras de inglês. De outra forma, verificamos em que medida se percebem professoras naquele contexto de ensino e a natureza dos papéis que assumem ao vivenciarem sua prática pedagógica. A análise aponta para o fato de que ambas se identificam com a profissão assumindo diferentes papéis de professora, mas apenas Pâmela cogita a possibilidade de dar aulas na escola pública. Na análise das reflexões de Dóris (Seção 3.6.2.3), professora de inglês há cerca de 20 anos, procuramos analisar em que medida o trabalho reflexivo desenvolvido dentro do grupo focal alterou suas percepções acerca do que acredita ser seu papel como professora de inglês na escola pública. Nesse caso, a análise do seu discurso revela que Dóris consegue se desprender do papel de professora que ensina regras gramaticais, procurando configurar uma identidade de professora que busca construir uma relação dialógica com seus alunos dentro de sala de aula.

Nesse sentido, levamos em consideração que as escolhas que fazem no desenvolvimento de sua prática pedagógica constituem suas identidades profissionais (COLDRON & SMITH, 1999, p. 713). Desse modo, pensamos a identidade como um construto social, constituída pelas práticas discursivas vivenciadas pelas participantes, e não como uma visão individual, como parte da natureza da pessoa (MOITA LOPES, 2003, p. 20).

[...] todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores (Ibidem).

A seguir, apresentamos a análise da configuração identitária de Cecília.

### 3.6.2.1 Cecília: “quero ser professora, mas não na escola pública”

Cecília precisou administrar, durante o trabalho na escola EPF em 2007, inúmeros conflitos indisciplinados vivenciados com a turma de 25 alunos de 7ª Série. Esses conflitos povoam todas as suas reflexões ao longo desta pesquisa e são, portanto, centrais também na construção de sua identidade como professora de inglês. Desse modo, nesta seção, procuramos tecer um relato de como as tentativas de problematização desses conflitos delinearão sua identidade como professora de inglês, sua identificação com a profissão e os papéis assumidos nesse processo.

Os alunos que integram essa turma recebem, na EPF, grande atenção por parte de professores, coordenação e vice-direção. Nos conselhos de classe, os professores são unânimes ao afirmar já terem feito “de tudo” para “resolver” as questões indisciplinadas: chamar a atenção em aula, tirar da sala, enviar para a vice-direção, comunicar aos pais para um entendimento com a família. Segundo os relatos de Cecília, os professores, via de regra, entendem que todo o problema se concentra nos alunos. São eles os responsáveis pelos conflitos, pois não cedem à autoridade dos professores e da escola. Cecília faz uma leitura diferente do grupo desde o princípio. Por essa razão, procura desenvolver estratégias alternativas àquelas tradicionalmente propostas pelos demais professores e pela instituição.

Cecília constrói sua identidade como professora no seu posicionamento dentro da narrativa e em relação às personagens que nela interagem (ROLLEMBERG, 2003, p. 260). Desse modo, ao problematizar a situação, avalia que não deseja um “silêncio sepulcral”, mas uma atenção inicial dos alunos para poder explicar a atividade. Percebe, então, que a liberdade também é um processo, que precisa ser ensinado, e que os alunos estão acostumados a um ambiente hierarquicamente organizado, que ela define como sentar em fila, quietos, para copiar as atividades do quadro (1#14.05). Não se identifica, portanto, com uma

relação alunos-professora fortemente hierarquizada e parece buscar um equilíbrio entre a autoridade do professor e o desenvolvimento da liberdade dos alunos (FREIRE, 2003b, p. 82).

**Cecília 1#14.05:** Mas não é a questão de ter aquele silêncio sepulcral [...] a conversa é legal, a gente estimula isso desde que seja produtivo [...] eles são tão acostumados a ter aquele tipo de aula: quieto, olha pro quadro e copia, que quando eles se deparam com uma pequena possibilidade de liberdade, não sabem o que fazer [...]

Cecília (2#14.05) elabora, assim, as primeiras estratégias para marcar sua autoridade. Todavia, sua primeira iniciativa, ao tentar posicionar sua identidade como professora, é resgatar estereótipos profissionais que provavelmente povoaram suas experiências como aluna (“aterrorizar um pouco”, “botar pra fora... dar prova sem avisar”). Tal estratégia demonstra, ainda, uma tentativa de identificação com o perfil da professora Dóris, a quem observa há um ano na escola. Porém, não parece estar muito convencida de sua eficácia e acaba por deixá-las de lado.

**Cecília 2#14.05:** É, de repente aterrorizar um pouco. [...] eu me dou muito bem com eles, [...] mas eles não tem respeito pela figura do professor que exige a disciplina como eles têm com a Dóris [...] então eu me pergunto se eu realmente deveria tomar uma atitude de disciplina de uma maneira mais explícita, mais rígida, botar alguém pra fora [...] Eu pensei [...] em chegar um dia sem avisar dar uma prova [...] Eu dou a prova, e daí? recolho e vou embora? [...]

Em junho, os conflitos com a turma (conversa paralela, dispersão dos alunos e recusa em fazer as atividades) ficam insustentáveis para Cecília que, em meio à aula, resolve fazer “um mini-escândalo”: bate palmas até retomar a atenção dos alunos. Cecília tem dificuldade de criar uma rotina de trabalho que lhe garanta, no início da aula, alguns minutos de atenção dos alunos para explicar a atividade do dia (3#18.06).

**Cecília 3#18.06:** [...] Foi bem bom [...] Porque eu frisei: isso é o que eu quero: um tempo pra explicar, depois eles tem como conversar, tem como interagir, não precisa ficar quieto a aula toda, né.

Embora a estratégia tenha dado certo, Cecília se sente agredida pela própria atitude tomada e questiona o porquê de o professor precisar lançar mão de atitudes dessa natureza para conseguir trabalhar na escola.

**Cecília 4#18.06:** [...] Eu acho extremamente agressivo, violento se posicionar assim. Eu fiz isso a muito contra gosto [...] eu não me sinto à vontade absolutamente em fazer o que eu fiz

hoje e se eu tivesse que ser professora nessas condições eu seria extremamente infeliz [...] o professor não deveria ser obrigado a impor a sua presença assim por meio do berro, do grito. O que teria que se fazer pra que isso não fosse necessário? [...]

Cecília vive o conflito discutido por Freire (2003a, p. 202) de que o professor, assim como a sociedade brasileira, engatinha no processo de aprender a se movimentar por meio de relações democráticas. Para Freire, é preciso evitar os extremos: de um lado o autoritarismo e, do outro, a licenciocidade.

Nem o professor que, inseguro, não consegue afirmar sua autoridade nem tampouco o que, arrogante, a exacerba, mas o professor que, jamais negando-se enquanto autoridade, jamais nega, tampouco, a liberdade dos educandos (Ibidem).

Procura encontrar esse ponto de equilíbrio e decide tirar da sala aqueles alunos e alunas que atrapalham a aula para conversar individualmente, possibilidade aventada pela própria turma (5#18.06).

**Cecília 5#18.06:** [...] os próprios colegas identificam alunos que transtornam a aula. Eles mesmos reconhecem isso e parece que a idéia seria mesmo tirar da sala. A idéia dos próprios colegas [...] se a professora tirasse da sala seria melhor [...] uma cultura de diálogo, que eles pudessem falar.

Acredita que deve desenvolver uma estratégia que seja coerente com suas crenças, já que não se sente à vontade e considera violento gritar para obter silêncio. Percebe também a necessidade de justificar, para os alunos, toda e qualquer atitude tomada (6#20.08).

**Cecília 6#20.08:** [...] eu não ser assim tão sangüínea, né [...] Então, eu sinto essa necessidade [...] de justificar. Eu tô fazendo assim porque vocês têm a opção de se movimentar com liberdade na sala de aula. Então eu acho que eu tenho que desenvolver uma maneira de me impor dentro daquilo que eu sou.

Em setembro, vivencia uma nova crise e, desta vez, pensa em “juntar suas coisas e desistir” (7#10.09). Todavia, acredita que essa teria sido uma atitude “covarde” e volta atrás.

**Cecília 7#10.09:** [...] aquilo me deu uma angústia, um terror, e eu fui pra minha mesa pra juntar as minhas coisas e ir embora naquele momento, foi um ímpeto de sair dali. E aí eu me acalmei, pensei que seria feio e covarde sair correndo, mas essa era minha intenção, e aí, na terceira vez, eu consegui.



Ao refletir com o grupo focal uma nova estratégia, Cecília decide preparar uma dinâmica de grupo na qual os problemas vivenciados por ela com a turma pudessem ser discutidos (8#17.09). Nessa dinâmica, os alunos fizeram uma lista de suas reclamações em relação aos professores e à escola e uma outra lista de reclamações que os professores normalmente fazem a seu respeito. Depois disso, assistiram ao vídeo da aula de inglês no sentido de tentar identificar quais das reclamações listadas podiam ser observadas no comportamento da professora e dos alunos na aula de inglês. Cecília desejava que percebessem como o papel deles é fundamental para a realização de um trabalho em grupo. Tenta, portanto, construir sua identidade como professora, sempre por meio da conciliação com o grupo.

**Cecília 8#17.09:** [...] Os alunos assistiram ao vídeo da nossa aula anterior, em que fica nítida a minha grande dificuldade de obter atenção e silêncio para explicar a atividade proposta naquele dia [...] Com isso nossa intenção foi demonstrar o quanto o trabalho em grupo depende do comprometimento de todos.

A dinâmica funcionou como uma catarse para os alunos, que aproveitaram a oportunidade para falar sobre o “desprazer” gerado pelo contexto escolar. A partir desse ponto, Cecília começa a desviar o problema de si mesma e dos alunos para o contexto escolar. Levanta a hipótese, que será confirmada no conselho de classe, de que a escola não está interessada em ouvir o que os alunos têm a dizer, disseminando uma cultura não dialógica e de descrença – no aluno – em relação a tudo que é proposto pela escola (9#17.09).

**Cecília 9#17.09:** [...] a escola não tá “afim” de ouvir reclamação a respeito de professor [...] Parece realmente que o problema da dispersão é de âmbito mais geral, refletindo o total desinteresse do aluno pela escola como um todo [...]

A dinâmica de grupo também serviu para que fossem definidas estratégias a serem utilizadas por Cecília (10#17.09) em situações de indisciplina, estratégias estas discutidas em parceria com os alunos.

**Cecília 10#17.09:** [...] Então eles falaram duas coisas que eu já fiz, sabe? Tirar prá fora e conversar [individualmente], eu vou ver se eu faço isso mais seguido agora [...] e tirar nota, descontar. E isso é uma estratégia que eles concordam. Me parece justo.

No conselho de classe, em setembro, Cecília, inicialmente ignorada pela orientadora educacional, questiona os demais professores acerca de como lidavam

com a indisciplina em sala de aula. Embora os professores coloquem os alunos para fora da sala, a atitude não é “aprovada” pela orientadora, pois eles ficam apenas “transitando” de uma instância a outra da escola. Cecília percebe, então, que os esforços feitos pela escola não solucionam o problema, apenas o transferem de um lugar para o outro, de um dia para o outro. Segundo Cecília, a orientadora informou que os professores “devem” resolver o problema “em sala de sala” e não o empurrar para frente, como regularmente têm feito. A participação de Cecília (11 e 12#17.09) no conselho deixa nela a percepção de que o professor estagiário de inglês – porque a de ciências foi convidada a falar – pouco ou nenhum valor tem para a escola, embora esta se aproprie de seu trabalho.

**Cecília 11#17.09:** [...] ela [a orientadora educacional] chamou todos os professores, inclusive chamou uma estagiária do curso de ciências que tava ali [...] E aí ela ia muda de assunto e ela não ia me chamar e eu ergui a mão e disse “eu quero falar”, né? E ela sabia que eu tava ali, que eu era estagiária de inglês. Mas eu fui sumariamente ignorada. [...] e daí ela [a orientadora educacional] falou que não é legal fazer isso porque eles ficam transitando de supervisão pra coordenação pedagógica e assim dentro da escola, como se não existisse alguém responsável ou capacitado o suficiente pra trata disso, então eles ficam sendo jogados.

**Cecília 12#17.09:** Então eu me senti bem lixo [...] me senti desconsiderada, descartada no conselho.

Para corroborar a hipótese de que a escola não está preparada para promover uma discussão em torno da questão disciplinar, Cecília relata a dinâmica de grupo desenvolvida pela orientadora educacional, logo após o conselho de classe. A orientadora trouxe uma citação de Einstein para desencadear a reflexão (13#17.09). Cecília entende que a idéia é revolucionária, pois a educação, nos termos definidos pelo cientista alemão, aparelha o aprendiz para se movimentar criticamente no mundo (14#17.09).

**Cecília 13#17.09:** [a citação] dizia que os alunos deveriam se ensinados a conhecer e compreende os valores dessa sociedade e eles deveriam receber também uma educação para o que fosse moralmente bom e para o belo. Então o estudo teria essas duas dimensões: a educação ética, a educação estética e, além disso, a compreensão e o reconhecimento dos valores que estruturam aquela sociedade [...]

**Cecília 14#17.09:** [...] nossa, como isso pode se subversivo e revolucionário, num sentido em que uma pessoa seja aparelhada dessa maneira, né, pra se movimentar no mundo.

Entretanto, surpreende-se (15#17.09) e decepciona-se com a forma como o trabalho foi encaminhado, pois a orientadora utilizou a citação para listar uma série

de obrigações (do aluno) que já foram naturalizadas pelo discurso da instituição escolar. Por essa razão, são repetidas, mas não legitimadas pelos alunos (16#17.09). Foucault (apud GREGOLIN, 2006, p. 132) lembra que cada sociedade, nesse caso a escola, tem seu próprio regime de verdade e, nesse sentido, empodera aqueles que têm “o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” dentro dos limites sociais nos quais atua. Nesse sentido, Coracini (2007, p. 105) argumenta que, quando a um grupo são concedidos apenas “deveres”, não podemos esperar dele que respeite a ordem, pois o modo que encontra para se fazer ouvir é pela criação de outras “regras”, outras “leis”.

**Cecília 15#17.09:** [...] fiquei extremamente decepcionada com a maneira como ela trabalhou isso na aula [...] Ah, porque nós temos que respeitar os mais velhos, aceitar os valores que nos são passados [...] E que também a gente tem que [...] aprender a se comportar de acordo com o que seja moralmente bom [...]

**Cecília 16#17.09:** [...] eles tão sendo doutrinados nesse discurso Eles falam exatamente o que eles sabem que a pessoa tá esperando ouvir, né? Então é aquele discurso manjado [...] mas é um discurso vazio pra eles [...] E eles são espertos o suficiente pra saber se movimentar no meio desse discurso, que não significa nada.

Cecília, então, desconstrói o discurso da orientadora argumentando que, em nenhum momento, esta procurou problematizar o que seria o “moralmente bom” e tampouco discutiu o fato de a citação não implicar a aceitação passiva de valores pela sociedade (17#17.09). Percebe que, embora a professora estivesse “bem intencionada”, seu despreparo provoca não um diálogo com os alunos, mas estimula uma atitude de “passividade” neles: devemos aceitar os valores, porque são tradicionais, sem questionamento (18#17.09). Nesse momento, Cecília se dá conta de que os valores não são escolhas individuais, mas construídos sociohistoricamente dentro de uma cultura e, se não desnaturalizados, são transformados em verdades inquestionáveis (FAIRCLOUGH, 1989, 1992).

**Cecília 17#17.09:** o que é moralmente bom, sabe? Então tu vai lá e cata o moralmente bom, despreza o moralmente ruim. É só uma questão de fazer uma escolha, né? [...] como poderia ser questionada essa absorção passiva dos valores, [...] reconhecer, perceber, eram esses os termos, quer dizer, detectar pra poder se movimentar em relação a isso, mas não significa aceitar. Muito pelo contrário, pode significar negar e construir valores novos enquanto sociedade. [...]

**Cecília 18#17.09:** Então eu fico pensando assim quanta boa vontade da pessoa, ela tinha boa vontade, mas aquilo se perde na falta de preparo pra lidar. E aí vai sedimentando [...] a passividade. Então se aceita, se valoriza, porque é uma “tradição”.

Moita Lopes (2003, p. 21) pondera que as instituições legitimam institucional, cultural e historicamente certas identidades sociais, ao mesmo tempo em que encarceram e patologizam outras, considerado-as ilegítimas. No grupo de Cecília, a indisciplina é tratada como uma patologia, um desvio do comportamento padrão e, em nenhum momento, como uma possível reação provocada por um sentimento de insatisfação por parte daqueles que a exercem. Coracini (2003, p. 151) critica a escola no momento em que sua política abafa as diferentes vozes que constituem os sujeitos que nela atuam, transformando-os em “repetidores” de outras vozes: do livro didático, do professor, da orientadora. Nesse sentido, legitima “esquemas e modelos fornecidos *a priori*” do bom aluno, bom leitor (Ibidem) e reforça o medo de lidar com o diferente, o estranho, silenciando o aluno pela relação castradora do poder (Ibid., p. 157).

A experiência da dinâmica observada por Cecília faz com que repense as prioridades da sua proposta de trabalho e, conseqüentemente, seu papel como professora. Ela (19#17.09) se angustiava especialmente por não estar conseguindo desenvolver as atividades dentro do cronograma planejado, tendo em vista o comportamento dispersivo dos alunos. Em uma de nossas reflexões, discutimos que o processo de ensinar com foco no desenvolvimento da cidadania não só implica ministrar o conteúdo planejado em um dado cronograma, mas refere-se também ao desenvolvimento de rotinas de trabalho com os alunos, a administração de conflitos e o estreitamento de relações sociais. A discussão conforta Cecília (20#17.09), que procura transferir suas atenções e prioridades, como professora, do cronograma fixado no início dos trabalhos para o próprio processo de aprendizagem dos alunos.

**Cecília 19#17.09:** Acho que ainda não se configurou um sistema de sala de aula que funcione assim, mas [...] se eu não conseguir fazer tudo que a gente planejou, isso não vai ser tão importante se eu conseguir fazer outras coisas, se eu conseguir despertar alguma coisa que talvez não vá surtir efeito agora, vai surtir efeito um dia [...] Foi muito bom isso que tu me falou.

**Cecília 20#17.09:** A cartilha, todo esse projeto em torno do mercado, da compra e venda, a gente vai fechar. Vai fechar quando a gente acha que tem que fechar. E isso é uma vitória. Agora, fecha-se o ciclo. Deu, terminou! [...] Mas essa sensação é muito boa, que eu fiz até o ponto que eu achei que tinha que ser feito.

Em outubro, ao trabalhar com a temática do meio ambiente, Cecília escolhe, como estratégia “de sedução” para obter atenção dos alunos e envolvimento deles nas atividades, tirá-los do “contexto viciado” da sala de aula. Eles saíram da escola

no papel de observadores para capturar, ao seu redor, impressões específicas acerca de diferentes aspectos relativos ao meio ambiente. A primeira expectativa de Cecília era a de que eles virtualmente “enlouqueceriam” ao passarem pelos portões da escola (21#22.10). Todavia, para sua surpresa, isso não aconteceu. A nova experiência enche Cecília de esperança de que talvez tenha encontrado uma alternativa para administrar os conflitos disciplinares no grupo (22#22.10).

**Cecília 21#22.10:** [...] eles se sentem à vontade simplesmente pelo fato de tu sair daquele ambiente da sala de aula viciado. Tu consegue fazer com que eles relaxem, porque eu acho que todo mundo participou, né? [...] eu gostei demais e eu me senti muito bem.

**Cecília 22#22.10:** eu fiquei pensando que a partir de agora a gente tem que tentar bolar esse tipo de estratégia pra tornar a coisa um pouco mais fluída, um pouco mais tranqüila [...]

A oportunidade de sair da sala de aula também é aproveitada por Cecília (23#22.10) no sentido de tentar redimensionar os problemas de relacionamento entre os próprios alunos da turma. Por meio de um sorteio, Cecília consegue fazer com que duas alunas, que apresentam animosidade, trabalhem juntas na atividade de observação. Ela acredita que o sucesso da experiência mostra aos alunos que, embora muitas vezes discordando, podem trabalhar juntos colaborativamente, habilidade interpessoal fundamental para a construção de uma sociedade cidadã. Freire (2003a, p. 213) argumenta que a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso *conciliador*. Nesse caso, a conciliação é promovida pelo próprio trabalho colaborativo.

**Cecília 23#22.10:** Essa idéia de que a gente muitas vezes vai trabalhar com pessoas que a gente não se dá ou que se pudesse escolher não trabalharia [...] e a turma toda vê que elas conseguiram [...] Então, isso é uma mensagem que transita naquele contexto ali, que pessoas diferentes podem trabalhar junto, como elas.

A vivência de administrar sua relação com os alunos, bem como os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, alimentam em Cecília a consciência de que o professor precisa se preparar antecipadamente para lidar com a complexidade desse contexto (24#05.11). Exemplo disso é a atitude assumida pelos alunos de que, por estarem fisicamente presentes às aulas, seu futuro estará garantido, não havendo necessidade de grandes esforços e participação. Cecília percebe a necessidade de desnaturalizar tais crenças, principalmente porque, para ela, esses falsos mitos despreparam os indivíduos para lidarem com o inesperado (25#05.11).

**Cecília 24#05.11:** Como o professor tem que estar bem informado pra poder se movimentar nessa avalanche de informações que eles trazem [...] no sentido de reforçar, despertar coisas que eles não pensaram ou mesmo desconstruir idéias que não se sustentam [...] e como não é fácil [...] chegar lá com o senso comum não, não rola [...]

**Cecília 25#05.11:** Eu estou na escola, então eu vou estudar e vou conseguir alguma coisa melhor do que o cara que está catando papel. Quem garante? Então essa ingenuidade também de achar [...] mesmo tu tendo consciência das oportunidades e do que tu tem que fazer, ainda pode dar tudo tão errado. Eu acho que a gente devia ser mais preparado também pra saber lidar quando as coisas dão errado.

Em novembro, ela repete a estratégia de trabalhar com os alunos ao ar livre, mas, precisa, a todo o momento, explicitar e fazê-los se responsabilizarem por suas escolhas (26#12.11). Essa vivência ensina à Cecília que a colocação de regras para o bom andamento da aula não compromete a relação afetiva com os alunos, temor nutrido por ela até então (Cecília 27#12.11), e tampouco impede o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que seja libertária (FREIRE, 2003b, p. 82).

**Cecília 26#12.11:** [...] Daí, eu disse: vocês escolheram vir pra cá [...] se vocês em dois minutos não se organizarem a gente vai voltar pra sala de aula e nunca mais vem pra cá [...] aí, se organizaram rapidinho.

**Cecília 27#12.11:** [...] que quando uma pessoa chama [a atenção]: “olha, tu tá fazendo errado”. Aquilo não é ofensivo pra ela [...] eu acho, eu acho [que] ela tá pedindo por limites, porque senão ela poderia se chocar. E isso não compromete o vínculo afetivo né, que é uma coisa que eu sempre temia [...]

Ainda em novembro, a última estratégia utilizada por Cecília foi a de encaminhar os alunos indisciplinados à vice-direção da escola, com o apoio da professora regente. Embora ela tenha se esquivado de adotá-la durante todo o ano, Cecília se diz com a “consciência tranqüila” por tê-la tomado, pois já havia tentado tudo que estivesse “ao seu alcance” (28#19.11). Além disso, queria testar a hipótese de que, ao tirar o grupo de alunos mais dispersivos, a aula fluiria, hipótese confirmada por ela.

**Cecília 28#19.11:** [...] eu estava com a consciência tranqüila [...] eu já tinha tentado tudo que era possível em termos de civilidade pra lidar com eles: conversa, dinâmica de grupos, tirar pra fora pra conversar [individualmente].

A percepção que Cecília tem do grupo enviado para a vice-direção é a de que já desistiram da escola, embora ainda a freqüentem “fisicamente” (29#19.11), crença também observada por Alonso & Fogaça (2007, p. 31). Esses alunos não se submetem aos padrões comportamentais requeridos pela instituição, assumindo

uma conduta de “anomia” (MERTON, 1968, p. 207) que, em outras palavras, significa a ausência de normas. Segundo Merton (1968, p. 192), “[...] pode representar o começo de um novo molde alternativo, com suas próprias pretensões distintas de validade moral”. Segundo a classificação proposta por Merton (Ibid., p. 229), o grupo de Cecília pode ser reconhecido na conduta anômica de “rebelião”, que pressupõe o afastamento dos objetivos dominantes de uma dada instituição social, no caso a escola, e de seus padrões vigentes, considerados arbitrários.

**Cecília 29#19.11:** [...] aquilo ali saturou tanto que eu acho que eles não acreditam que nada de bom possa surgir naquele contexto, sabe eu acho que há uma desesperança assim, sei lá, eu acredito que não seja muito consciente.

Na primeira avaliação que Cecília (30#26.11) faz do próprio processo de estágio, deixa clara sua insatisfação por não ter conseguido “seduzir” os alunos que apresentavam problemas disciplinares e não consegue avaliar a experiência apenas considerando o progresso dos demais.

**Cecília 30#26.11:** apesar de eu conseguir reconhecer que vários alunos fizeram um baita progresso [...] então, foi muito gratificante [...] Só que o fato de eu ter sofrido tanto por causa do resto me pesa muito mais de modo que eu não consigo avaliar o meu estágio positivamente [...] Eu não consigo ter esse distanciamento [...]

Cecília fez o estágio por uma obrigação curricular (31#17.12). Não tinha qualquer pretensão de ser professora. Inicialmente, sua percepção acerca da profissão é a mesma que atribui aos alunos indisciplinados em relação à escola (29#19.11). A “desconfiança” dela, no início do processo, em relação à profissão (“nada de bom poderia me acrescentar aquilo”) é a dos alunos, mesmo que inconscientemente, acerca da escola (SOUZA, 2003, p. 342).

**Cecília 31#17.12:** E eu fui fazer estágio por que eu tinha a obrigação de fazer, eu não queria nada com aquilo, não achei que nada de bom poderia me acrescentar aquilo.

Cecília modifica sua percepção em relação à profissão ao longo do ano por meio das oportunidades de reflexão que o trabalho desenvolvido no grupo focal proporcionou-lhe (32#03.12). Embora deixe bastante explícito o quanto o estágio foi uma experiência dolorosa, reconhece que também a ajudou a construir uma nova faceta identitária: a de professora (33#03.12). Atribui a mudança ao “prazer” que sentiu ao desenvolver as atividades que estimulam o desenvolvimento de uma

postura crítica no aluno, demonstrando a consciência do papel político que assume ao realizar a tarefa (39#03.12).

**Cecília 32#03.12:** [...] apesar de toda a dor, de toda angústia que [...] o estágio [...] eu descobri [...] que eu quero ser professora e que eu vou ser professora [...]

**Cecília 33#17.12:** Quer dizer em cada situação, em cada nova circunstância eu sou chamada a me posicionar e esse posicionamento eu pretendo que seja crítico, que seja consciente, né, engajado, talvez, não seja neutro. Mas isso não é uma [...] decisão pessoal, é um exercício. [...]

Todavia, sua identificação com a profissão não significa que deseje ou planeje trabalhar no Ensino Fundamental e Médio; ao contrário, a experiência garantiu a ela a certeza de que é capaz de fazê-lo, mas só o fará por necessidade econômica (34#17.12). Cecília chega à mesma constatação observada entre os participantes da Fase 1 desta pesquisa: ser professor(a) na escola pública não é uma escolha, mas uma imposição financeira. Brun (2004, p. 90) argumenta que a atitude do professor em relação ao contexto escolar depende de suas “posições filosóficas”, estejam elas explícitas ou implícitas. Nesse sentido, tal alinhamento o leva a fazer escolhas, durante o processo de socialização na escola, que poderão fazê-lo recusar ou aceitar aquele contexto para a realização de sua prática profissional (COLDRON & SMITH, 1999, p. 715). Em outras palavras, a construção da identidade social em geral envolve a tomada de posicionamentos no espaço social (Ibid., p. 714).

**Cecília 34#17.12:** [...] eu não quero ser professora naquele contexto de ensino fundamental e médio. Eu pretendo ser professora de universidade, mas eu tenho uma segurança comigo, que é uma sensação de vitória sabe [...] se eu tivesse por uma necessidade econômica de dar aula numa escola de Ensino Fundamental e Médio [...] eu vi que eu sou capaz [...]

Cecília assume a mesma conduta anômica de “rebelião” (percebida entre seus alunos – 29#19.11) em relação à escola: não se identifica com os valores, normas e as condutas adotadas pela instituição, criticando principalmente o modo como as relações sociais entre orientação escolar/alunos, orientação escolar/estagiários, orientação escolar/professores nela estão configuradas. Portanto, não consegue projetar-se como professora naquele contexto profissional. Tsui (2007, p. 675) destaca duas “fontes” de formação identitária profissional: a) o indivíduo/profissional reconhece que possui a competência que sua comunidade de trabalho valoriza; b) essa comunidade oferece-lhe legitimidade de acesso à prática pedagógica. No caso de Cecília, embora reconheça que possui competência para



ensinar naquele contexto específico, a comunidade de trabalho não lhe confere legitimidade profissional.

Para ela, a escola não pode ser incoerente a ponto de distanciar-se ou negar a própria dinâmica da vida: somos indivíduos em constante processo de aprendizagem. Entende que tal postura é resultado de um processo e que os professores não podem estimulá-la entre os alunos quando não a vivenciam (35#03.12). Percebe, assim, que o indivíduo não é resultado de uma ação mecânica, de uma escolha pessoal, mas de um processo sociohistórico profundo e complexo (FREIRE, 2003a, p.224). O entendimento desse processo se dá por meio da educação. Nesse sentido, o pensamento e o saber das novas gerações se formam a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações anteriores (LEONTIEV, 1983, p. 215).

**Cecília 35#03.12:** isso é algo que se perdeu entre o professorado, né, então, se na vida [...] se na vida tudo é dinâmico, tudo é impreciso, tudo te exige o tempo todo a tomada de posição [...] por que na escola seria diferente? Porquê o trabalho do professor seria diferente? E eu falo isso no sentido de que as pessoas, me parecem que pensam ainda que se formaram, estão prontas. O conhecimento [...] eu possuo, agora, estou apta a por em prática. E isso é tão desconectado da própria dinâmica da vida [...]

Embora Cecília comece a pensar em si mesma como professora, essa identificação não se estende ao contexto conflituoso e extenuante da escola pública, uma vez que discorda dos valores que a ela subjazem. Além disso, o fato de ela não ter voz nas decisões referentes à administração dos conflitos vivenciados em sala de aula, frente à instituição escolar, impedem sua identificação com aquele contexto (TSUI, 2007, p. 678).

A experiência de Cecília durante o estágio permitiu que estivesse constantemente refletindo e reconstruindo sua prática pedagógica no sentido de procurar resolver os problemas vivenciados por ela e pela turma. Para Freire (2003a, p. 225), o envolvimento em situações de conflito “partejam” o processo de conscientização. Esse processo contribuiu para que construísse suas próprias representações do que seja ensinar e aprender com foco em uma perspectiva crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1989, FREIRE, 2001a), bem como seu papel como professora. No início do processo, ventila a possibilidade de assumir o papel de professora autoritária (Categoria 1, Quadro 3.27), reproduzindo identidades que muito provavelmente povoam sua memória, advindas de sua vivência escolar como

aprendiz. Todavia, esse papel é logo questionado e abandonado por ela. Aos poucos, estabelece uma relação dialógica com os alunos, procurando negociar espaços e responsabilidades no contexto da sala de aula (Categoria 2, Quadro 3.27).

**Quadro 3.27 – As escolhas léxico-gramaticais de Cecília e as representações construídas na configuração de sua identidade como professora na escola EPF.**

| N° do Excerto e dia da reflexão | Excertos do <i>Corpus</i>   | Categorias analisadas (papéis de professora)   |
|---------------------------------|---|--|
| 2#14.05                         | aterrorizar um pouco. [...] eu me pergunto se eu realmente deveria tomar uma atitude de disciplina de uma maneira mais explícita, mais rígida, botar alguém pra fora [...] Eu pensei [...] em chegar um dia sem avisar [e] dar uma prova.                 | <b>Categoria 1:</b><br>Papel de professora autoritária e disciplinadora                    |
| 4#18.06                         | Eu acho extremamente agressivo, violento se posicionar assim [...] eu não me sinto à vontade absolutamente em fazer o que eu fiz hoje [...] o professor não deveria ser obrigado a impor a sua presença assim por meio do berro, do grito.                | Problematização dessas ações, desse papel.   |
| 5#18.06                         | Eles mesmos reconhecem isso e parece que a idéia seria mesmo tirar da sala. A idéia dos próprios colegas [...] se a professora tirasse da sala seria melhor.  | <b>Categoria 2:</b><br>Papel de professora conciliadora. Dá voz ao aluno e a si mesma.     |
| 10#17.09                        | Tirar prá fora e conversar [individualmente], eu vou ver se eu faço isso mais seguido agora [...] e tirar nota, descontar. E isso é uma estratégia que eles concordam. Me parece justo.   |  |
| 26#12.11                        | vocês escolheram vir pra cá [...] se vocês em dois minutos não se organizarem a gente vai voltar pra sala de aula e nunca mais vem pra cá [...] aí, se organizaram rapidinho.   |  |
| 27#12.11                        | Aquilo não é ofensivo pra ela [...]ela tá pedindo por limites E isso não compromete o vínculo afetivo, que é uma coisa que eu sempre temia.   | Problematização dessas ações, desse papel.   |
| 6#20.08                         | eu sinto essa necessidade [...] de justificar. Eu tô fazendo assim porque vocês têm a opção de se movimentar com liberdade na sala de aula. [...] eu tenho que desenvolver uma maneira de me impor dentro daquilo que eu sou.                             |  |
| 8#17.09                         | nossa intenção foi demonstrar o quanto o trabalho em grupo depende do comprometimento de todos.   |  |
| 23#22.10                        | isso é uma mensagem que transita naquele contexto ali, que pessoas diferentes podem trabalhar junto, como elas.   |  |
| 28#19.11                        | eu estava com a consciência tranqüila [...] eu já tinha tentado tudo que era possível em termos de civilidade pra lidar com eles: conversa, dinâmica de grupos, tirar pra fora pra conversar.   | <b>Categoria 3:</b><br>Papel de professora engajada política e pedagogicamente ao contexto |
| 20#17.09                        | A cartilha, todo esse projeto em torno do mercado, da compra e venda, a gente vai fechar. Vai fechar quando a gente acha que tem que fechar. E isso é uma vitória. Agora, fecha-se o ciclo [...] eu fiz até o ponto que eu achei que tinha que ser feito. |  |
| 21#22.10                        | eles se sentem à vontade simplesmente pelo fato de tu sair daquele ambiente da sala de aula viciado. Tu consegue fazer com que eles relaxem.  |  |
| 24#05.11                        | Como o professor tem que estar bem informado pra poder se movimentar nessa avalanche de informações que eles trazem [...] no sentido de reforçar, despertar coisas que eles não pensaram ou mesmo desconstruir idéias que não se sustentam.               | Problematização dessas ações, desse papel.   |
| 25#05.11                        | [...] mesmo tu tendo consciência das oportunidades e do que tu tem que fazer, ainda pode dar tudo tão errado. Eu acho que a gente devia ser mais preparado também pra saber lidar quando as coisas dão errado.  |  |
| 33#17.12                        | [...] em cada nova circunstância eu sou chamada a me posicionar e esse posicionamento eu pretendo que seja crítico, que seja consciente, engajado, talvez, não seja neutro. Mas isso não é uma [...] decisão pessoal, é um exercício.                     |  |

Ao final do trabalho na escola EPF, Cecília reconhece que seu papel como professora também tem um caráter político, à medida que assume a responsabilidade de desconstruir idéias e posicionamentos naturalizados, no discurso, como verdade defendidos/trazidos pelos alunos (Categoria 3, Quadro 3.27). Vale lembrar que a experiência pedagógica na EPF possibilitou a Cecília constatar sua capacidade de atuar como professora no contexto da escola pública, mas igualmente a certeza de que esta será sua última opção profissional, tendo em vista sua não-identificação com as políticas pedagógicas praticadas naquele espaço educacional.

A seguir, apresento a análise da construção identitária de Pâmela durante o trabalho colaborativo na escola.

### 3.6.2.2 Pâmela: “acho importante ensinar pra eles [a] não ter preconceitos... pra saber viver no mundo de hoje”

A identificação de Pâmela com a profissão de professora de inglês perpassa as representações por ela construídas ao longo de sua vivência escolar acerca do que seja ensinar e aprender (TSUI, 2007, p. 664). A tomada de decisão pela profissão acontece durante o curso pré-vestibular, pela identificação com uma professora de inglês, que se torna sua referência profissional. As reflexões com o grupo focal e sua prática pedagógica na escola pública, com o grupo de 14 alunos de uma 6ª Série, permitem Pâmela identificar e reconhecer que a perspectiva behaviorista norteou seu processo de aprendizagem como aluna na escola. Embora tendo sido exposta à perspectiva sociocultural no contexto universitário e no grupo focal (Etapa 1 – concepções de aprendizagem), o paradigma escolar deixa marcas profundas em Pâmela e, por vezes, é esse paradigma que subsidia suas ações e constitui os papéis por ela assumidos no início do estágio curricular.

Vale ressaltar que Pâmela, ao contrário de Cecília, desde o princípio de sua prática pedagógica, deseja ser professora de inglês e considera a possibilidade de lecionar na escola pública, assim como em escolas de línguas. Assim, podemos identificar, no processo reflexivo de Pâmela, tentativas no sentido de compreender suas escolhas pedagógicas, trazendo-as para o consciente, ao verbalizá-las, e,

dessa forma, procurando reconhecer as concepções de aprendizagem subjacentes. Esse processo é igualmente marcado por um crescente sentimento de autoconfiança e conscientização do que considera ser seu papel como professora de inglês.

No início do processo reflexivo, ao descrever sua prática pedagógica, Pâmela relata sua insegurança ao ter que explicitar regras gramaticais. Demonstra uma preocupação central com a aquisição de estruturas léxico-gramaticais, que normalmente estão fechadas em uma única possibilidade, não havendo, portanto, espaço para o erro: seu e dos alunos (2#14.05). Por essa razão, a não conformidade do grupo ao uso dessas estruturas que está ensinando causa em Pâmela certa ansiedade (3#14.05). Seu papel como professora se configura, portanto, no ensino de estruturas pré-selecionadas da língua, utilizando o texto como pretexto para chegar ao seu objetivo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 150; PINHEL, 2004, p. 75 e WALLACE, 1992, p. 72-73).

**Pâmela 1#14.05:** Eu me senti meio insegura naquela parte da gramática, fica aquela coisa meio de consciência, 'ai, será que tá certo? Será que tá errado?', porque eu não tô só dando uma explicação, mostrar figura ou discutindo algum assunto, como era nas outras aulas, era uma regra, se eu colocasse errado ia tá errado, então eu fiquei cuidando assim [...]

**Pâmela 2#14.05:** [...] estruturas, por exemplo, as gurias lá 'ai, as roupas dos anos 60 eram desagradáveis, e agora elas são agradáveis', tipo nessa estrutura sabe, ai eu: 'não, tem que dizer que elas eram menos agradáveis que hoje'. A estrutura é assim.

**Pâmela 3#14.05:** [...] na hora que eu tava explicando eles tavam até quietinhos e eu achei que tivessem entendido tudo e que tava todo mundo sabendo, depois quando eu fui individualmente que eu vi que não, que eu tinha que explicar tudo de novo [...]

Gradativamente, Pâmela procura implementar atividades cujo enfoque deixa de ser apenas os elementos formais da língua e passa a salientar o desenvolvimento, em sala de aula, de práticas sociais que façam parte do contexto social dos alunos. Em junho, ao trabalhar com as características culturais de diferentes países escolhidos pelos alunos, consegue avaliar criticamente a atividade e identificar alternativas para sua realização que ampliam as fronteiras da língua como produto (LANCASTER & TAYLOR, 1992, p. 256-257) (4#11.06). Nesse sentido, dá os primeiros passos no sentido de ampliar seu papel no contexto de sala de aula, ponderando que, além da descrição das características típicas dos países, poderia ter estimulado os alunos a elaborar justificativas para as escolhas feitas. Assim, abre uma pequena janela de oportunidade para ensinar a linguagem como

processo de construção de sentidos e significados socialmente situados (MOITA LOPES, 2005, p.58).

**Pâmela 4#11.06:** eu dei um exercício assim que era de marcar, a fotinho com a nacionalidade [...] e aí um [aluno] perguntou: ‘a gente tem que escrever isso?’, e eu falei ‘não, não precisa.’, depois eu fiquei pensando porque que eu não pedi pra eles escreverem, em inglês, sabe, ia ensinando já, e isso foi uma falha, porque dava tempo [...]. Tava tão simples, só marcar, eu queria pensar numa forma de explorar melhor [...]. Na folhinha mesmo eu podia ter dito: ‘marque as colunas e depois justifique’.

Esse processo de transformação de sua prática pedagógica e do seu papel em sala de aula causa em Pâmela (5#11.06) insegurança e incerteza, sentimentos que a acompanharão ao longo do ano.

**Pâmela 5#11.06:** [...] Ah, aquela atividade acho que a gente conseguiu ajudar eles, na descrição, depois ali nos países eu não sei se fiz certo, mas dá uma insegurança, de ir lá na frente e explicar um negócio novo assim [...]. Será que eu fiz certo?’

Em julho, Pâmela (6#02.07) faz sua primeira tentativa de trabalhar com a leitura de um texto em sala de aula, embora ainda não se sinta preparada para fazê-lo (“por falta de preparo, não fiz desse jeito”). Seu discurso registra novamente o sentimento de insegurança e, ao avaliar a aula ministrada, reconhece que sua prática ainda apresenta traços do ensino vivenciado na escola (“traduzi o texto oralmente”), ao mesmo tempo em que enumera novas possibilidades de trabalho com o texto, explorando os elementos não-verbais e o conhecimento prévio dos alunos por meio dos cognatos. Seu discurso demonstra, portanto, a crença de que o paradigma escolar, tipicamente voltado para a tradução (PINHEL, 2004, p.75), demanda pouco ou nenhum envolvimento prévio do professor, argumento que explica sua atitude frente à atividade (“não pensei muito... achei que ia ser fácil”). Por oposição, a proposta de entendimento do texto como potencial veículo para o desenvolvimento de estratégias de leitura (WALLACE, 1992, p. 74) exigiria preparação antecipada do professor, rotina ainda não internalizada por Pâmela (“por falta de preparo, não fiz desse jeito”).

**Pâmela 6#02.07:** [...] nós trabalhamos aquele texto, não sei se da forma certa ou não [...] eu não estava me sentido muito bem preparada para trabalhar com um texto e acabei cometendo alguns erros. Não explorei muito as figuras e traduzi o texto oralmente, sendo que eu poderia [...]. ter chamado a atenção deles para os cognatos, mas por falta de preparo, não fiz desse jeito [...]. Eu confesso também que eu não pensei muito antes [...]. eu achei que ia ser fácil assim... Ah, beleza, pega um textinho e faz umas perguntinhas e tal.

Em agosto, o discurso de Pâmela revela que, ao relatar ter se sentido novamente insegura (7#20.08) para trabalhar com um texto em sala de aula, sua primeira reação é a de resgatar a estratégia pedagógica vivenciada na escola (a tradução) (8#20.08). O discurso de Pâmela reforça o argumento de Coracini (1998, p. 3) de que as mudanças vivenciadas pelo professor não são resultado de simples escolhas individuais, uma vez que suas crenças são construtos sociohistóricos arraigados e, portanto, necessitam de um processo reflexivo constante para que sejam explicitadas e questionadas.

**Pâmela 7#20.08:** [...] porque, olha, [...] eu vou ser bem sincera, sabe, eu ainda não sei como trabalhar com texto [...] porque tu vai mostrar pra eles e eles começam: mas tudo isso? Mas o que é isso? [...] o que é isso, sabe? eu não sei se eu traduzo, se eu não traduzo. Como é que eu vou explicar pra eles o que que tá escrito ali?

**Pâmela 8#20.08:** [...] eu devia ter explicado melhor [...] ter guiado mais, ter ficado mais próximo deles no momento de construção, ai, eu acho assim que grande parcela foi erro meu [...] Eles tão fazendo uma descrição [...] de repente, assim, elaborar umas perguntas, alguma coisa [...] Nós partimos [...] de fato, de uma coisa que é próxima e real [...]

Seis meses após o início do processo reflexivo, o discurso de Pâmela (9#10.09) evidencia as primeiras mudanças relativas ao encaminhamento de sua prática pedagógica. Ao relatar a atividade de produção de um texto acerca do país pesquisado na Internet, Pâmela informa que os alunos tendem a copiar os excertos retirados da *web*. Nesse sentido, orienta-os na produção de seus próprios textos, obtendo as informações do site e do conhecimento prévio. Pâmela acredita que sua instrução foi eficiente (“tentava passar as instruções bem claras”), tendo em vista a avaliação positiva que faz dos trabalhos produzidos (“ficaram muito bons”). Há uma mudança, portanto, no modo como percebe seu desempenho. Acredita que a recorrência da atividade garantiu não apenas aos alunos, mas também a si mesma como professora uma maior autoconfiança no desenvolvimento da atividade. Pâmela, desse modo, também caminha em direção à Zona de Desenvolvimento Atual (VYGOTSKY, 2001, p.241) com a ajuda dos próprios alunos e do grupo focal.

**Pâmela 9#10.09:** No começo eles ainda estavam com a idéia de copiar o que estava escrito no texto, mas, com a nossa ajuda, eles entenderam a proposta e os trabalhos ficaram muito bons, com as palavras deles [...] eu tentava passar as instruções assim bem claras pra eles. O que que não era pra fazer e o que era pra fazer, que também não precisava centrar só no texto, sabe, mas no que eles soubessem assim daquele assunto que eles quisessem falar, né, podiam escreve também [...] Eu me senti mais segura na hora de orientá-los do que na primeira pesquisa.

Em nova experiência, dessa vez ajudando Dóris e seu grupo, Pâmela (10#10.09) reconhece mudanças no encaminhamento do seu processo de instrução/ensino com os alunos. É capaz de verbalizar as etapas desse processo e avaliar como ajudou os alunos na construção de seus textos, levando em consideração o que cada um desejava dizer. Poderíamos, então, arriscar a afirmação de que o processo reflexivo desenvolvido com o grupo, em associação com a prática pedagógica na escola, fortalece sua autoconfiança (“eu não tava mais perdida”), como professora de inglês, no desenvolvimento de atividades com enfoque na prática social.

**Pâmela 10#10.09:** [...] naquela turma que eu fui, da Dóris, [...] eu ajudei totalmente diferente do que antes [...] eu não tava mais perdida, eles falavam uma coisa e eu dizia coloca isso, não, como é que eu quero falar isso, vamos falar em português, aí eles falavam a frase e eu: ‘tá, vamos lá agora’, aí eu escrevia e eles escreviam um monte, aí depois eu ‘tá, agora vamos ler o que a gente escreveu [...]

Os novos papéis de professora de inglês que passam a constituir o discurso de Pâmela, à medida que o processo reflexivo se desenvolve, destacam a importância de o professor conectar o currículo escolar ao mundo, chamando à atenção os preconceitos naturalizados pelo/no discurso (FAIRCLOUGH, 1989) (11#05.11). Em outras palavras, “[...] a diferença que coloque o outro em desigualdade está também em nós e precisa ser mostrada nas aulas de LE como construções das práticas discursivo-culturais em que estamos inseridos” (MOITA LOPES, 2005, p. 60).

**Pâmela 11#05.11** Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar saber viver no mundo de hoje [...] tá desenvolvendo uma nova maneira de pensar, sei lá, ver e analisar e ver essa questão de outra maneira com outros olhos [...] não aceitar, só por que todo mundo fala isso eu vou falar também.

Pâmela reconhece que, ao iniciar o processo reflexivo com o grupo focal, suas teorias de ensino estavam centradas em um outro paradigma, o escolar, cujo foco, de tendência behaviorista, eram os elementos isolados da língua (KRASHEN & TERREL, 1983, p. 131) (12#17.12). Ela argumenta que esse paradigma centrava as suas escolhas pedagógicas, não por considerá-lo interessante ou eficiente (“aquela aula chata”, “sabia que não era legal”), mas por ser aquele internalizado por meio da observação de seus próprios professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 147).

**Pâmela 12#17.12:** No início do processo, eu acho que eu pensava como papel do professor focalizar [...] mais na estrutura da língua mesmo [...] era como eu via na escola, quando eu tava na escola, por exemplo [...] era mais aula de gramática [...] aquelas listas no quadro, aquela aula chata. Então eu acho que quando eu comecei a dar aula, eu tendia a fazer a mesma coisa, centrar nesses aspectos da língua e tal. Nem me passava pela cabeça fazer algo diferente [...] nem sabia como também, podia até pensar em mudar, já que eu me lembrava das minhas aulas e sabia que não era nada legal, das aulas que eu tive como aluna na escola [...]

Pâmela atribui, portanto, ao processo reflexivo realizado no/pelo grupo focal e ao conhecimento adquirido nesse processo a reconfiguração de suas teorias de ensino e aprendizagem (13#17.12).

**Pâmela 13#17.12:** [...] E aí ao longo desse ano, então, através [...] de todas as nossas discussões e reflexões, eu tive oportunidade [...] de ter...adquirir o conhecimento e começar a pensar diferente, em outras formas de trabalhar com os alunos.

Nesse sentido, argumenta que o aluno também passou a ter um papel de destaque na construção de sua prática pedagógica, desde o primeiro momento de construção do programa da disciplina (CRISTÓVÃO, 2005b, p. 96-97). Ao dar voz ao aluno, Pâmela (14#17.12) acredita estar construindo igualmente sua autoconfiança e reposicionando seu valor no processo de aprendizagem, pela conciliação. Paulo Freire (2003b, p.149) argumenta que as pessoas, quanto mais participam do seu próprio processo formativo, mais participam também do processo de definir que tipo de produção produzir, sendo maior também sua participação no próprio processo de aprendizagem.

Pâmela acredita que o programa da disciplina de inglês deveria partir do contexto socio-histórico do aluno, levando-o a alçar novos horizontes, na medida em que dá a ele oportunidades de apropriação de conhecimento e, em última instância, de poder fazer suas próprias escolhas (LEONTIEV, 1983, p. 132).

**Pâmela 14#17.12:** [...] eu acho que a gente tem que dar atenção ao aluno em primeiro lugar. Então por isso é importante a gente perguntar: "O que vocês gostam? [Pelo] que vocês se interessam? [O] que vocês gostariam que a gente trabalhasse aqui na aula?", até pra ele sentir que tem uma importância na aula, que ele tá ajudando, tá participando, não só o professor é que domina ali aquele espaço. Então, a partir disso, escolhemos os temas e aí começamos a pensar [...] atividades assim do contexto deles, que fizessem parte da vida deles [...] possibilitar ao aluno que ele tenha o conhecimento [...] de outras coisas que ele não conhece, dar oportunidades para eles verem do que gostam e do que não gostam [...]

O caminho percorrido por Pâmela no processo de configuração de seu(s) papel(is) como professora em sala de aula perpassa o exercício de tentar trazer para



o consciente suas crenças acerca de ensinar e aprender, construídas ao longo de sua vivência escolar. Esse processo se dá à medida que desenvolve sua prática pedagógica na escola e reflete sobre ela com o grupo focal. Reconhece que suas ações reproduzem aquelas de seus professores e suas professoras e, embora criticasse as aulas desses profissionais, se constituíam em modos familiares e possíveis de ação, bem como identidades referenciais para ela (TSUI, 2007, p. 664) (Categoria 1, Quadro 3.28).

**Quadro 3.28 – As escolhas léxico-gramaticais de Pâmela e as representações construídas na configuração de sua identidade como professora na EPF.**

| N° do Excerto e dia da reflexão | Excertos do <i>Corpus</i>   | Categorias analisadas (papéis de professora)  |
|---------------------------------|---|---|
| 1#14.05                         | Eu me senti meio insegura naquela parte da gramática, fica aquela coisa meio de consciência, 'ai, será que tá certo? Será que tá errado?'[...] era uma regra, se eu colocasse errado ia tá errado, então eu fiquei cuidando assim.  | <b>Categoria 1:</b><br>Papel de professora responsável pelo ensino de regras                          |
| 2#14.05                         | [ ...] tem que dizer que elas eram menos agradáveis que hoje. A estrutura é assim.  |   |
| 4#11.06                         | [...] eu fiquei pensando porque que eu não pedi pra eles escreverem, em inglês, sabe, ia ensinando já, e isso foi uma falha, porque dava tempo [...] eu queria pensar numa forma de explorar melhor.  | Problematização dessas ações, desse papel.  |
| 6#02.07                         | eu não estava me sentindo muito bem preparada para trabalhar com um texto e acabei cometendo alguns erros. Não explorei muito as figuras e traduzi o texto oralmente, sendo que eu poderia [...] ter chamado a atenção deles para os cognatos, mas por falta de preparo, não fiz desse jeito.   |   |
| 12#17.12                        | [...] eu pensava como papel do professor focalizar [...] mais na estrutura da língua mesmo [...] era como eu via na escola, quando eu tava na escola, por exemplo [...] era mais aula de gramática [...] aquelas listas no quadro, aquela aula chata. Então eu acho que quando eu comecei a dar aula, eu tendia a fazer a mesma coisa, centrar nesses aspectos da língua e tal. Nem me passava pela cabeça fazer algo diferente.  |   |
| 9#10.09                         | No começo eles ainda estavam com a idéia de copiar o que estava escrito no texto, mas, com a nossa ajuda, eles entenderam a proposta [...] não precisava centrar só no texto, sabe, mas no que eles soubessem assim daquele assunto que eles quisessem falar.   | <b>Categoria 2:</b><br>Papel de professora conciliadora. Dá voz ao aluno e a si mesma.                |
| 7#20.08                         | eu devia ter explicado melhor [...] ter guiado mais, ter ficado mais próximo deles no momento de construção.  | Problematização dessas ações, desse papel.  |
| 11#05.11                        | Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar saber viver no mundo de hoje [...] tá desenvolvendo uma nova maneira de pensar, sei lá, ver e analisar e ver essa questão de outra maneira com outros olhos [...] não aceitar, só por que todo mundo fala isso eu vou falar também.   | <b>Categoria 3:</b><br><br>Papel de professora engajada<br><br>política e pedagogicamente ao contexto |
| 14#17.12                        | a gente tem que dar atenção ao aluno em primeiro lugar. Então por isso é importante a gente perguntar: "O que vocês gostam? [Pelo] que vocês se interessam? [O] que vocês gostariam que a gente trabalhasse aqui na aula?", até pra ele sentir que tem uma importância na aula, que ele tá ajudando, tá participando, não só o professor é que domina ali aquele espaço. Então, a partir disso, escolhemos os temas e aí começamos a pensar [...] atividades assim do contexto deles, que fizessem parte da vida deles. |   |
| 13#17.12                        | através [...] de todas as nossas discussões e reflexões, eu tive oportunidade [...] de ter...adquirir o conhecimento e começar a pensar diferente, em outras formas de trabalhar com os alunos.   | Problematização dessas ações, desse papel.  |

A recorrência do processo reflexivo, aos poucos, ajuda Pâmela a trazer para o consciente o significado de suas ações e gera possibilidades de transformação de sua prática e de sua identidade em direção ao papel de conciliadora, profissional que dá voz ao aluno no contexto de sala de aula (Categoria 2, Quadro 3.28). Esse constante refletir confere a Pâmela autoconfiança para testar novas teorias, revisar suas prioridades pedagógicas, bem como construir novos modos de identificação com a profissão, que estejam engajados ao contexto sociocultural no qual atua (Categoria 3, Quadro 3.28).

### 3.6.2.3 Dóris: “me libertei de uma série de coisas que eu achava que seriam difíceis”

Dóris trabalha há cerca de 20 anos com o ensino de inglês e português em escolas públicas municipais e estaduais. O processo reflexivo vivenciado por ela, no grupo focal, contribuiu para que trouxesse para o consciente as escolhas pedagógicas construídas e naturalizadas não apenas nesse período, mas igualmente durante sua formação escolar. Ao investigar a origem dessas escolhas e suas conseqüências para o ensino da língua inglesa, Dóris vivencia um processo doloroso, mas crítico de entendimento e reconfiguração do que acredita ser ensinar e aprender. Se, no início dessa caminhada, suas ações remetiam à concepção de ensino de “estruturas-padrão” da língua, o encaminhamento de suas reflexões permite que amplie essas fronteiras. As atividades planejadas com o grupo focal possibilitaram a ela vivenciar, em sala de aula, o ensino da linguagem como prática social, contribuindo para a problematização do seu papel naquele contexto. Nesse sentido, dá os primeiros passos em direção ao desenvolvendo de um processo de aprendizagem que faça sentido para o aluno, destacando o caráter participativo e dialógico estabelecido entre os atores sociais que constituem o contexto de sala de aula.

O paradigma com o qual Dóris (1#14.05) se identifica e que subjaz às suas ações em sala de aula, no começo do processo reflexivo, organiza o processo de aprendizagem pela repetição de estruturas da língua fornecidas pelo professor (DUDAS, 2003, p. 170).

**Dóris 1#14.05:** [...] Eu tendi também a repetir [...] tu não foi educada assim na escola? [...]  
Siga o modelo [...] Era o exercício mais [...] mais freqüente [...]pra tu vê como a coisa é  
internalizada [...]

Como forma de justificar tal perspectiva de ensino, Dóris argumenta, por meio de uma pergunta retórica, que este sempre subsidiou a prática dos professores em sala de aula, inclusive a sua (“eu tendi a repetir”). Coldron & Smith (1999, p. 717) ponderam que cada professor tem um estoque de histórias, exemplos e momentos, lembrados com um sorriso ou um estremecimento, que contribuem para a construção de sua identidade profissional, guiando suas ações.

Dóris vivencia o processo reflexivo com o grupo focal com bastante angústia, sentindo-se avaliada, na “berlinda” (2#21.05). Em seu discurso, deixa transparecer sua decepção, pois imaginava que seria “mais *light*”, com “menos pressão”, e não provocaria “tensão o tempo todo”. O estresse vivenciado por Dóris gera desconfiança e descrença no trabalho desenvolvido pelo grupo focal. Nessa etapa, ela somente se permite acreditar (“eu acho que até funciona”) em um processo colaborativo que **não** seja gerador de angústia e pressão sobre seus participantes.

**Dóris 2#21.05:** Agora, eu vou te que ser bem sincera numa coisa [...], eu não tô me sentindo bem de estar sendo colocada na berlinda o tempo todo a essa altura do campeonato, o que eu gostaria que a gente fizesse uma proposta de trabalho cooperativo, mas que viesse pra acrescentar, eu não tenho me sentido bem com essas coisas [...] eu penso que as coisas podem acontecer de uma forma mais *light*, menos pressão, eu acho que até funciona, eu acho também que eu me arrisquei muito em me jogar numa coisa sabendo que eu tenho um horror de compromisso pra abarcar, e que eu talvez não desse conta disso, não da forma como é esperado.

Como justificativa para sua insatisfação, Dóris procura sempre lembrar ao grupo que sua rotina de trabalho é estressante e precisa se sentir mais “tranqüila” para continuar participando desse processo. Coracini (2007, p. 158) argumenta que todo o processo reflexivo, seja de ensino de uma língua estrangeira ou de uma pesquisa colaborativa, oferece “experiências de estranheza”, que levam os participantes a não reconhecerem o outro ou a si próprios, podendo dificultar ou impedir, portanto, o desenvolvimento de uma compreensão mútua.

Ao trabalhar com professores em serviço, Collins (2003, p. 141) identificou a mesma percepção (“tiraram o meu tapete”, CELANI, 2000) entre esses profissionais, definindo esse processo como “um período relativamente longo de sentimento de confusão e isolamento, de estar perdido, ‘sem chão’”. A autora destaca que representa o abandono de “imagens” que a professora tinha de si mesma, dos

alunos e das aulas, sem ter, contudo, conseguido elaborar “novas imagens”, uma vez que ainda não desenvolveu experiência profissional e pessoal suficientemente significativa para essa construção.

Por essa razão, a angústia de Dóris frente às novas possibilidades de organização da prática pedagógica provoca nela um sentimento de “perda do controle”, que até então acreditava possuir, sobre a condução das atividades em sala de aula. Para Dóris, os alunos se “agitam demais” (3#21.05) na realização das atividades propostas pelo grupo, em oposição à “tranqüilidade” que é o trabalho sob a perspectiva com a qual estava acostumada (4#21.04) – as situações de estranhamento discutidas por Coracini (2007, p. 158). Além disso, não acredita estar conseguindo atingir os objetivos propostos, deixando a sala de aula “cansada” e disposta a desistir do processo (3#21.05).

**Dóris 3#21.05:** [...]essa agitação, essa coisa de não conseguir atingir a proposta de forma satisfatória e sair cansada da sala de aula [...] sinceramente se eu soubesse que seria pra mim dessa forma eu não teria dado continuidade [...]

**Dóris 4#21.05:** a minha sistemática de trabalho [...] eu tentava desenvolver em cima daquilo que já estava mais ou menos determinado, de uma forma mais simples, de uma forma mais imediata [...]As duas últimas aulas, [...] como eles praticamente trabalharam só em cima de testes [...] eles trabalharam um pouco mais tranqüilamente, mas eles têm que estar trabalhando o tempo todo, entende, e o que eu vejo assim ó, quando tu leva uma proposta em que eles tem que abaixar a cabeça e trabalhar as coisas se tranqüilizam [...]

Como forma de “aliviar” a tensão e permitir que Dóris se sentisse “mais tranqüila” com o processo reflexivo e não o abandonasse (GIMENEZ & PEREIRA, 2007, p. 102), substituímos as filmagens de suas aulas, prática que a perturbava demasiadamente, por registros pontuais de suas ações nas notas de campo. Considerando que as reflexões aconteciam dois dias após a aula ministrada e ainda se encontravam “vivas” na memória de ambas (pesquisadora e participante), utilizamos esses apontamentos para subsidiar tais reflexões, que passaram a ser mais produtivas, na medida em que Dóris se mostrou acessível e disposta a refletir sobre as razões que a levaram a agir dessa ou daquela maneira em sala de aula.

Além das mudanças nos instrumentos de coleta de dados, fizemos a leitura do texto de Collins (2003), no grupo focal, de modo que Dóris e as demais participantes pudessem entrar em contato com experiências e sentimentos similares vivenciados por outros professores que participavam de processos reflexivos acerca de sua prática pedagógica.

Em julho, Dóris (5#30.07) parece já se sentir um pouco mais “confortável” em relação ao trabalho no grupo focal. Suas escolhas léxico-gramaticais dão indicações de uma avaliação positiva em relação ao encaminhamento das atividades (“acontecendo um crescente... conseguindo atingir o objetivo”). Embora ainda não consiga identificar a natureza desse crescimento (“alguma coisa mudou”), admite estar sendo capaz de rever e problematizar, após 20 anos de exercício da profissão, sua prática pedagógica. Todavia, uma nova fonte de angústia emerge de seu discurso: um sentimento de culpa em relação ao envolvimento reduzido no processo de produção do material didático no grupo focal, tendo em vista a rotina de trabalho que a envolve e obriga a preparar aulas para outras séries, disciplinas e instituições.

**Doris 5#30.07:** Mas eu acho que vem [...] acontecendo um crescente assim em relação ao trabalho. Eu percebo que [...] realmente tá se conseguindo atingir o objetivo, sabe, da proposta de trabalho que tá acontecendo. Alguma coisa mudou. Então eu não tenho vergonha de dizer [...] que em vinte e tantos anos, né, estou revendo e repensando o meu próprio trabalho, mas, por outro lado, tem a questão do remorso, né? Eu não tô me envolvendo tanto quanto deveria. [...] esse negócio assim de eu preparar aula que é um horror, né? As minhas lá do EJA também tão me ocupando demais, demais, demais.

Paralelamente à culpa por não estar envolvida como gostaria nas atividades, o discurso de Dóris (6#20.08) revela que a descrença inicial no trabalho realizado pelo grupo focal se transformou em incerteza, insegurança acerca de sua validade (“se eu tenho esse direito... de investir numa testagem”). O grupo havia organizado uma atividade de produção escrita de um texto acerca das características culturais de um país de sua escolha. Ao perceber que a primeira iniciativa dos alunos foi copiar trechos de textos coletados na internet, Dóris prefere abandonar a atividade a repensá-la, reconfigurá-la. Explicita o desejo de voltar a desenvolver atividades com as quais está familiarizada (“aprender a dar e receber informações”), capazes, em última instância, de resgatar sua autoconfiança.

**Dóris 6#20.08:** [...] aquela coisa bem próxima de aprender a se comunicar, aprender a dar informações e receber informações. Enfim, eles já tão numa outra etapa bem mais avançada [...] essas coisas, às vezes, me angustiam [...] se eu tenho esse direito [...] de investir numa testagem, que lá na frente eu não sei se o resultado vai ser positivo ou negativo [...] quando tu erra tu não se perdoa [...]

Bailey et al. (1996, p. 15) argumentam que o professor, quando se vê frente a situações difíceis, pode voltar-se para a prática escolar sob a qual foi ensinado e que contribuiu para a construção das crenças que subsidiam seu trabalho no presente. A

“força” dessas “imagens” pode impossibilitar a alteração da prática que está sendo problematizada. Por essa razão, trazer tais crenças para o consciente, por meio de uma reflexão continuada, pode ser o caminho para o seu questionamento e reconfiguração (Ibidem).

O discurso de Dóris (6#20.08) revela que ela não se permite testar novas possibilidades de agir em sala de aula, pois estas podem resultar em “erros” por parte do professor, o que considera “imperdoável”. Suas crenças demonstram, portanto, que seu conceito de erro (assim como o de aprendizagem) ainda remete à perspectiva behaviorista, devendo ser evitado a qualquer custo no contexto de sala de aula (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 68).

Dóris (7#03.09) começa a dar maior credibilidade ao trabalho do grupo focal em setembro, já tendo sido possível a ela construir novas “imagens” (COLLINS, 2003, p. 141), novas crenças acerca do que seja ensinar e aprender, após testá-las em sala de aula com os alunos. Percebe que as atividades oferecem liberdade de leitura e produção aos alunos, mas tal constatação não causa nos alunos – ou nela mesma – insegurança ou incômodo. Seu discurso sugere que, nesse estágio reflexivo, o mal-estar inicial em relação ao processo já não a acompanha (“tá passando aquela fase”), podendo desenvolver as atividades em sala de aula com maior confiança e percebendo-as mais “interessantes”.

**Dóris 7#03.09:** [...] sinceramente assim tá passando aquela fase [...] se conseguirmos continuar nesta sistemática [...] não tá estagnando com os assuntos, e deixando [...] eles se movimentarem mais dentro de uma temática ou de um texto [...] se tornando interessante principalmente, eles se sentindo bem, em relação [ao] quanto eles conseguem compreender através das coisas que são exploradas [...]

Desse ponto em diante, Dóris se permite avaliar criticamente suas ações em sala de aula, anteriormente ao processo reflexivo, e as teorias que as subsidiam. Acredita que a proposta pedagógica na qual estava inserida até então não desafiava os alunos, subestimando sua capacidade cognitiva (8#03.09). Podemos perceber que Dóris já é capaz de projetar um distanciamento desse paradigma, uma vez que seu discurso não suscita angústia e insegurança ao ser verbalizado.

**Dóris 8#03.09:** o que eu sinto é assim que a forma como a gente vinha trabalhando, não é possível trabalhar com eles, porque eles se entediam [...] eles precisam de atividades [...] desafios permanentes, [...] eles têm capacidade cognitiva pra ir além só que as vezes pelo tipo de aula que se prepara, não se consegue elaborar uma atividade em que suscite isso [...]

Arrisca, inclusive, alguns elogios (“maravilhoso... fantástico”) ao processo reflexivo, mas a apreciação positiva é utilizada também como estratégia para introduzir outro argumento, adversativamente: **mas** pode não ser viável, pois demanda tempo e planejamento detalhados para sua realização (9#03.09). Questiona, portanto, como desenvolvê-lo dentro do contexto escolar atualmente vivenciado pelo professor, que acumula carga horária máxima. E Dóris acredita que a tendência é piorar, projetando um agrupamento maior de alunos por turma<sup>47</sup>. Chega a afirmar que o processo reflexivo, dentro dessa conjuntura, só parece viável se organizado e desenvolvido por meio do esforço colaborativo de um grupo de trabalho, percepção corroborada por inúmeras pesquisas (LIBERALI et al., 2007; CELANI, 2003a; MAGALHÃES, 2002 entre outras).

**Dóris 9#03.09:** [...] eu percebo [...] que esse trabalho é maravilhoso, é fantástico, ele é tudo que deveria ser, **mas** [demanda] quantas horas de pesquisa? E o que que o sistema te propõe, turmas cheias, carga horária máxima. Então [...] é uma coisa que a gente questiona há muito tempo, menos níveis né, [...] a tendência é piorar cada vez mais em todos os sentidos, tanto carga horária quanto turmas abarrotadas. [...] significa quase trinta alunos, ou trinta alunos, trinta e cinco alunos [...] pelo menos. Não fossem vocês terem [...] se proporem a fazer este tipo de trabalho, eu não estaria envolvida nisso, nem engajada nisso.

No decorrer de sua reflexão, a “angústia” volta a permear seu discurso (10#03.09). Todavia, dessa vez, esse sentimento não é causado pelas transformações vivenciadas em sua prática pedagógica. É resultado da avaliação crítica e pontual que faz de sua participação nas atividades do grupo focal. Por não conseguir dedicar o mesmo tempo e empenho à produção das atividades pedagógicas que as demais participantes, Dóris sente como se estivesse se apropriando de algo que não é seu, ao qual não tem direito, embora reconheça a validade do trabalho do grupo para a reconfiguração de sua prática pedagógica. Tal constatação reforça a tese de que o trabalho colaborativo precisa também ser continuado, de modo que permita ao professor não apenas questionar e reconfigurar sua prática, mas desenvolver uma rotina de trabalho reflexivo que fortaleça tais

---

<sup>47</sup> As suspeitas de Dóris acabaram se confirmando, já que, após tomar posse, a atual governadora do estado, Yeda Crusius, aprovou a estratégia de “enturmação”, agrupando números elevados de alunos na mesma sala e apenas permitindo a abertura de novas turmas com autorização expressa da Secretaria Estadual de Educação. O ano letivo de 2008 teve início e alunos de diversas instituições ficaram sem aulas, pois não havia vagas para todos nas turmas “abertas” pela Secretaria. Embora a “enturmação” não tenha atingido diretamente a EPF, algumas instituições santa-marienses chegaram a ter 40, 50 alunos por turma.

mudanças, levando-o efetivamente à emancipação (CELANI, 2003b, p. 23). Desse modo, a percepção de que está “indo de carona” podem ser reduzida ou evitada.

**Dóris 10#03.09:** eu tenho me cobrado muito isso [...] não tô conseguindo participar da elaboração das atividades, no fundo, no fundo, eu tô repassando as atividades que vocês estão montando [...] entende, porque daí eu me envolvo lá com o EJA sétima e oitava série, daí me envolvo lá com o [nome da escola]. Então assim faço, às vezes, as aulas nas coxas, porque não tem outra solução. Tento fazer o melhor que eu posso, [...] mas é uma loucura, [...] me dá uma angustia tão grande: eu tô indo na carona, claro que eu tô aprendendo horrores com vocês, [...] uma experiência assim inusitada, fantástica uma experiência que eu gostaria de ter tido há muitos anos [...] de compartilhar, de aprender em conjunto, mas por outro lado a minha angustia é essa eu sempre gostei de eu tá envolvida [...]

Com base em Fullan (1996), Celani (2003c, p. 14), juntamente com seu grupo de pesquisa da PUC, argumenta em favor do desenvolvimento de redes de cooperação e reestruturação como estratégia de mudança não apenas na natureza do ensino e aprendizagem, mas nas condições sociohistóricas nas quais acontecem. Nesse sentido, os professores participantes, além de terem a oportunidade de reconfigurar sua prática, podem atuar como mediadores em um trabalho reflexivo junto aos colegas (Ibid., 2003b, p. 24). A autora destaca três pontos positivos para o estabelecimento dessas redes: a) o amadurecimento teórico-prático do professor envolvido no processo reflexivo; b) os resultados obtidos no trabalho cooperativo entre professores pré e em serviço e c) as reflexões acerca dos papéis assumidos por cada membro na realização do processo (Ibid., 2003c, p.14).

Dóris se constitui em um exemplo ilustrativo da necessidade de instaurar essas redes de reestruturação. Embora seu discurso (11#03.09) já apresente sinais de que acredita no trabalho colaborativo como alternativa reflexiva viável para o professor que vivencia longas jornadas de trabalho, denota também uma atitude de apassivamento (“se a pessoas me estimulam...eu vou”), que parece ser típica do profissional da escola pública (CELANI, 2004, p. 54). Tal postura pode justificar e ajudar a explicar inclusive sua relutância em lidar com as mudanças discutidas pelo/no grupo focal durante boa parte do processo reflexo.

**Dóris 11#29.10:** Porque, na verdade, assim, a gente que trabalha aqui, ali e acolá, por tudo né. Existe um certo desânimo em fazer, em resolver, eu [...] me sinto uma pessoa desanimada, [...] Eu sou assim, se a pessoas me estimulam, vamos fazer tal coisa, eu vou [...] no sentido cooperativo [...] eu entro com a maior boa vontade, eu sei da minha limitação toda, [...] E eu acho que a gente tinha que ter essa disposição de sair da sala de aula [...] eu acredito que a resistência e a indisposição eu tenho certeza que é por não saber como fazer, as pessoas têm medo de arriscar.



Dóris (12#05.11) reconhece que o processo reflexivo possibilitou diferentes experiências de aprendizagem para si mesma, mas são as transformações percebidas no papel do aluno em sala de aula que a fazem legitimar o trabalho desenvolvido com o grupo focal. Tais mudanças, evidenciadas em outras pesquisas colaborativas (COLLINS, 2003, p. 143, por exemplo), estão relacionadas ao grau de envolvimento e produção dos alunos nas atividades didáticas. Em última instância, Dóris percebe mudanças na natureza da participação do aprendiz em sala de aula: da reprodução de um dizer fornecido pelo professor para a produção do seu próprio dizer e, nesse sentido, na consolidação de suas identidades (USHIODA, 2006, p. 158). Coracini (2007, p. 159) argumenta que “[...] a identificação é sempre criativa enquanto a reprodução é apenas imitação: não envolve o sujeito, não o prende na malha da significação, da criatividade, da singularidade”.

**Dóris 12#05.11:** [...] antes eu era mais pessimista agora eu já tenho uma outra visão assim mais otimista, porque quando eu vejo, assim, que eles estão entusiasmados em produzir, em criar, quer dizer, às vezes, nem sempre sabendo como é a estrutura em si, mas eles se interessam em produzir, em tentar saber, tentar escrever né, como é que se diz, como é que eu poderia dizer isso [...] então eu já vejo um resultado extremamente positivo [...] então eu acho assim que existe um contexto de aprendizado não só deles mas meu também.

Ao confrontar sua prática criticamente, Dóris (13#05.11) consegue identificar ações que considera relevantes para a manutenção do seu processo reflexivo após o término dos trabalhos com o grupo focal: o desenvolvimento de cursos que focalizem o aprimoramento lingüístico, crença igualmente identificada entre os professores em serviço, participantes da pesquisa de Ribeiro (2003, p. 152), e o estabelecimento de oportunidades outras de reflexão com colegas, de modo a continuar problematizando a prática pedagógica (COLDRON & SMITH, 1999, p. 722). As ações projetadas por Dóris reconfiguram sua identidade, uma vez que começa a pensar em si mesma como professora pesquisadora de seu próprio contexto, por meio de um processo continuado de reflexão, perspectiva há muito defendida por Moita Lopes (1996), entre tantos.

**Dóris 13#05.11:** [...] me angustia essa questão da falta do domínio [...] porque eu não acho legal isso [...] eu acho assim que, enquanto profissional, tu deve de ter um campo semântico bem maior né, pra abranger [...] é, mas aí eu sinto que eu tenho essa lacuna [...] eu tinha que estar em constante atualização [...] essa troca, esse aprendizado, e eu vejo assim que, dentro da minha disciplina, eu precisaria estar sempre em contato com a língua, não posso ficar assim, só dando umas lidinhas de vez em quando [...] isso não dá conta, quando tu tem vontade de fazer um trabalho mais coerente [...]

Próximo do final do ano, é possível observar, pelas escolhas léxico-gramaticais presentes no texto de Dóris (14#12.11), que ela já conseguiu construir novas imagens, novas representações sobre o que seja ensinar e aprender e sobre o seu papel nessa nova configuração (COLLINS, 2003, p. 141), “libertando-se” da perspectiva behaviorista de “padronização do conhecimento”. As novas crenças remetem a um ensino que dá voz ao aluno na produção do seu conhecimento, procurando avaliá-lo no decorrer desse processo. Nesse sentido, percebe a linguagem como processo de construção de conhecimento e não apenas como produto a ser avaliado (LANCASTER & TAYLOR, 1992, p. 256-257). Na medida em que essa nova configuração constitui sua prática pedagógica, seu discurso evidencia o desaparecimento do sentimento de angústia que anteriormente povoava seus relatos, dando lugar a avaliações positivas acerca do processo reflexivo vivenciado com o grupo focal.

**Dóris 14#12.11:** [...] eu tava fazendo o balanço pra mim, porque profissionalmente pra mim, assim eu me libertei de uma série de coisas assim que eu achava que seriam difíceis [...]: não padronizar essa questão do conhecimento pra todos igual, valorizar o empenho na questão da produção, da participação, e me desvincilhar totalmente de qualquer tipo de atividade avaliativa que fosse [...] preparada com dia marcado ou que tivessem que decorar, estudar [...] aspectos do conteúdo, e valorizar todo o processo [...] de construção do conhecimento, então assim pra mim tá sendo tão fácil lidar com isso, inclusive eu tenho aplicado assim oh, essa pratica no EJA também, com [...] o português e não me angustia mais. Fazer uma avaliação de interpretação e conteúdo gramaticais, não consigo mais fazer, então eles fazem e refazem, discutem. Eu sento individualmente com eles e tento produzir, refazer e produzir e refletir em cima do [que produzem]. Então pra mim, é eu acho que aconteceu alguma coisa dentro de mim que fez com que isso mudasse. Então, se eu for fazer o meu saldo do ano [...] foi muito positivo [...] isso eu aprendi com vocês [...]

Em resumo, podemos perceber que o processo reflexivo vivenciado por Dóris teve início com o enfrentamento angustiante de suas crenças do que acreditava ser ensinar e aprender e o sentimento de abandono das imagens que as materializavam. Isso porque, ao questionar os valores subjacentes à prática pedagógica construída até então, ainda não havia construído novas “imagens”, novos papéis que pudessem tomar o lugar dos antigos, provocando o sentimento de isolamento e confusão (COLLINS, 2003, p. 141). Tal percepção coloca em xeque seu papel como professora responsável pelo ensino de regras (Categoria 1, Quadro 3.29), em outras palavras, sua identidade profissional.

**Quadro 3.29 – As escolhas léxico-gramaticais de Dóris e as representações construídas na configuração de sua identidade como professora na EPF.**

| N° do Excerto e dia da reflexão | Excertos do <i>Corpus</i>  | Categorias analisadas (papéis de professora)   |
|---------------------------------|--|--|
| 1#14.05                         | Eu tendi também a repetir [...] tu não foi educada assim na escola? [...] Siga o modelo [...] Era o exercício mais [...] mais freqüente [...]pra tu vê como a coisa é internalizada.   | <b>Categoria 1:</b><br>Papel de professora responsável pelo ensino de regras<br><br>Problematização dessas ações, desse papel. |
| 4#21.05                         | a minha sistemática de trabalho [...] eu tentava desenvolver em cima daquilo que já estava mais ou menos determinado, de uma forma mais simples, de uma forma mais imediata [...]uma proposta em que eles tem que abaixar a cabeça e trabalhar, as coisas se tranqüilizam.   |  |
| 08#03.09                        | que eu sinto é assim que a forma como a gente vinha trabalhando, não é possível trabalhar com eles, porque eles se entediavam [...] eles precisam de atividades [...] desafios permanentes, [...] eles têm capacidade cognitiva pra ir além só que as vezes pelo tipo de aula que se prepara, não se consegue elaborar uma atividade em que suscite isso.  |  |
| 07#03.09                        | deixando [...] eles se movimentarem mais dentro de uma temática ou de um texto [...] se tornando interessante principalmente, eles se sentindo bem, em relação [ao] quanto eles conseguem compreender através das coisas que são exploradas.   | <b>Categoria 2:</b><br>Papel de professora conciliadora. Dá voz ao aluno e a si mesma.   |
| 12#05.11                        | eles estão entusiasmados em produzir, em criar, quer dizer, às vezes, nem sempre sabendo como é a estrutura em si, mas eles se interessam em produzir, em tentar saber, tentar escrever como é que se diz, como é que eu poderia dizer isso [...] então eu já vejo um resultado extremamente positivo [...] então eu acho assim que existe um contexto de aprendizado não só deles mas meu também.                     | Problematização dessas ações, desse papel.   |
| 14#12.11                        | eu me libertei de uma série de coisas [...] não padronizar essa questão do conhecimento pra todos igual, valorizar o empenho na questão da produção, da participação, e me desvincular totalmente de qualquer tipo de atividade avaliativa que fosse [...] preparada com dia marcado ou que tivessem que decorar, estudar [...] aspectos do conteúdo, e valorizar todo o processo [...] de construção do conhecimento. |  |
| 14#12.11                        | Fazer uma avaliação de interpretação e conteúdo gramaticais, não consigo mais fazer, então eles fazem e refazem, discutem. Eu sento individualmente com eles e tento produzir, refazer e produzir e refletir em cima do [que produzem].  | <b>Categoria 3:</b><br><br>Papel de professora engajada<br><br>política e pedagogicamente ao contexto                          |
| 13#05.11                        | Eu tinha que estar em constante atualização [...] essa troca, esse aprendizado, e eu vejo assim que, dentro da minha disciplina, eu precisaria estar sempre em contato com a língua, não posso ficar assim, só dando umas lidinhas de vez em quando [...] isso não dá conta, quando tu tem vontade de fazer um trabalho mais coerente.   | Problematização dessas ações, desse papel.   |
| 14#12.11                        | Então, pra mim, é eu acho que aconteceu alguma coisa dentro de mim que fez com que isso mudasse. Então, se eu for fazer o meu saldo do ano [...] foi muito positivo [...] isso eu aprendi com vocês [...]  |  |

Com o desenrolar do processo reflexivo, novos papéis são construídos, os quais a ajudam a reconfigurar sua identidade como professora de inglês: passa a valorizar o ensino da linguagem a partir do viés participativo (Categoria 2, Quadro 3.29), reconhecendo, em última instância, seu caráter interpessoal no processo de construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001, p. 66). Além disso, acredita que, como professora, é responsável por propor, em sala de aula, atividades que problematizem a realidade social dos alunos, trazendo-a para dentro da sala de

aula. Por fim, reconhece que precisa estar em constante reflexão para dar conta do complexo contexto que é a sala de aula (Categoria 3, Quadro 3.29).

A seguir, fazemos um breve resgate das contribuições trazidas pelo processo investigativo proposto e desenvolvido na Fase 2 desta pesquisa.

### **3.7 Reflexões acerca das discussões teóricas, da prática pedagógica e das identidades construídas pelas participantes durante esta investigação**

Nesta seção, procuramos fazer uma discussão dos resultados obtidos na Fase 2 desta investigação e responder aos três últimos objetivos explicitados na Introdução deste trabalho. Para fazermos esta reflexão, dividimos esta seção em três momentos distintos. Na primeira parte (Seção 3.7.1), discutimos em que medida a dinâmica de discussões acerca de diferentes perspectivas teóricas de linguagem contribuiu para o desenvolvimento da prática de interferência colaborativa na escola, durante o estágio supervisionado (Objetivo 2, na Introdução). Na segunda (Seção 3.7.2), recuperamos os resultados obtidos na análise das reflexões feitas pelas participantes acerca de sua prática pedagógica na escola pública (Objetivo 3, na Introdução). Na terceira (Seção 3.7.3), avaliamos a construção discursiva dos papéis de professora de língua inglesa das participantes, constituídos durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica na escola pública (Objetivo 4, na Introdução).

#### **3.7.1 A reconfiguração das concepções de aprendizagem**

No início do processo reflexivo, a leitura e a discussão de textos que remetiam a diferentes perspectivas teóricas, além de proporcionar uma reflexão histórica acerca do estudo da linguagem, contribuíram para que as participantes pudessem trazer para o consciente as teorias que subsidiam suas escolhas pedagógicas em sala de aula.

Durante as discussões, as participantes perceberam que suas ações em sala de aula estavam sendo subsidiadas pela perspectiva behaviorista (#19), herança adquirida nos bancos escolares, que enfoca os conteúdos gramaticais isoladamente.

**Dóris#19:** Pra mim, é difícil descompartimentar porque toda a minha educação foi compartimentada. [...] E, como tudo na vida, as tuas experiências é que te norteiam [...]

Com o desenrolar das leituras e discussões, expandimos as fronteiras dessa concepção, procurando pensar o processo de aprendizagem sob uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 2001) (Cecília#48).

**Cecília#48:** [...] Então, tu tá construindo, justamente porque tu tá situando o aluno numa realidade específica [...] discutir sobre adequação da linguagem àquele contexto, àquela atividade [...] no sentido que tu torna a pessoa realmente consciente, faz com que ela perceba a função de porque tá usando essa forma [...]

As participantes refletiram acerca das contribuições que o entendimento da linguagem como prática social e a análise crítica de gênero (MOTTA-ROTH, 2006c; CRISTÓVÃO, 2005b; MARTIN, 1999) trazem para o ensino de línguas. No excerto (#45), Cecília procura levantar algumas possibilidades de organização das atividades pedagógicas com base em gêneros textuais, por meio da delimitação de temas, dos textos associados a esses temas e dos elementos léxico-gramaticais a serem explorados.

**Cecília#45:** Colocando isso em termos práticos, se a gente escolhe um dos temas que eles selecionaram pra trabalhar, digamos o mais recorrente [...] a gente selecionaria o material considerado relevante pra trabalhar esse tema [...] a partir dessa seleção é que a gente teria que tentar ver naquele texto ou naquele vídeo o que é relevante pra se trabalhar? É? Então a gente tá mudando o foco [...] porque tu chega mais perceptiva no texto, no caso, de modo que tu vai tentar depreender da língua o que for realmente interessante, o que for relevante, e não já com uma postura de tentar achar o que tu quer ou o que tu precisa.

Assim, as discussões de diferentes paradigmas teóricos de aprendizagem contribuiriam para que as participantes pudessem colocar o processo de construção do conhecimento em perspectiva e entender que as escolhas feitas pelo professor em sala de aula se constituem sociohistoricamente (VYGOTSKY, 1995, 2001). Nesse sentido, permitiram as participantes identificarem, ao revisarem a prática de professores que fizeram parte de sua formação escolar, seus alinhamentos teóricos. Da mesma forma, ao voltarem os olhos para sua própria prática pedagógica,

puderam reconhecer traços do paradigma behaviorista, no início do processo reflexivo. As discussões possibilitaram fazer uma primeira projeção de como se organiza a prática pedagógica inserida em uma perspectiva sociocultural, proposta que subsidiou a produção do material didático utilizado durante a docência na escola pública e a análise desse processo reflexivo como um todo.

A seguir, discutimos o processo de reconfiguração de sua prática pedagógica em sala de aula.

### 3.7.2 A reconfiguração da prática pedagógica em sala de aula

Ao discutirem suas ações em sala de aula, as participantes percorrem o mesmo caminho reflexivo identificado na Etapa 1 – Concepções de aprendizagem, em direção à configuração de uma prática pedagógica com base em uma perspectiva de linguagem como atividade social. Cecília (I#02.07) reconhece que, no início do processo reflexivo, selecionava funções da linguagem com o objetivo de explorar elementos léxico-gramaticais específicos e isolados do seu contexto de cultura, alinhando sua prática pedagógica a uma perspectiva que estava reduzida ao ensino da gramática (WEININGER, 2006, p. 48-49; KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 61-64).

**Cecília I#02.07:** [...] porque antes [...]minha concepção de ensinar era aquilo ali, fazer um mapinha dentro da sala de aula, imaginar o supermercado dar a direção e deu, era isso [...] o foco nas preposições, quer dizer tu pedir as direções só pra que a pessoa possa dizer *beside* [...] *behind*, entendeu? é só isso! A função, ela vem pra que tu possa trabalhar a gramática, era, essa era a idéia.

Ao final do processo reflexivo, Cecília (I#10.12) expande esse conceito. Gradualmente transfere seu enfoque: dos elementos léxico-gramaticais para a perspectiva da língua como “materialidade” textual, que é constituída por valores e ideologia e que medeia as práticas sociais dos indivíduos (MEURER & MOTTA-ROTH, 2002, p. 11).

**Cecília I#10.12:** [...] por meio desse trabalho tu consegue trabalhar noções gerais e amplas de texto, de linguagem, de interação social, de valores, de ideologia então a língua como materialidade [...] o aspecto gramatical[...] fica sendo uma parte do teu trabalho. Mas a idéia é

concatenar isso com algo que é muito mais abrangente, [...] Então quando a gente fala essas coisas na vida cotidiana: o quê isso significa?

Por sua vez, Pâmela (R#05.11) revela que costumava organizar as atividades pedagógicas com base em seu conhecimento prévio escolar, a partir de uma perspectiva behaviorista, focalizando apenas os elementos formais da língua (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Argumenta, todavia, que sua perspectiva teve suas fronteiras expandidas no momento em que, subsidiada pelas discussões do grupo focal, começa a considerar o contexto de situação dos alunos. Questiona os valores subjacentes à linguagem, procurando focalizar o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e cidadã no aluno, conectando a sala de aula ao mundo (FREIRE, 2003a, p. 194).

**Pâmela R#05.11:** [...] eu planejei aquelas atividades baseadas no meu conhecimento, [...] por causa de todas as discussões que a gente teve e a preocupação em buscar atividades que fizessem parte do contexto deles, fossem mais voltadas pro uso da língua, também não só focadas na gramática. Eu acho que tudo isso assim mudou. Acho que é importante ensinar pra eles desde o começo [a] não ter preconceitos, aceitar as diferenças, pra saber se comportar, saber viver no mundo de hoje [...] ver e analisar e ver essa questão com outros olhos [...] não aceitar, só por que todo mundo fala isso, eu vou falar também.

Gradativamente, Pâmela distancia-se das tarefas fixadas no ensino de estruturas isoladas da língua e caminha em direção à realização de atividades que passam a focalizar as temáticas escolhidas em conjunto com os alunos e as práticas sociais relevantes ao grupo. Desenvolve estratégias para lidar com a desmotivação e a desatenção dos alunos em sala de aula. Esse processo ajuda-a a deslocar seu olhar de si mesma e reposicioná-lo no aluno, mudando, assim, seu foco de ensino: do professor para o aprendiz (KUMARAVADIVELU, 1994). Esse exercício permite a ela avançar pela Zona de Desenvolvimento Próximo (VYGOTSKY, 1995), na medida em que desenvolve novas competências e autoconfiança no implemento dessas estratégias que, em última instância, procuram resgatar os alunos desatentos/desmotivados de volta à atividade pedagógica e à classe como grupo.

Já Dóris (I#05.11) percebe que a reconfiguração de sua prática pedagógica, do ensino de “estruturas-padrão” da língua, que não atende às necessidades dos alunos (C#03.09), para o ensino da linguagem organizada por meio de gêneros textuais redimensiona o papel do aluno no contexto de sala de aula. Ele deixa de ser um reprodutor dessas estruturas-padrão para assumir o papel de ator social naquele contexto, na medida em que pode aventurar-se – com o auxílio da professora e

colegas – a comunicar suas idéias, posicionar-se frente ao conhecimento apreendido (FAIRCLOUGH, 1989, 2003).

**Dóris C#03.09:** o que eu sinto é assim que a forma como a gente vinha trabalhando, não é possível trabalhar com eles, porque eles se entediam [...] a metodologia empregada em sala de aula, de um modo geral, ela não atende mais as expectativas dessa gurizada [...]

**Dóris I#05.11:** [...] não é uma estrutura-padrão que tu tá ensinando ali, mas a partir daquilo que eles querem criar, que eles querem dizer [...] percebi como muito positivo, eles não estavam tão preocupados com [...] a estrutura do texto [...] da tira [...] na hora de produzir o texto eles poderiam dizer o que eles gostariam de dizer, [...] no momento que tu [...] valoriza tudo que ele faz [...], a gente não tá estimulando o erro, mas o acerto [...]

O processo reflexivo vivenciado por Dóris é acompanhado por sentimentos de angústia e medo (CELANI, 2004, p. 54). Estes são desencadeados pelo próprio questionamento do paradigma de ensino e aprendizagem no qual até então sua prática pedagógica estava assentada. A insegurança para lidar com novos modos de agir e significar seu fazer pedagógico faz com que verbalize o desejo de retomar as atividades que lhe são familiares e que exigem, portanto, menor esforço reflexivo de sua parte. Para sustentar tal argumento, chega a questionar a relevância e o objetivo das atividades que estão sendo discutidas pelo grupo focal.

Todavia, não se deixa vencer pelo medo e, gradualmente, procura ampliar as fronteiras das atividades que desenvolve com os alunos. Primeiro, pela exploração do que chama “modelos”, “estruturas-padrão” da língua que passam a ser reproduzidos pelos alunos. Aos poucos, desloca o foco dos elementos léxico-gramaticais e começa a pensar a linguagem conectada com o seu contexto social e de cultura (HALLIDAY, 1989), explorando práticas sociais significativas para os alunos. Tal mudança reflete diretamente o modo como percebe a aprendizagem da língua e os papéis de aluno e professor em sala de aula. Passa a valorizar o processo colaborativamente, dando liberdade aos alunos e instruindo-os na produção de seus próprios textos.

Desse modo, Dóris, assim como Cecília e Pâmela, procura colocar em prática a afirmação de Smyth (1992, p. 300) que está na abertura deste capítulo: as pessoas que ensinam devem ser as mesmas que refletem acerca do ensino. Confirmando o resultado encontrado em outras investigações (GIMENEZ, 2007; DUDAS, 2003, por exemplo), o trabalho realizado por esse grupo focal teve, portanto, papel preponderante na reconfiguração da prática pedagógica de suas participantes.



Todavia, vale destacar que, comparativamente, é Cecília que procura desvelar, mais aprofundadamente, as relações de poder e os posicionamentos ideológicos subjacentes às práticas sociais que constituem a escola pública. Podemos perceber isso na reflexão que faz acerca da política de inclusão da escola, que se revela ser apenas uma política de “ficar junto”, como afirma Coracini (2007, p. 107-108). A iniciativa de Cecília de procurar a direção da escola para discutir as conseqüências dessa prática velada de exclusão contribuiu para que professores, educadores especiais, direção e supervisão escolar dessem um primeiro passo no enfrentamento do problema na referida escola.

Ao reconfigurarem sua prática pedagógica, as participantes refletem e redimensionam seus papéis sociais no contexto da escola pública. Assim, a seguir, apresentamos algumas evidências desse processo.

### 3.7.3 A reconfiguração das identidades no contexto de sala de aula

Cecília reflete sobre seu papel como professora no contexto de sala de aula, na medida em que precisa administrar as dificuldades disciplinares vivenciadas com a turma de 7<sup>a</sup> Série para a qual foi designada. No início desse processo, movimentava-se com insegurança no contexto de sala de aula, assumindo e reproduzindo papéis que observou em sua vivência escolar como aluna (4#18.06) (TSUI, 2007, p. 664). Todavia, não se identifica com eles e vai em busca de novos papéis. Estes se constituem na negociação com os alunos de regras de conduta, para ambos, que permitam a ela desenvolver sua prática pedagógica (10#17.09).

**Cecília 4#18.06:** [...] Eu acho extremamente agressivo, violento se posicionar assim. Eu fiz isso a muito contra gosto [...] o professor não deveria ser obrigado a impor a sua presença assim por meio do berro, do grito. O que teria que se fazer pra que isso não fosse necessário, né? [...]

**Cecília 10#17.09:** [...] Então eles falaram duas coisas que eu já fiz, sabe? Tirar prá fora e conversar [individualmente], eu vou ver se eu faço isso mais seguido agora [...] e tirar nota, descontar. E isso é uma estratégia que eles concordam. Me parece justo.

Embora Cecília tenha iniciado seu estágio tendo a certeza de que **não** desejava ser professora (31#17.12), as experiências vivenciadas com o grupo focal

na escola contribuíram para que repensasse essa crença, chegando ao final do processo reflexivo com a certeza de que deseja lecionar (34#17.12). Entretanto, não consegue se identificar com o contexto da escola pública. Acredita que, como professora, deve assumir uma postura crítica e engajada (33#17.12), e esses valores entram em conflito com aqueles perpetuados pelas relações sociais estabelecidas na escola pública. Dessa forma, durante seu processo de socialização como professora pré-serviço, recusa a escola pública como o *locus* para a realização da sua prática profissional (COLDRON & SMITH, 1999, p. 715).

**Cecília 31#17.12:** E eu fui fazer estágio por que eu tinha a obrigação de fazer, eu não queria nada com aquilo, não achei que nada de bom poderia me acrescentar aquilo.

**Cecília 34#17.12:** [...] eu não quero ser professora naquele contexto de ensino fundamental e médio. Eu pretendo ser professora de universidade [...]

**Cecília 33#17.12:** [...] em cada situação, em cada nova circunstância eu sou chamada a me posicionar e esse posicionamento eu pretendo que seja crítico, que seja consciente, né, engajado, talvez, não seja neutro. Mas isso não é uma [...] decisão pessoal, é um exercício. [...]

Isso ocorre principalmente porque, no papel de professora pré-serviço na escola, Cecília percebe a importância de desconstruir as relações de poder que desempoderam o estagiário, embora seu trabalho seja absorvido pela escola. Assume, frente à escola, a responsabilidade por suas decisões e por sua postura pedagógica, mesmo que a instituição, por vezes, não a reconheça como professora de fato. Assim, suas tentativas de alinhamento aos papéis tradicionalmente assumidos pelos professores na escola pública, ao invés de fortalecerem sua identidade como professora, a impediam de compreender o que estava fazendo. Em outras palavras, a afastavam das crenças que estava construindo acerca do que é ser professora (TSUI, 2007, p. 677).

As experiências vivenciadas por Cecília explicitam a necessidade de desenvolvimento de um trabalho colaborativo e continuado entre universidade e escola que permita discutir e reconfigurar o papel do(a) estagiário(a) de inglês. Como há algum tempo argumentam Celani (2003b p. 28) e Magalhães (1996, p. 13), esse projeto colaborativo não pressupõe que todas as partes (estagiários, professores em serviço, orientadores educacionais, supervisores de estágio, pesquisadores) tenham “a mesma compreensão ou o mesmo poder de decisão, mas as mesmas chances de colocar problemas a serem discutidos, refletir, negociar”,

permitindo que esses processos reflexivos problematizem e reorganizem as práticas sociais vivenciadas no contexto escolar.

Assim como Cecília, os primeiros passos dados por Pâmela no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula são marcados pelo sentimento de insegurança (1#14.05). No início do processo reflexivo, sua referência profissional era uma professora do curso pré-vestibular que, segundo ela, “não dava aula, dava um *show*”. Embora não consiga verbalizar quais os atributos que faziam dessa professora sua referência, a imagem dela, guardada em sua memória, a leva a ingressar no Curso de Letras.

**Pâmela 1#14.05:** Eu me senti meio insegura naquela parte da gramática, fica aquela coisa meio de consciência, 'ai, será que ta certo? Será que ta errado?'

Com o desenrolar das reflexões no grupo focal e o contato semanal com os alunos da 6ª Série, Pâmela desenvolve uma metacsciência acerca do processo de instrução, tendo desenvolvido a habilidade de verbalizar, passo a passo, como ele acontece (CASTRO, 2007, p. 64). Ao mesmo tempo, o sentimento de insegurança, que inicialmente acompanha seu discurso, desaparece (10#10.09).

**Pâmela 10#10.09:** [...] eu não tava mais perdida, eles falavam uma coisa e eu dizia coloca isso, não, como é que eu quero falar isso, vamos falar em português, aí eles falavam a frase e eu: 'tá, vamos lá agora', aí eu escrevia e eles escreviam um monte, aí depois eu 'tá, agora vamos ler o que a gente escreveu [...]

O reconhecimento do paradigma behaviorista (subjacente às suas ações em sala de aula), durante as discussões teóricas e nas primeiras reflexões acerca da sua prática pedagógica, é o primeiro passo dado por Pâmela para problematizar o contexto de ensino vivenciado por ela. Todavia, não garante em si uma mudança pedagógica. Essa mudança faz parte de um longo processo, que perpassa diferentes práticas: a preparação das aulas, o encaminhamento das atividades com os alunos e a posterior reflexão acerca dos passos dados. Conforme destacam Freeman & Johnson (1998, p. 402), a participação nas práticas sociais e nos contextos socioculturais associados ao ensino e à aprendizagem são essenciais para o processo formativo do professor, na medida em que podem colocar em questão as imagens idealizadas de professor, construídas ao longo de sua experiência escolar, sintonizando-as com a realidade.

Desse modo, a reflexão acerca da perspectiva sociocultural e da pedagogia com base em gêneros textuais contribui para que seu enfoque se desloque para a realização de atividades, em sala de aula, que explorassem as práticas sociais relevantes ao(à) aluno(a), conferindo a ele(a) voz na organização do programa da disciplina. Nesse sentido, Pâmela reconfigura também seu papel como professora, passando a oportunizar ao aprendiz o acesso ao conhecimento construído sociohistoricamente, por meio de atividades que tenham significado social para ele. Começa a perceber, portanto, o processo educacional como um ato político (LEONTIEV, 1983, p. 220; FREIRE, 2001b, p. 24-25).

Ao final do ano, Pâmela (14#17.12) relata que, como professora, procura valorizar o papel do aluno no contexto da sala de aula, dando a ele voz na escolha das temáticas que serão desenvolvidas, conectando-as à sua realidade e ao seu contexto. Assim, Pâmela reconfigura seu papel como professora de inglês, já que evita focalizar apenas os elementos formais da língua (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29), conectando a atividade pedagógica à vida fora das fronteiras escolares (FREIRE, 2003a, p. 194).

**Pâmela 14#17.12:** [...] eu acho que a gente tem que dar atenção ao aluno em primeiro lugar [...] até pra ele sentir que tem uma importância na aula, que ele tá ajudando, tá participando, não só o professor é que domina ali aquele espaço. Então né, a partir disso então escolhemos os temas e aí começamos a pensar [...] atividades assim do contexto deles, que fizessem parte da vida deles [...] possibilitar ao aluno que ele tenha o conhecimento [...] de outras coisas que ele não conhece.

O processo reflexivo causa, em Dóris (2#21.05), angústia, insegurança e o sentimento de estar sendo “policiada” pelo grupo o tempo todo. Collins (2003, p. 141) argumenta que esses sentimentos resultam do abandono, por parte da professora, das imagens que constituíam seu papel no contexto de sala de aula, não tendo tido tempo hábil para construir novas imagens, colocando-as em seu lugar. De outra forma, no início do processo reflexivo desenvolvido com o grupo focal, Dóris não consegue visualizar seu papel como professora.

**Dóris 2#21.05:** [...], eu não tô me sentindo bem de estar sendo colocada na berlinda o tempo todo a essa altura do campeonato, o que eu gostaria que a gente fizesse uma proposta de trabalho cooperativo, mas que viesse pra acrescentar [...] é um momento de tensão, o tempo todo [...] as coisas podem acontecer de uma forma mais light, menos pressão, eu acho que até funciona, eu acho também que eu me arrisquei muito em me jogar numa coisa sabendo que eu tenho um horror de compromisso pra abarcar [...]

No decorrer das reflexões, o sentimento de angústia desaparece à medida que as atividades propostas pelo grupo focal começam a fazer sentido para ela e para os alunos (7#03.09). Percebe, então, que as aulas não se esgotam no ensino de elementos léxico-gramaticais isolados e que os alunos interagem e se posicionam frente às atividades propostas.

**Dóris 7#03.09:** [...] sinceramente assim tá passando aquela fase assim [...] se conseguirmos continuar nesta sistemática [...] isto não tá assim estagnando com os assuntos, e deixando [...] eles se movimentarem mais dentro de uma temática ou de um texto [...] se tornando interessante principalmente, eles se sentindo bem, em relação à compreensão, o quanto eles conseguem compreender através das coisas que são exploradas [...]

No momento em que consegue substituir as antigas imagens de professora por novas, abandonando a padronização do conhecimento (GRIGOLETO, 1999, p. 68; SOUZA, 1995, p. 122) pela valorização do processo de produção, construído de forma participativa com os alunos, Dóris (14#12.11) resgata sua auto-estima. Desse ponto em diante, demonstra autoconfiança ao descrever como esse processo se desenvolve em sala de aula, destacando que os alunos, além de produzirem seus próprios textos com sua ajuda, são estimulados a refletir sobre as escolhas feitas na realização da tarefa (HALLIDAY, 1989).

**Dóris 14#12.11:** [...]eu me libertei de uma série de coisas assim que eu achava que seriam difíceis [...]: não padronizar essa questão do conhecimento pra todos igual né, valorizar o empenho né, na questão da produção, de participação, e me desvencilhar totalmente de qualquer tipo de atividade avaliativa que fosse [...] preparada com dia marcado ou né, que tivessem que decorar, estudar [...] aspectos do conteúdo, e valorizar todo o processo né [...] de construção do conhecimento, [...] e não me angustia mais. Fazer uma avaliação de interpretação e conteúdo gramaticais, não consigo mais fazer, então eles fazem e refazem discutem eu sento e individualmente com eles e tento produzir, refazer e produzir refletir em cima do [que produzem].

Essa mudança de enfoque transforma, portanto, sua percepção acerca do seu papel – e aquele do aluno – no contexto de sala de aula. Começa a valorizar o desenvolvimento de atividades que dêem espaço ao aprendiz para que possa se manifestar, se posicionar como efetivo participante do processo de aprendizagem (CORACINI, 2007, p. 159), tornando-o significativo para ele. A reflexão desenvolvida com o grupo focal permitiu, portanto, a Dóris a reconfiguração de sua prática pedagógica e de seu papel como professora de inglês. A análise de seu discurso chama à atenção a necessidade de esse processo ser continuado, de modo a

permitir que Dóris possa dar continuidade a esse processo no contexto no qual atua profissionalmente.

Em resumo, procuramos mostrar algumas evidências de como o processo reflexivo foi realizado pelo grupo focal e os efeitos que este teve sobre a configuração de uma prática pedagógica centrada em uma perspectiva de linguagem como atividade social (VYGOTSKY, 2001), que pode ser organizada didaticamente por meio de gêneros textuais (MOTTA-ROTH, 2006c; CRISTÓVÃO, 2005b; MARTIN, 1999). Da mesma forma, apontar como tal reflexão permitiu redefinir as identidades das participantes como professoras – e dos alunos – no contexto de sala de aula da escola pública.

A seguir, no Capítulo 4, procuramos fazer uma avaliação – com as participantes Dóris Cecília e Pâmela – do processo de reflexivo e colaborativo proposto por esta investigação, procurando identificar suas limitações e apontar reconfigurações para o encaminhamento de pesquisas subseqüentes dessa natureza.

## CAPÍTULO 4

### CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Quando um homem não sabe para que porto navegar, nenhum vento lhe é favorável (SÊNECA<sup>48</sup>).

Neste capítulo, fazemos uma avaliação do processo reflexivo propiciado por esta investigação, procurando identificar em que medida as participantes são capazes de explicitar, em seu discurso, “para que porto navegam”, conforme destaca a citação de Sêneca, e as razões que as levam por esse caminho profissional. Em última instância, defendemos a tese, explicitada no objetivo geral deste trabalho, de que a formação lingüístico-pedagógica do professor de inglês pré e em serviço pode ser qualificada por meio de sua inserção em um processo reflexivo colaborativo e emancipatório. Nesse sentido, em um primeiro momento, discutimos a avaliação do grupo focal acerca desse processo reflexivo colaborativo e fazemos uma reflexão acerca de como as participantes percebem o contexto sociohistórico da escola pública, bem como as práticas sociais e discursivas nela legitimadas ao final do trabalho (Seção 4.1). Em segundo, destacamos as sugestões feitas pelo grupo focal de ações político-pedagógicas que possam dar continuidade ao processo reflexivo desenvolvido neste estudo, estendendo-o e envolvendo os demais profissionais que constituem o contexto escolar (Seção 4.2). Por fim, apresentamos a avaliação desta pesquisadora, também como participante do grupo focal, acerca do processo reflexivo desenvolvido, destacando as limitações e sugestões para o encaminhamento de novas investigações (Seção 4.3).

#### **4.1 A reflexão desenvolvida no/pelo grupo focal como atividade emancipatória**

O processo reflexivo proposto nesta investigação permitiu as participantes refletir acerca das concepções teóricas de aprendizagem construídas ao longo de

---

<sup>48</sup> <http://pt.wikiquote.org>.

sua formação escolar e universitária. No início do processo reflexivo, seu discurso indicava um alinhamento à concepção behaviorista. Essa perspectiva norteava, da mesma forma, suas ações em sala de aula, no início das atividades na escola pública. Na medida em que as reflexões teóricas e a prática pedagógica na escola pública avançam, suas concepções são reconfiguradas em direção a uma perspectiva de linguagem como prática social. Tal reconfiguração provoca mudanças nos papéis de professora e alunos no contexto de sala de aula. Assim, gradualmente assumem o papel de professora que, além de ser responsável por organizar o conhecimento a ser discutido em sala de aula e efetivamente dar conta do processo de instrução desse conhecimento (VYGOTSKY, 2001, p. 243), precisa desenvolver no aluno uma metacsciência acerca de suas escolhas ao utilizar a linguagem (HALLIDAY, 1994, p. XXVI). Essa reconfiguração resulta em mudanças no papel do aluno que, de receptor de conhecimento, passa a ser ator social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145) em sala de aula, participando da escolha dos assuntos a serem discutidos e se posicionando frente ao conhecimento elaborado.

Assim, ao final do processo reflexivo, as participantes (Cecília, Pâmela e Dóris) foram convidadas a avaliar este estudo, procurando, em última instância, responder à pergunta de pesquisa explicitada na Introdução:

Em que medida o desenvolvimento de uma prática de interferência colaborativa pode contribuir para que professore(a)s pré e em serviço desenvolvam uma metacsciência sobre e (re)configuram suas concepções de aprendizagem, suas ações e seus papéis no contexto da sala de aula de língua inglesa, contribuindo para o entendimento e a problematização das relações e práticas sociais que constituem a escola pública?

A seguir, apresentamos algumas considerações feitas pelo grupo focal acerca deste processo investigativo.

#### 4.1.1 O olhar das participantes sobre o processo reflexivo colaborativo

Para fazer esta avaliação em conjunto com o grupo focal, aplicamos dois questionários (Apêndice D) ao final das atividades. Nesta seção, procuramos discutir em que medida as participantes desenvolveram uma metacsciência acerca das ações reflexivas realizadas nesta investigação: as discussões acerca de concepções



de aprendizagem, as reflexões acerca da prática pedagógica e da constituição de suas identidades durante esse processo.

Ao avaliarem as discussões teóricas de concepções de aprendizagem, as participantes destacaram que a atividade funcionou como ponto de partida para o desencadeamento de mudanças em suas ações em sala de aula (ALONSO & FOGAÇA, 2007, p. 35). Primeiro, porque as discussões possibilitaram a elas reconhecer que sua prática estava, até aquele momento, centrada no ensino isolado da gramática (Pâmela, Excerto 1, doravante Pâmela#E1), herança das experiências escolares (Cecília#E2), e que continuaria sendo reproduzida, não fosse o processo reflexivo vivenciado (Pâmela#E1). Segundo, porque a análise de diferentes perspectivas de aprendizagem contribuiu para o “rompimento” com esse paradigma escolar, subsidiando a escolha – consciente e crítica (“não dogmática”) – de uma proposta pedagógica que fizesse sentido para elas (Cecília#E2). Por fim, porque tais discussões deram suporte para a reconfiguração do seu papel em sala de aula, que passou a ser o de uma profissional que procura refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem, dando voz ao aluno para que ele possa se posicionar frente ao conhecimento ensinado (Dóris#E3).

**Pâmela#E1:** [...] sem as nossas discussões teóricas, as minhas aulas na escola teriam sido terríveis, como a maioria dos professores faz, focando somente na gramática, passando listas e listas no quadro, tornando a aula super cansativa e muito chata para os alunos [...].

**Cecília#E2:** As discussões teóricas acerca das diferentes concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem me permitiram reconhecer e analisar criticamente o modelo de ensino ao qual fui exposta durante minha trajetória escolar e que esteve presente nas minhas concepções de ensino, orientando a forma como trabalhei inicialmente com meus alunos. [...] me possibilitou romper com os determinismos da minha própria herança escolar, fazendo com que eu me tornasse capaz de escolher de maneira consciente a forma de abordagem que mais me convencesse – e sobretudo de não adotá-la de maneira dogmática.

**Dóris#E3:** Os estudos e reflexões foram extremamente importantes [...] sinto que cresci em relação a como percebo hoje o meu papel como professora [...] sempre refletindo sobre a validade e efetividade do processo ensino-aprendizagem, levando o aluno a emitir sua opinião, produzir conceitos, compreender situações e manifestar-se através da oralidade e da escrita.

No que se refere às reflexões sobre as ações em sala de aula, as participantes destacaram que o processo colaborativo continuado permitiu o desenvolvimento de uma metacsciência acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula (Dóris#E4). Essa metacsciência realimentou a prática pedagógica por

meio do questionamento e da projeção de novas ações (Pâmela#E5), que procuraram respeitar as especificidades de cada contexto (Cecília#E6).

**Dóris#E4:** [...] a reflexão constante leva-nos a estar mais consciente do trabalho em si.

**Pâmela#E5:** [...] muitas vezes durante as aulas não nos damos conta de certas coisas, pois é tudo muito rápido e o professor tem que estar sempre atendendo os alunos [...] é importante que o professor faça uma reflexão depois das aulas para ver o que funcionou, o que poderia ser mudado, o que precisa ser retomado na aula seguinte.

**Cecília#E6:** Em relação a determinados problemas recorrentes (indisciplina, conversa, dispersão), esses encontros também foram de grande valia no desenvolvimento de estratégias de atuação específicas para aquele contexto, ou seja, toda intervenção futura baseou-se na crítica da situação vivida, e não na mera aplicação de receitas ou modelos assépticos tradicionalmente empregados sem uma consideração mais detida.

Por fim, ao avaliarem o trabalho realizado em parceria – entre professoras pré e em serviço –, argumentam que a proposta funcionou como um exercício de cidadania, na medida em que precisaram negociar, ouvir críticas e participar ativamente, resultando em crescimento e aprimoramento individual (Dóris#E7).

**Dóris#E7:** O trabalho conjunto, para mim, sempre é produtivo. Temos que estar dispostos a aprender, contribuir, fazer críticas na medida certa e doar-se para o bom andamento do trabalho. Cresci e aprendi muito nesse período.

Magalhães (2004, p. 76) argumenta que colaborar significa agir no sentido de criar “possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação”. A interação dialógica entre as participantes, que apresentavam experiências de vida distintas, permitiu, inclusive, o entendimento das limitações de cada uma ao refletirem acerca de suas escolhas pedagógicas (CASTRO, 2007, p. 61; MALAGON & CARDENAS, 2007, p. 88) e o desenvolvimento de estratégias para lidar com essas limitações (Pâmela#E8).

**Pâmela#E8:** [...] acho muito importante e valioso [...] ela [professora em serviço] tem mais experiência no trabalho do que nós [professor pré-serviço] que estamos recém começando [...] é uma troca de experiências, ambos aprendemos uma com a outra e tivemos uma relação maravilhosa, embora algumas vezes ela apresentou algum medo em relação a experimentar uma atividade diferente na aula [...] ela parecia disposta a tentar, nunca disse para eu não fazer alguma coisa, pelo contrário, sempre me apoiava.

Além disso, Cecília (#E9), que demonstrou ter desenvolvido ao longo desse processo um olhar bastante crítico e aguçado acerca do contexto escolar, argumenta que o trabalho em conjunto possibilitou uma melhor compreensão desse

entorno social, das contradições entre o que se diz e o que faz lá. Ela acredita que a ação política conjunta de professores pré e em serviço é fundamental para a geração de transformações na prática pedagógica desenvolvida naquele contexto.

**Cecília#E9:** [...] a professora regente me possibilitou [...] travar um contato mais profundo com essa instituição tão contraditória que é a escola, com seus intrincados mecanismos coercitivos e manipulações, algumas posturas abominavelmente antiéticas, e, sobretudo, a enorme discrepância entre discurso e prática pedagógica [...] também seu potencial transformador enquanto espaço político que pode se abrir à discussão e ao debate de idéias e enriquecer assim todos que fazem parte dela. Por tudo isso, o engajamento da professora regente representou para mim uma aposta veemente nessa possibilidade latente de transformação [...]

Nesse sentido, pudemos perceber que as atividades desenvolvidas neste processo investigativo permitiram às participantes não apenas refletir acerca de suas concepções, suas ações e seus papéis no contexto de sala de aula, mas também desenvolver uma metaconsciência acerca das transformações vivenciadas, na medida em que são capazes de identificar pontualmente e verbalizar as ações promovidas pelo trabalho colaborativo e o efeito dessas ações na reconfiguração de sua prática pedagógica. Assim, com base nessa avaliação, procuramos discutir com as participantes como conceituam ensino reflexivo ao final do trabalho desenvolvido em conjunto, tentando identificar em que medida essa perspectiva está inserida em seu discurso no momento em que discutem as mudanças vivenciadas em sua prática pedagógica (Seção 4.1.2).

#### 4.1.2 A incorporação do conceito de ensino reflexivo ao discurso das participantes acerca de sua prática pedagógica

Ao terminarem as atividades no grupo focal, as participantes demonstram, em seu discurso, que reconfiguraram suas percepções acerca do que seja ensinar e aprender, incorporando a perspectiva reflexiva às suas concepções. Nesse sentido, Dóris (#E10) revela que o processo reflexivo exige um constante reconstruir e, embora desanime algumas vezes, pois tal processo expõe o professor, suas dificuldades e limitações, procura estar em constante busca por alternativas que permitam essa reconstrução.

**Dóris#E10:** Penso que o ensino reflexivo deve estar engajado em todo o processo de planejamento [...] a cada aula, a cada atividade [...] construindo, desconstruindo e reconstruindo permanentemente [...] Aceitar críticas, perceber que o que se faz não está adequado e expor o nosso trabalho não é fácil [...] tento buscar alternativas, só que, às vezes, desanimo.

Já Cecília (E#11) destaca a importância da reflexão continuada sobre as ações em sala de aula, sendo estas geradoras de uma cultura reflexiva e da transformação do professor em um pesquisador crítico do seu contexto de ensino, perspectiva há muito defendida por Moita Lopes (1996), entre outros. Por fim, Pâmela (E#12) defende a implementação de atividades que procurem, além de desenvolver as habilidades cognitivas do aluno, explorar o conhecimento que irá conectá-lo, em sala de aula, ao mundo.

**Cecília#E11:** O ensino reflexivo caracteriza uma postura crítica acerca do trabalho desenvolvido na sala de aula. [...] Por meio da análise [dos] dados oriundos da experiência prática, o professor pode se tornar mais capaz de intervir positivamente no seu contexto, transformando-se assim num pesquisador que constantemente reflete sobre o seu fazer e age para modificá-lo ou adaptá-lo às necessidades desse contexto [...] Acredito firmemente que minha prática pedagógica realizada na escola tenha sido reflexiva, pois durante o estágio desenvolvi uma rotina de trabalho calcada na discussão crítica acerca dos aspectos positivos e negativos de minha atuação como professora [...].

**Pâmela#E12:** [...] um ensino onde as atividades e os trabalhos feitos em sala de aula não busquem apenas o aprendizado do aluno no sentido cognitivo [...] ele [o aluno] possa discutir com os colegas, refletir sobre, que [o aprendizado] possa ajudá-lo na vida dele não somente naquele período de aula [...] sempre discutimos tópicos, como diversidade cultural, [...e] os alunos puderam refletir sobre isso, expressar suas opiniões.

As escolhas lingüísticas destacadas no discurso das participantes explicitam como percebem o processo reflexivo, seja pela constante reflexão (construindo, desconstruindo e reconstruindo, Dóris#E10), pela “transformação do professor em pesquisador” de seu contexto (Cecília#E11), seja pelo desenvolvimento de atividades que conectem o aluno ao mundo (“ajudá-lo na vida dele”, Pâmela#E12).

A seguir, discutimos as percepções das participantes acerca da escola pública a partir das discussões propostas nesta intervenção, apontando algumas sugestões que podem dar continuidade ao processo reflexivo naquele contexto.

#### 4.1.3 A percepção das participantes sobre o contexto escolar

Nesta seção, fazemos uma reflexão acerca das percepções das participantes acerca da escola pública, bem como das relações sociais que se estabelecem naquele contexto, procurando, em última instância, responder à segunda parte da nossa pergunta de pesquisa: em que medida o processo reflexivo desenvolvido com o grupo focal possibilitou o entendimento do contexto escolar e das relações sociais – e de poder – que lá são legitimadas e naturalizadas por práticas sociais e discursivas?

Durante as discussões no grupo focal, as participantes procuram problematizar o contexto político-pedagógico escolar. Inicialmente, associam à escola pública e aos professores que nela atuam (Dóris#2, Pâmela#8) a imagem da incapacidade.

**Dóris#2:** O problema do profissional de educação, que eu vejo assim ó, que ele é muito, ainda, reprodutor. [...] nós estamos vindo de uma educação arbitrária, né, que padroniza o conhecimento, de uma certa forma... e o comportamento também, [...]

**Pâmela#8:** [...] qual é o coitado, o miserável do professor que tem tempo de fazer essas coisas? Trabalhando 40, 60, 70, 80 horas?

Nesse sentido, acreditam que a sociedade não cobra da escola o desenvolvimento de uma formação crítica para seus cidadãos, aceitando a educação tecnocêntrica e individualista subsidiada pelo Estado e por ela oferecida (Cecília#1). Tal formação é naturalizada como satisfatória pelo discurso neoliberal, na medida em que responderia às exigências do mercado de trabalho em constante “transformação” (DUARTE, 2006).

**Cecília#1:** [...] a escola que não prepara pro PEIS e pro vestibular tá fadada ao fracasso, né. Então, essa mentalidade comercial, essa mentalidade de preparar o aluno pro vestibular, [...]

Esse argumento, ao ser aceito como verdade pela sociedade, garante a manutenção do *status quo* e de uma sociedade acrítica e despolitizada (Cecília C#01.10), incapaz de questionar as relações sociais e – de poder – que legitimam o poder de poucos sobre muitos, perpetuando desigualdades sociais (FAIRCLOUGH, 1989).

**Cecília C#01.10:** o aluno [...] não é ensinado a reconhecer o que que ele tá fazendo naquele ambiente, como é que se espera então que ele chegue na universidade e mude completamente a maneira como sempre foi ensinado a ele desde que ele entrou na escola?

Nesse contexto, o professor é representado como um profissional destituído de criticidade para questionar o ensino padronizado e naturalizado por ele mesmo e pela escola (GRIGOLETO, 1999, p. 68; SOUZA, 1995, p. 122) (Dóris#2), que não prepara os alunos para responder às “demandas” do mercado de trabalho (Dóris#4). Sua rotina extenuante (Pâmela#8) não permite a ele problematizar o contexto de sala de aula e acaba sendo utilizada como argumento retórico para não se engajar em propostas político-pedagógicas que possam, em última instância, levar à reflexão, à transformação de sua prática pedagógica e o desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã (Cecília 41#03.12),

**Dóris#4:** [...] o que mais precisamos é ensinar os estudantes a tomarem decisões sob condições de incerteza. Mas isso é justamente o que não sabemos [...]

**Cecília 41#03.12:** isso é algo que se perdeu entre o professorado, né, então, se na vida [...] se na vida tudo é dinâmico, tudo é impreciso, tudo te exige o tempo todo a tomada de posição [...] por que na escola seria diferente?

No início do processo reflexivo, as participantes apresentam dificuldades para projetar mudanças, problematizar a natureza dessas mudanças e discutir os papéis que cada um (Estado, escola, universidades, professores em e pré-serviço) precisa assumir para que estas sejam efetivamente implementadas. Por essa razão, jogam a responsabilidade de ações futuras sobre os ombros dos “novos” profissionais (Dóris#10) que irão ingressar no mercado de trabalho, cabendo a eles – e indiretamente às universidades formadoras – o desenvolvimento de ações transformadoras do contexto escolar.

**Dóris#10:** [...] é uma geração nova que vai vir aí, que vai vir a se esforçar, com essa vontade de fazer diferente, fazer diferente, porque já estão insatisfeitos, né.

Todavia, a experiência socialmente situada (GIL, 2007, p. 205), construída no desenvolvimento de sua prática pedagógica na escola pública e nas reflexões do grupo focal, possibilitou as participantes discutirem uma proposta de formação crítica para a escola pública. Ao final das reflexões promovidas no grupo focal, as participantes elaboraram ações e apontaram responsabilidades que não mais recaem **apenas** sobre os ombros dos profissionais que estão por ingressar no

mercado de trabalho. A seguir, apresentamos as sugestões levantadas pelo grupo focal para o desenvolvimento de um programa colaborativo e continuado para o contexto da escola pública.

#### 4.2 Ações reflexivas projetadas pelo grupo focal

As ações propostas pelas participantes projetam transformações na realidade social escolar, desencadeadas por meio de uma proposta de interferência reflexiva e continuada. Essas ações foram retiradas das respostas dadas pelas participantes aos questionários aplicados ao final do processo reflexivo (Apêndice D). Estão conectadas a diferentes instâncias, pois comprometem todos os atores sociais (Estado, universidades, direção e supervisão escolar, professores e alunos) que de, alguma maneira, constituem o contexto político-pedagógico escolar.

Dessa maneira, as participantes argumentam que caberia ao Estado a implementação de políticas públicas que valorizem o professor, oferecendo a ele oportunidades e tempo disponível para o seu aperfeiçoamento (Dóris#E13). Todavia, não acreditam que a sociedade deva esperar apenas por ações estatais para que o processo seja deflagrado. Por essa razão, argumentam em favor das iniciativas colaborativas e reflexivas, teoricamente subsidiadas. Estas podem desencadear o processo de reflexão, permitindo, em última instância, a emancipação do professor e a transformação do contexto escolar (Cecília#E14).

**Dóris#E13:** Com relação à escola pública, ainda sinto que há muito o que fazer, faltam recursos, valorização do profissional, [...] tempo disponível para pesquisa e preparo do material [didático] [...] para o professor refletir [sobre] sua prática [...] o apoio pedagógico da escola [...] Falta mesmo um olhar político interessado e comprometido com a educação.

**Cecília#E14:** Penso que uma das formas de incentivar a prática pedagógica reflexiva nas escolas poderia ser a seguinte: aos professores seria oferecido um horário de encontro para que pudessem compartilhar suas experiências docentes positivas e se ajudar na busca por alternativas de trabalho em face de situações problemáticas. Com o subsídio de teoria sobre os assuntos que surgissem, talvez os professores se tornassem mais capazes de questionar a própria atuação e de intervir de modo mais eficiente na realidade escolar.

Exemplo disso é o programa desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2000 (GIL, 2007), que tem atendido cerca de 35 professores da rede estadual anualmente. Gil (Ibid., p. 203) argumenta que as

mudanças na prática docente acontecem a longo prazo e exigem, portanto, acompanhamento continuado. Outro programa que apresenta características e objetivo semelhantes é o PAC (Programa Ação Cidadã), que desde 2002 promove ações de intervenção colaborativas na escola pública, enfocando a linguagem por meio de problemas da vida prática da escola (LIBERALI et al, 2007, p. 187). O PAC está conectado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP. No contexto do PAC, alunos do Programa de Pós-Graduação desenvolvem suas pesquisas de mestrado e doutorado, bem como aqueles de iniciação científica, que dão os primeiros passos como pesquisadores (Ibid., p. 196).

As universidades, portanto, ficariam responsáveis pelo desenvolvimento de programas de formação continuada, associados a pesquisas de intervenção colaborativa, que focalizassem e problematizassem o contexto escolar (CecíliaE#15) (ALONSO & FOGAÇA, 2007, p. 35).

**Cecília#E15:** [...]a prática reflexiva poderia ser estimulada através do incentivo à pesquisa e do engajamento dos alunos em projetos de intervenção na escola, de preferência antes do estágio supervisionado.

A escola poderia se responsabilizar por viabilizar logisticamente esses encontros em sua instituição, de modo a abrir espaço para discussões que expusessem os professores a propostas reflexivas de ensino que já estão em andamento (Pâmela#E16). A sugestão levantada por Pâmela pode ajudar a reduzir o sentimento de “isolamento” relativamente longo que o professor vivencia, no momento em que começa a refletir sobre seu fazer pedagógico, ao se desfazer das imagens (COLLINS, 2003, p. 141) que constituíam seu papel no contexto de sala de aula, como observado no discurso de Dóris, nesta pesquisa.

**Pâmela#E16:** acho que o principal é trabalhar com os professores, discutir com eles essa pedagogia [reflexiva], mostrar maneiras de se trabalhar dessa forma e principalmente mostrar que é importante para o aluno trabalhar nessa forma reflexiva [...]talvez mais textos [...] contando experiências de outras pessoas que estão trabalhando dessa maneira.

Ao professor em serviço, nada menos que assumir uma atitude pró-ativa, posicionando-se e participando das ações reflexivas desenvolvidas na escola (DórisE#17). Por fim, ao professor pré-serviço, o engajamento, desde o início do seu processo formativo, em projetos de pesquisa e atividades extracurriculares que



permitissem a ele desenvolver uma cultura de pesquisa e vivenciar o contexto escolar antes do estágio curricular (ORTENZI et al., 2003, p. 154; ALONSO & FOGAÇA, 2007, p. 37). Desse modo, teria tempo para conhecer e problematizar aquele contexto antes que seu desempenho como professor fosse nele avaliado (Cecília#E18).

**Dóris#E17:** [...] temos que estar dispostos a aprender, contribuir, fazer críticas [...] a não acomodação como profissional.

**Cecília#E18:** Penso que um contato mais cedo com o ambiente em que será desenvolvida a prática futura ajudaria a diminuir a ansiedade, no meu caso bastante negativa, porque aterradora, de ir para a escola estagiar e ser avaliada em função de uma competência que só pode ser desenvolvida na situação de imersão e que implica tempo de exposição à realidade da escola.

Como resultado dessas ações, a escola estaria fomentando um maior entrosamento entre os profissionais que lá atuam e desenvolvendo uma cultura de grupo em torno de propósitos educacionais que procurem superar a dicotomia entre teoria e prática (Cecília#E19). Assim, à medida que esse processo aconteça continuamente, subsidiaria a implementação e operacionalização de transformações (Dóris#E20). Além disso, ao refletir sobre sua prática pedagógica e dar voz ao aluno (Pâmela#E21) ao desenvolvê-la, o professor, em última instância, estaria elevando-o à condição de ator social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145) no desenvolvimento do processo educativo, refazendo os laços emocionais que mantêm o aluno conectado a esse processo (CASTRO, 2006, p. 61; FREIRE, 2003, p. 112) e tornando a aprendizagem significativa para ele (Pâmela#E21) (MALAGON & CARDENAS, 2007, p. 91). Dentro dessa perspectiva, o trabalho entre professores em e pré-serviço e formadores na escola, constituído pelo estágio, tem suas fronteiras ampliadas e passa a ser um espaço de “interlocução mútua” (GIMENEZ & PEREIRA, 2007, p. 97).

**Cecília#E19:** [...] um maior entrosamento entre professores no sentido de trabalharem em torno de propósitos educacionais melhor definidos [...] no intuito de se superar a malfadada dicotomia entre o discurso e a real prática pedagógica.

**Dóris#E20:** [...] um processo reflexivo continuado [...] que tivéssemos condições para operacionalizar novas propostas de trabalho.

**Pâmela#E21:** [se] que os professores se dedicassem mais, [...] melhorassem sua forma de ensinar [...] e [...] principalmente os [os alunos] escutassem, pois dessa forma esse processo

de ensino/aprendizagem seria mais contextualizado, daria mais atenção ao contexto dos alunos, do que eles gostam e conhecem e assim motivaria mais eles.

Em resumo, o processo reflexivo desenvolvido pelo grupo focal, proposto nesta pesquisa, permitiu às participantes identificar e problematizar os papéis que cada ator social envolvido no contexto escolar desempenha na configuração de um programa colaborativo e continuado que vise, em última instância, fomentar o pensamento crítico e o desenvolvimento de uma sociedade cidadã (FREIRE, 2003a). Reconhecem que, historicamente, as políticas governamentais não oferecem alternativas de aprimoramento e achatam salários, forçando os professores a cumprir duplas e triplas jornadas de trabalho, proletarizando a profissão (SIGNORINI, 2006, p 69) e contribuindo para sufocar as possibilidades de questionamento e garantindo a manutenção dessas desigualdades.

Apesar disso, acreditam que transformações no contexto escolar podem ser geradas por propostas colaborativas (Estado, universidade e escola) que alimentem uma cultura reflexiva, por meio de práticas pedagógicas que conectam os aprendizes ao mundo, promovam a desconstrução e reconfiguração de ideologias, a autonomia do professor e do aluno e valorizem a ética, a convivência, a democracia, os direitos humanos e a inclusão (SANTOS, CAMARGO & CRISTÓVÃO, 2007, p. 75).

A seguir, discutimos algumas limitações desta pesquisa, as percepções desta pesquisadora acerca do processo reflexivo desenvolvido e vivenciado e algumas possibilidades de encaminhamento de novas investigações.

#### **4.3 Limitações desta pesquisa, percepções desta pesquisadora acerca do processo reflexivo desenvolvido no grupo focal e sugestões para novas investigações**

Nesta seção, procuro fazer uma avaliação do processo investigativo realizado e investigado como participante. Por esta razão, essa discussão será realizada em primeira pessoa.

No contexto escolar, relações sociais se estabelecem entre indivíduos que apresentam representações conflitantes ou mesmo contraditórias acerca do que

acreditam ser os processos de ensinar e aprender. Essas representações subsidiam ações pedagógicas igualmente conflitantes. Nesta pesquisa, por exemplo, relatei a política velada, e que, muitas vezes, exclui os alunos especiais do processo de aprendizagem, identificada nas ações de alunos e professores. Por outro lado, ressaltei a iniciativa fortemente apoiada e desencadeada pela supervisão escolar de realização da oficina de tiras com os alunos da 6ª série, ação pedagógica que envolveu professores e alunos de diferentes turmas e disciplinas, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e da inclusão social daqueles que dela participaram. Essas ações, cujos objetivos são pontualmente divergentes, constituem a rotina da escola pública, e é nesse contexto de embate que o processo de aprendizagem – de alunos e professores (pré e em serviço) – acontece.

Ao vivenciar o processo reflexivo desenvolvido pelo/no grupo focal, compreendi que qualquer proposta pedagógica que tenha por objetivo o desenvolvimento da cidadania na escola precisa encontrar meios de problematizar tais contradições dentro de um processo reflexivo e **continuado**. Do contrário, propostas reflexivas como a realizada por esta investigação podem não passar de meras idiosincrasias aos olhos daqueles que a vivenciaram – professores, alunos, supervisão e direção escolar, etc. Isso pode acontecer principalmente porque, ao ser desfeito, o grupo focal deixou de alimentar novas ações reflexivas naquele contexto.

Nesse sentido, não posso desconsiderar a possibilidade de as participantes, em face das primeiras dificuldades, abandonarem as representações de ensino e aprendizagem recém-construídas e voltarem a reproduzir as antigas ações que, além de familiares, são “mais facilmente aceitas” no/pelo contexto escolar, sendo este o contexto de ensino de Dóris e podendo se tornar, no futuro, o de Pâmela ou mesmo o de Cecília, embora, ao final do processo reflexivo, ela o tenha desconsiderado. Por essa razão, propostas reflexivas com vistas à transformação social da escola pública, além de necessitarem ser constantemente realimentadas por um processo reflexivo continuado, precisam estar sendo gradualmente redimensionadas, de maneira a incluir todos os indivíduos que constituem aquele entorno social.

Assim, a maior limitação por mim identificada reside no fato de esta investigação não integrar um programa de formação continuada que, por meio de pesquisas subseqüentes, expandisse os limites do processo reflexivo deflagrado, alcançando outros profissionais que atuam no contexto investigado, a exemplo do

PAC (Programa de Ação Cidadã) (LIBERALI et al., 2007, p. 187), desenvolvido pela PUC de São Paulo, e daquele realizado pela Universidade de Santa Catarina (GIL, 2007). Iniciativas como estas ainda não foram implementadas pela Universidade Federal de Santa Maria.

Todavia, os resultados obtidos nesta investigação apontam alguns caminhos para a importância e relevância de a UFSM duplicar esforços para configurar um programa dessa natureza, que poderia ser desencadeado pelo estabelecimento de parcerias entre os nossos grupos de pesquisa “Linguagem como prática social” e “GT LabLeR”, o Programa de Pós-Graduação (PPGL/UFSM) e a rede pública escolar de Santa Maria. Essa parceria seria alimentada e mantida por pesquisas desenvolvidas por alunos de graduação e pós-graduação, interessados em desenvolver estudos que enfocassem a formação de professores no contexto público escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMARZA, G.G. Student foreign language teacher's knowledge growth. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 50-78.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ALONSO, T. & FOGAÇA, F. C. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs**: Pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007. 23-40.
- ARAÚJO-SILVA, G. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira**: Um estudo com formandos em Letras. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990 [1929-1930].
- BAILEY, K. et al. The language learner's autobiography. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.
- BALOCCO, A. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: O gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: Teorias, métodos e debates. São Paulo, SP: Parábola, 2005. p. 65-80.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- \_\_\_\_\_. Teacher's and students' beliefs within a deweyan framework: Conflict and influence. In: KALAJA, J. & BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA**: New research approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 171-199.
- BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F.S. & ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: Experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.
- BARROS, R.P.; HENRIQUES, R. & MENDONÇA, R. Education and equitable economic development. **Economia**, v. 1, p. 111-144, 2000.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS. D. & NUNAN. D. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-226.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEIJAARD, D. et al. Reconsidering research on teacher's professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20. 2004, p. 107-128.

BENESCH, S. **Critical English for academic purposes**: Theory, politics, and practice. Mahwah, NJ: Earlbaum, 2001.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORTOLUZZI, V. **Reading on line**: Leitura em inglês mediada por computador com foco em textos, discursos e gêneros. 2001. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: D. PRETI (Org.). **Interação na fala e na escrita Projetos PARALELOS – NURC/SP**, v. 5, p. 125-157, 2002.

BRANDAO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: Investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 Nov 2006. doi: 10.1590/S0100-15742005000300011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. V. 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. & SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Editora da UFBA, p. 73-104, 2004.

CANAGARAJAH, A. S. TESOL at forty: What are the issues? **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 9-34, 2006.

CARVALHO, H. M. A. M. (1996). **Ensino, aprendizagem e sentimentos**: Um estudo das reações de alunas a atividades de língua inglesa numa sala de aula de 2º grau. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

CASTRO, S.T.R. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem e língua em um curso de letras. **Signum**, v. 10, n. 1, p. 51-72, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: Construindo a profissão. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 307-321.

\_\_\_\_\_. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de letras na lingüística aplicada. In: FREIRE, M. M. ; ABRAÃO, M.H.V. & BARCELOS, A.M.F. **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 293-329.

\_\_\_\_\_. Representações de alunos de inglês de um curso de letras. **The ESPECIALIST**, v. 25, n. especial, p. 39-57, 2004a.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 69-78.

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**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 37-58.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. Um programa de formação continuada. In: CELANI, M. A. .A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003b, p. 19-35.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: CELANI, M. A. .A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003c, p. 11-17.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. “You’ve snatched the carpet from under my feet”: Courses as contexts from change in in-service language teacher education. In: KOIKE, I. (Org.). **Selected papers from AILA’99 TOKYO**. Tóquio: Waseda University Press, 2000, p. 242-258.

CELANI, M.A.A. & MAGALHÃES, M.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: L.P. MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.319-337.

CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. **Delta**, v. 13, n. special issue, 1997. p. 1-16.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edimburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escola públicas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 125-143.

COLDRON, J. & SMITH, R. Active location in teacher’s construction of their professional identity. **Journal of Curriculum Studies**, p. 711-726, vol. 31, n. 6, 1999.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto com e a gramática. In: CELAN. M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 133-148.

COLUSSI, L. **A reescritura da informação científica em textos de popularização da ciência**. 2002. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CONSOLO, D. A. Formação de professores de línguas: Reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: A. C. Freitas, A. C. & CASTRO, M. F. F. G. (Orgs.). **Língua e literatura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2003. p. 57-64.

CORACINI, M. J. R. Identidade e cidadania: A questão da inclusão. In: CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: Arquito, memória e identidade: Línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 97-113.



\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora da Universidade, 2003. p. 139-159.

\_\_\_\_\_. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: M. J. R. CORACINI (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p. 17-32.

\_\_\_\_\_. A teoria e a pratica: A questão da diferença no discurso sobre a da sala de aula. *Delta*, 14, n. 1. 1998. Disponível em: <[http://scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-4501998000100003&lng=pt&nrm=is](http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4501998000100003&lng=pt&nrm=is)>. Acesso em: 6 mar. 2002.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: Gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L. L & NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: Teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005a. p. 153-62.

\_\_\_\_\_. O gênero quarta capa no ensino do inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 95-106.

\_\_\_\_\_. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTÓVÃO, V. & GIMENEZ, T. (Orgs.). ENFOLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: s.n., 2005c, p. 19-22.

\_\_\_\_\_. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: J. L. MEURER & D. MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 31-73.

\_\_\_\_\_. Dos PCNs- LE à sala de aula: Uma experiência de transposição didática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 34: 39-51, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. & NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do interacionismo sócio discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaiganguê, 2005. p. 35-60.

DAVIS, E. C.; NUR, H. & RURU, S. A. Helping teachers and students understand learning styles. **English Teaching Forum**, july, p. 12-15, 1994.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

D'ELY, R. & GIL, G. Investigando o impacto de um curso de metodologia de inglês-LE sobre as crenças, atitudes e práticas de ensino de alunos e professores. In: GIL, G (Org.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: A sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, 2005, p.279-308.

DEMO, P. **Ironias da educação**: Mudança e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

DIAS, L. C. F. Tornando-se professor: As vozes que participam da formação pessoal/profissional. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 1, p. 11-24, 2002.

DOURADO, M. R. & OBERMARK, G. M. Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática. In: In: V. J. LEFFA (Org.). **O professor de línguas**: Construindo a profissão. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 411-418.

DOURADO, M. R. **Dos parâmetros curriculares nacionais à prática de sala de aula**. Trabalho apresentado no III Encontro Paraibano sobre Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. João pessoa: UFPB, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, V. C. Transformando Doras em Carmosinas: Uma tentativa bem sucedida. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 37-54.

DUDAS, T.L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: M.A.A. CELANI (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161-74.

ECKERT, P. Why ethnography? In: KOTSINAS, U. B.; STENSTROM, A. B. & A. M. KARLSSON. (Eds.). **Ungdomssprak i norden**. Stockholm: Stockholm University, 1997. p. 52-62.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.

\_\_\_\_\_. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FABRÍCIO, B. F. Contemplando a mudança no contexto educacional. In: SALIÉS, T. M. G. & HEMAIS, B. (Orgs.). **Pesquisas em Discurso Pedagógico**: Vivenciando a escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas do Departamento de Letras da PUC-Rio, 2003. v. 2, n. 1, p. 25-46.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FIGUEIREDO, D. C. A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 277-293.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREEDMAN, A. **Uma sociedade planejada**: Uma análise das proposições de Skinner. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

FREEMAN, D. & JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teaching education. **Tesol Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREIRE, M. O papel do afeto na sala de aula. In: SALIÉS, T. M. G. & HEMAIS, B. (Orgs.). **Pesquisas em discurso pedagógico: Vivenciando a escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas do Departamento de Letras da PUC-rio, 2003. v. 2, n. 1, p.108- 113.

FREIRE, P. Paulo Freire. **Programa Milênio**. São Paulo, Globo News. Apresentado em 30 mar.1997 e reapresentado em 1 fev. 2006. PROGRAMA DE TV. 2006.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre a minha vida e a minha praxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2 ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2003a.

\_\_\_\_\_. **O caminho se faz caminhando**: Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, M.A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajетórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 79-94.

FUZZER, C. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal:** Como operadores do direito representam os atores sociais em um sistema de gêneros. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

GALLIMORE, R. & THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: Ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação:** Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-99.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues:** 500 ans d'histoire, Collection dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International, 1993.

GIL, G. Programa de formação continuada de professores de inglês de Santa Catarina/PECPISC. **Signum**, 2007, n. 10, v. 1, p. 201-210.

GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs:** Pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M. M. ; ABRAÃO, M.H.V. & BARCELOS, A.M.F. **Lingüística aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 183-201.

\_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: Experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** Experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 171-87.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002.

GIMENEZ, T. & PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: Primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs:** Pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007. p. 97-124.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: Uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, v. 13, p.1-5, 2004.

GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G; MATEUS, E. F.; REIS, S. Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: Um estudo com estagiários. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade:** Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 191-201.

GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-54.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: Diálogos & duelos. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2006.

GREENALL, S. **Move up Starter**. Hong Kong: Macmillan-Heinemann, 1997.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: M.J. CORACINI. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-35.

\_\_\_\_\_. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v. 6, p. 37-47, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005b. p.103-33.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. Revisão C. M. I. M. Matthiessen. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, context and text**: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

HASAN, R. Part B. In: M. A. K. HALLIDAY & HASAN, R. **Language, context and text**: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-118.

HEBERLE, V. M. Observing EFL classrooms in primary or secondary schools: A research task in applied linguistics. **Ilha do Desterro**, v. 41, p. 93-117, 2001.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 341-362.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros: A revisão de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos**. 2001. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

HICKMANN, M. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, P. & GARMAN, M. (Eds.). **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 9-29.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

HOLT-REYNOLDS, D. What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. **Teaching and teacher education**, v. 16, p. 21-32, 2000.

HORNICK, C. As concepções da mídia sobre ensinar/aprender inglês: Uma análise do discurso midiático. **Signum**, v. 9, n. 2, p. 69-99, 2006.

JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JOHNSON, K. & FREEMAN, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n. 1, p. 53-69, 2001.

JOHNSON, K. The vision versus the reality: The tensions of TESOL practicum. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 30-49.

JORGE, M. L. S. Prática de ensino de inglês: O estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, M. G. (Orgs.). **Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 499-508.

KASSOUF, A. L. Retornos à educação e treinamento nos setores urbano e rural no Brasil. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Economia e Sociedade Rural, 1, 1996 Aracajú-SE, **Anais....** Aracajú: ESALQ/USP, 1996. p. 771-783.

KOCH, I. & CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociointeracionismo. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: Fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

KRASHEN, S. D. & TERREL, T. D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. (Org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 129-148.

\_\_\_\_\_. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-82, 2006b.

\_\_\_\_\_. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

\_\_\_\_\_. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KURTZ, F. D. et al. LABLER: Uma experiência de qualificação do aluno de Letras na Universidade Federal de Santa Maria. In: V. J. LEFFA (Compilador). **TELA 1: Textos em Lingüística Aplicada**, v. 2. 2 ed. Pelotas, RS: UCPEL-EDUCAT, p. 01---, 2000.

LAMB, M. The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 4, p. 757-779.

LANCASTER, L. & TAYLOR, R. Critical approaches to language learning and pedagogy: A case study. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.), **Critical language awareness**. London: Longman, 1992. p. 256-84.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino das línguas. In: BOHN, H. & VANDRESSEN, P. (Org.), **Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-36.

LEONTIEV, A. **El desarrollo del psiquismo**. Madri: Akal Editor, 1983.

LIBERALI, F. **Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural** (no prelo).

\_\_\_\_\_. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.87-117.

\_\_\_\_\_. O papel do multiplicador. In: CELAN, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 119-132.

LIBERALI, F. et al. PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. **Signum**, 2007, n. 10, v. 1, p. 187-200.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística: Uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MACKEN-HORARIK, M. "Something to shoot for": A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. In: JOHNS, A. M. (Ed.). **Genre in the classroom: Multiple perspectives**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002. p.17-42.

MAGALHÃES, A. S. Compartilhando e aprendendo: Uma perspectiva "dialógica" do planejamento de aula de professoras em formação. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 145-164.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão de contextos interacionais da sala de aula de línguas: Foco na formação de professores. **The ESPecialist**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

MAGALHÃES, M. C. & FIDALGO, S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M H. & GIL, G. **Educação de professores de línguas**: Os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.

MALAGON, L. & CARDENAS, M. La creación de grupos de estudio: Vivencias em el marco de um programa de formación permanente de docentes de inglés. **Signum**, v. 10, n. 1, p. 73-94, 2007.

MALATÉR, I. S. O. Compartilhamento de experiências e busca de alternativas de professores de língua inglesa. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: Construindo a profissão. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 237-248.

\_\_\_\_\_. **“What I am teaching, why I am teaching and also to whom I’m teaching”**: Discursive construction of prospective EFL teachers. 2005. 241f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis, 2005.

MARCUZZO, P. **Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero**. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 101.

MARTIN, J. Mentoring semogenesis: ‘Genre based’ literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Pedagogy and shaping of consciousness**: Linguistics and social processes. London and New York: Continuum, 1999. p. 123-55.

MARZARI, G. **“Do you have any experience abroad?”**: O gênero entrevista de emprego em cursos livres de línguas. 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MATOS, A, F.; OUDESTE, C. S. T. & URBAN, L. **Tabulatu scholae**. Passo Fundo: Ed. Berthier, 2006.

MATTOS, A. M. A. Iluminando a “caixa preta”: Uma perspectiva êmica sobre a cultura da sala de aula de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B. et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. 271-285.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: A história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

MERTON, R. **Sociologia**: Teoria e Estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. Especial, p. 133-157, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma dimensão crítica de estudos de gêneros textuais. In: J. L. MEURER & D. MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 17-29.



MEURER, J. L & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 85-107.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13-49.

\_\_\_\_\_. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. **Oficina de lingüística aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: Implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 203-218.

MORATO, E. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística**: Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-352.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2006a.

\_\_\_\_\_. Mudanças e deslocamentos no perfil do professor e nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. In: 1º CLAFPL- Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006b.

\_\_\_\_\_. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 2 ed. rev. e ampliada, Rio de Janeiro: Lucerna, 2006c. p.145-163.

\_\_\_\_\_. Being an e-fly on the wall, observing an EFL computer-mediated teacher. In: TOMITCH, L. M. B. et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 557-577.

\_\_\_\_\_. A dinâmica de produção de conhecimento: Teoria e dados, pesquisador e pesquisados. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, MG: UFMG, v. 3, n. 1, p. 165-177, 2003.

\_\_\_\_\_. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 77-109.

\_\_\_\_\_. De receptor de informação a construtor de conhecimento. O uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 230-248.

\_\_\_\_\_. O tempo verbal em narrativas orais em português e inglês. **Revista do Centro de Artes e Letras**, Santa Maria, RS, v. 1-2, p. 15-22, 1990.

MOTTA-ROTH, D. ; MARSHALL, D. ; REIS, S. C. dos ; BORTOLUZZI, V. I. ; NASCIMENTO, R. G. . Como novas tecnologias podem auxiliar a prática educacional. In: V. J. LEFFA (Compilador). (Org.). [CD-ROM] **TELA: Textos em Lingüística Aplicada**. Publicação eletrônica da revista Linguagem & Ensino. V. 2. Pelotas, RS: Mestrado em Letras/Universidade Católica de Pelotas, 2003, v. 2, p. 482 -488.

MOTTA-ROTH, D. & MARAFIGA, N. V. O perfil do calouro de Letras da UFSM. **Revista do Centro de Artes e Letras**, v. 13, n. 1/2, p. 163-172, 1991.

NASCIMENTO, R. G. **A interface texto verbal e texto não-verbal no artigo acadêmico de engenharia elétrica**. 2002. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

NININ, M. O. **Pesquisa colaborativa: Das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar**. 2006. 320f. Tese (Tese em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNAN, D. **Language teaching methodology: A textbook for teachers**. London: Prentice Hall, 1995.

ORTENZI, D. I. B. G. Formadores de professores de língua inglesa e a avaliação do estagiário. In: TOMITCH, L. M. B. et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 287-300.

ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, T.; REIS, S. & MATEUS, E. F. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 115-121.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem e Ensino**, v. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

OLIVEIRA, F. M. A investigação de gêneros textuais no contexto digital: Uma análise de sites educacionais para professores de língua inglesa em formação ou em serviço. In: 4<sup>o</sup> Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

\_\_\_\_\_. **A configuração textual da seção de metodologia em artigos acadêmicos de lingüística aplicada.** 2003. 147. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

OLIVEIRA, E. & MOTA, I. O ensino de língua inglesa na educação básica: Entre a “qualidade” dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 42, p. 125-134, 2003.

OLIVEIRA, F. O. & WERBA, G. C. Representações sociais. In: NEVES STREY, M. et al. **Psicologia social contemporânea:** Livro-texto. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 104-117.

PAIVA, V.M.O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa.** Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Atualizado em 31 maio 2005.

\_\_\_\_\_. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T & CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheitas:** Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods.** Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics:** A critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 2001.

\_\_\_\_\_. Introduction: Critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PEZENTE, R. Diários reflexivos e grupos de discussão: A polifonia e os discursos presentes em uma aprendizagem reflexiva. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. & NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais:** Teoria e prática II. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 175-88.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: O real e o ideal. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 143-157.

PETRECHE, C. R. C. Student's an teacher's beliefs and the lack of interest in English classes. In: GIMENEZ, T. & CRSTÓVÃO, V. L. L. **Teaching English in context:** Contextualizando o ensino de inglês. Londrina, UEL. 2006, p. 117-130.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**: Sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. 2ed. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1983.

PIETRARÓIA, C.M.C. **Percorso de leitura**: Léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablune, 1997.

PILLAR, J. A. **O processo de escritura da redação de vestibular: O argumento como elementos de sentido entre vestibulandos e avaliadores**. 2000. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

PINHEIRO, N. **A tessitura do discurso fragmentado na mídia para adolescentes: Uma análise da retórica persuasiva da Capricho**. 1998. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aula de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisa em lingüística aplicada**: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 55- 80.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 47-57.

PRABHU, N.S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PRADO, L. **De homem para homem: Uma análise do gênero textual anúncio pessoal**. 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: L.P. MOITA LOPES & L.C. BASTOS. (Orgs.) **Identities**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002, p. 339-49.

REBELO, N. M. **Análise do processo persuasivo no gênero editorial**. 1999. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

REIS, S.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G. & MATEUS, E. F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: Construindo a profissão. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 261-275.

RIBEIRO, F.M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 149-60.

- RICHARDS, J. et al. **New Interchange**: English for international communication. Book 1. New York: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROCHA, L. L. Consciência crítica na formação do futuro professor: A dificuldade do licenciado em se desvincular do papel de aluno. **Intercâmbio**, v. 8, p. 193-200, 1999.
- ROCHA, L. L. & FREIRE, A. M. F. O professor em formação e o conflito de currículos: Uma experiência de pesquisa-ação. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: Construindo a profissão. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 295-306.
- RODRIGUES, R. Histórias em quadrinhos: É preciso explorar com o aluno as infinitas possibilidades do imaginário. **Revista do Professor**, v. 23, n. 91, p. 18-24, 2007.
- ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: Narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.
- ROMERO, T. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.189-202.
- SANTOS, S. T. **Redação na escola**: Gêneros textuais e objetivos comunicativos na 3ª Série do Ensino Médio em escolas públicas de Santa Maria/RS. 2001.127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.
- SANTOS, L. M. A.; CAMARGO, G. P. Q. P. & CRISTÓVÃO, V. L. L. Língua inglesa, formação de professores e cidadania: Articulando áreas afins. In: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs**: Pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007, p. 73-96.
- SCARPA, E.M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística**: Domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo: Cortez, p. 203-32, 2001.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: artmed, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Parte 1: Compreendendo a necessidade do talento artístico na educação profissional. In: D. SCHÖN. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: artmed, 2000b, p. 15-42.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalizadores: Letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola, p. 53-70. 2006.

SILVA, L. F. **Análise de gênero: Uma investigação da seção de resultados e discussão em artigos científicos em química**. 1999. 111p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

SILVEIRA, S. A. **Inclusão digital, software livre e globalização contra hegemônica**. Disponível em [http://www.cidadefutura.org.br/meulugar/arquivos/inclusao\\_digital.pdf](http://www.cidadefutura.org.br/meulugar/arquivos/inclusao_digital.pdf). Acesso em 26 março 2008.

SIQUEIRA, S. & CAMARGO, A. Estimulando a democratização e desmistificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. & SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Editora da UFBA, p. 265-299, 2004.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix. Tradução de Maria da Penha Villalobos, 1974.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia do ensino**. São Paulo, Herder: Editora da USP. Tradução de Rodolpho Azzi, 1972.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 25, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA, D. M. Identidade transversal e política de verdades: Políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora da Universidade, 2003. p. 337- 350.

\_\_\_\_\_. E o livro não "anda", professor? In: CORACINI, M. J. R. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: Língua maternal e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995, p. 119-122.

SOUZA, C. V. R. & GIL, G. Educação continuada: Alguns dos principais temas discutidos pelos professores participantes do PECPISC (Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina). In: GIL, G (Org.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: A sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 261- 277.

TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

\_\_\_\_\_. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 34, p. 79-92, Jul./dez, 1999.

TELLES, J. & OSORIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: Princípios e metáforas. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.

THORNTON, R. **Grupos de discussão**: Grupos focais. Tradução Luciane D'Ávila de Moura, Leonardo Meira do Nascimento. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005.

TICKS, L. K. Representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis no discurso de professores de inglês recém-formados. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, p. 7, 2007a.

\_\_\_\_\_. O perfil identitário do professor de inglês pré-serviço subjacente a narrativas de história de vida. *Anais do 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, v. 1, p. 1, 2007b.

\_\_\_\_\_. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise de gênero. In: Motta-Roth, Désirée; Barros, Nina Célia Almeida; Richter, Marcos Gustavo. (Org.). **Linguagem, Cultura e Sociedade**. 1 ed. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência, 2006, v. 1, p. 169-189.

\_\_\_\_\_. A identificação desvelada na análise do discurso de professores de inglês em formação inicial. **Linguagens & cidadania**, Web, 2005.

\_\_\_\_\_. O livro didático de língua inglesa sob a ótica do Gênero. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês**. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003. Dissertação de mestrado inédita. UFSM/RS, 2003.

TSUI, A. B. M. Complexities of identity formation: a narrative inquiry of an EFL teacher. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 4, p. 657-680, 2007.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: Implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-168.

USHIODA, E. Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. **Journal of Multilingual & Multicultural Development**, v. 27, n. 2, p. 148-161, 2006.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COUTHARD, C. R. & COULTHARD, M. (Eds.). **Texts and practices**: Readings in critical discourse analysis. London and New York: Routledge, 1996. p. 32-70.

VENDRAMINI, R. A. S. Analisando a falta de interesse nas aulas de inglês. In: GIMENEZ, T. & CRSTÓVÃO, V. L. L. **Teaching English in context**: Contextualizando o ensino de inglês. Londrina, UEL. 2006, p. 161-166.

VENTOLA, E. Textbook dialogues and discourse realities. In: W. LÖRSCHER & R. SCHULZE (Eds.), **Perspectives on language in performance**. Studies in linguistics, literary criticism, and Foreign Language Teaching Methodology: To honour Werner Hüllen on the occasion of his 60<sup>th</sup> birthday, Tübingen: Guenter Narr Verlag, 1, p. 399-411, 1987.

VIAN JR, O. & LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L. ; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo, SP: Parábola, 2005. p. 29-45.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELLOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

\_\_\_\_\_. Crenças X teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B. et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. 313-329.

\_\_\_\_\_. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-52.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

WALLACE, C. **Reading**. New York: Oxford University Press, 1992.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. **Tesol Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p.45-74.

WELLS, G. Becoming a communicator. In: WELLS, G. et al. **Learning through interaction: The study of language development**. Cambridge University Press, 1989. p. 73-115.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho, Campinas, SP: Pontes Editores, 1991.



WIELEWICKI, H. **Testagem de proficiência de leitura em inglês**: Examinandos e teste como fonte de informação desse processo. 1997. 199f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

WIGFIELD, A; ECCLES, J. S. & RODRIGUEZ, D. The development of children's motivation in school contexts. **Review of Research in Education**, v. 23, p. 73-118, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-72.

ZAGO, N. **Leitura de textos acadêmicos em inglês**: Uma questão de léxico ou de conhecimento prévio? 1998. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ZEICHNER, K.M. Education reflective teachers for learner centered-educator: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

ZUENGLER, J. & MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 35-58, 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Socioeconomic questionnaire

#### Participant Identification

Semester: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

1. Family origin :             rural             urban

2. How many people are there in your family? \_\_\_\_\_

3. Family Formal Education/Current Work Situation:

| Family members | Age | Profession * |   |   |   | Type of School |                              | Formal Education:<br><br>1- 8**<br>(see table below) |
|----------------|-----|--------------|---|---|---|----------------|------------------------------|--|
|                |     | Profession   | W | U | R | S              | Public<br><br>How many years |  |
|                |     |              |   |   |   |                |                              |  |
|                |     |              |   |   |   |                |                              |  |
|                |     |              |   |   |   |                |                              |  |
|                |     |              |   |   |   |                |                              |  |
|                |     |              |   |   |   |                |                              |  |
|                |     |              |   |   |   |                |                              |  |
|                |     |              |   |   |   |                |                              |  |

**\* Profession:**  
 Worker (W)  
 Unemployed (U)  
 Retired (R)  
 Student (S)

**\*\*Education: 1-8**  
 Unfinished primary school (1)  
 Finished primary school (2)  
 Unfinished high school (3)  
 Finished high school (4)  
 Unfinished graduation (5)  
 Finished graduation (6)  
 Unfinished Post Graduation (7)  
 Finished Post Graduation (8)

4. Have you ever failed in school?

yes     no    →      How many times

5. How many people have a job in your family? Where do they work/what do they do?

---

6. What's your monthly family income? R\$ \_\_\_\_\_

7. Where does your family live?

a rented house     own house

8. Where do you live in Santa Maria?

with my family     at a university dorm     with friends     other: \_\_\_\_\_

9. Is the place where you live rented or own?

rented     own

10. How do you go to university?

walk     get a public transportation     drive     get a ride with your family/friend

11. Do you use a computer to do your university assignment?

yes     no

12. Do you use the Internet?

yes     no

13. How often do you access the Internet for

Chats?     every day     three times a week     once a week     once every two weeks     rarely

E-mail?     every day     three times a week     once a week     once every two weeks     rarely

Research?     every day     three times a week     once a week     once every two weeks   

rarely

Other sites, such as: \_\_\_\_\_ ?

every day  three times a week  once a week  once every two weeks  rarely

14. How many times a week do you read a newspaper? \_\_\_\_\_

15. Do you regularly read any magazines?

yes  no

Which ones: \_\_\_\_\_

16. What TV programs do you watch? \_\_\_\_\_

## Psychosocial questionnaire

### Participant Identification

Semester: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

---

### **A) School background**

1. What was(were) your favorite discipline(s) at school? What did you like about this/these this/those discipline(s)?

| Favorite discipline(s) | What did you like about it/them? |
|------------------------|----------------------------------|
|                        |                                  |

2. What topics/subjects did you like reading when you were at school? What topics didn't you like reading? Fill in the table below:

| Liked reading | Reasons | Did not like reading | Reasons |
|---------------|---------|----------------------|---------|
|               |         |                      |         |

3. Did you use to get involved with extracurricular activities (artistic activities, classroom leadership, school newspaper, pro bono/community service etc)? If so, fill in the table below:

| Extracurricular activity | What did you like about it? |
|--------------------------|-----------------------------|
|                          |                             |
|                          |                             |
|                          |                             |
|                          |                             |

4. What were your favorite free time/leisure activities at school?

---



---

## B) Becoming a teacher

1. When did you first think about becoming an English teacher?

---



---

2. Were you inspired by anyone?

---



---

3. Was Letras/English your first option at vestibular/Peies?

---



---

4. Have you thought about being anything else rather than an English teacher? What was it? Why?

---



---

5. If your answer for Question 4 is yes, what made you change your mind and enroll yourself in an English teacher education program?

---



---

## **C) Previous/current work experience (NOT AS A TEACHER) – if you're already working AS A TEACHER, go to item D.**

1. Are you working at the moment? If so, where do you work and how long have you been working there?

---



---

2. Do you intend to stay in your current job throughout your English teacher education program and afterwards? Why? Why not?

---



---

3. Have you had other jobs besides the current one? If so, fill in the table below:

| <i>Place of work</i> | <i>What did you do there?</i> |
|----------------------|-------------------------------|
|                      |                               |
|                      |                               |

4. Can you make a list of positive and negative aspects of your work experience(s)?

| <i>Positive Aspects</i> | <i>Negative Aspects</i> |
|-------------------------|-------------------------|
|                         |                         |

5. Why aren't you working as a teacher?

---



---

#### **D) Previous/current experience as a teacher**

1. Have you already started working in your area? If so, where do you work and how long have you been working there?

---



---

2. Do you intend to stay in your current job throughout your English teacher education program and afterwards? Why? Why not?

---



---

3. Have you had other experiences as a teacher? If so, where did you work and whom did you teach?

| <b>Place of work</b> | <b>Whom did you teach to? (groups, private classes, adults, children etc)</b> |
|----------------------|---|
|                      |   |
|                      |   |
|                      |   |

4. Can you make a list of positive and negative aspects of your experience(s) as a teacher?

| Positive Aspects | Negative Aspects |
|------------------|------------------|
|                  |                  |



5. Have you been involved in any projects at university? If so, fill in the table below:

| <b>Project</b> | <b>Positive Aspects</b> | <b>Negative Aspects</b> |
|----------------|-------------------------|-------------------------|
|                |                         |                         |
|                |                         |                         |
|                |                         |                         |

## APÊNDICE B

### **Questionário para professores pré-serviço da UFSM (formandos em 2005/1)**

#### Dados pessoais:

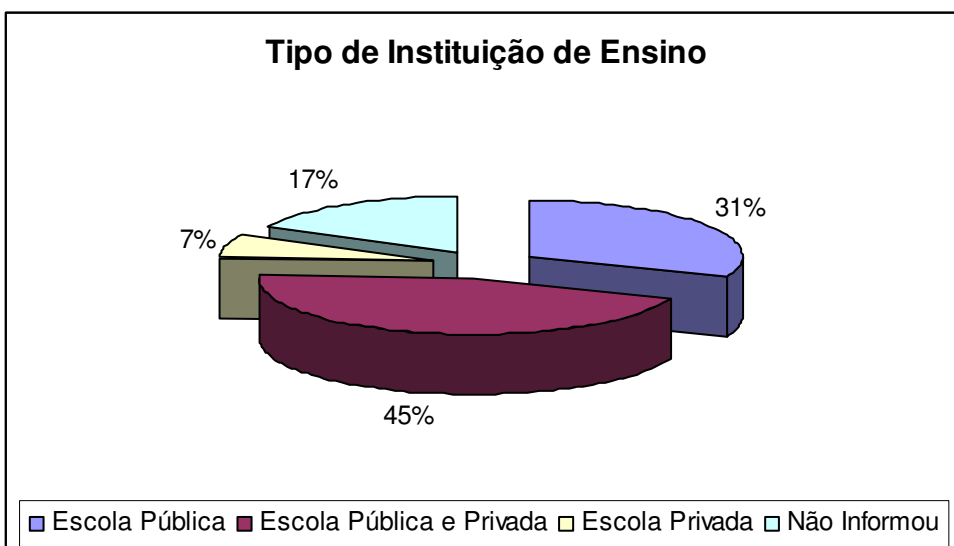
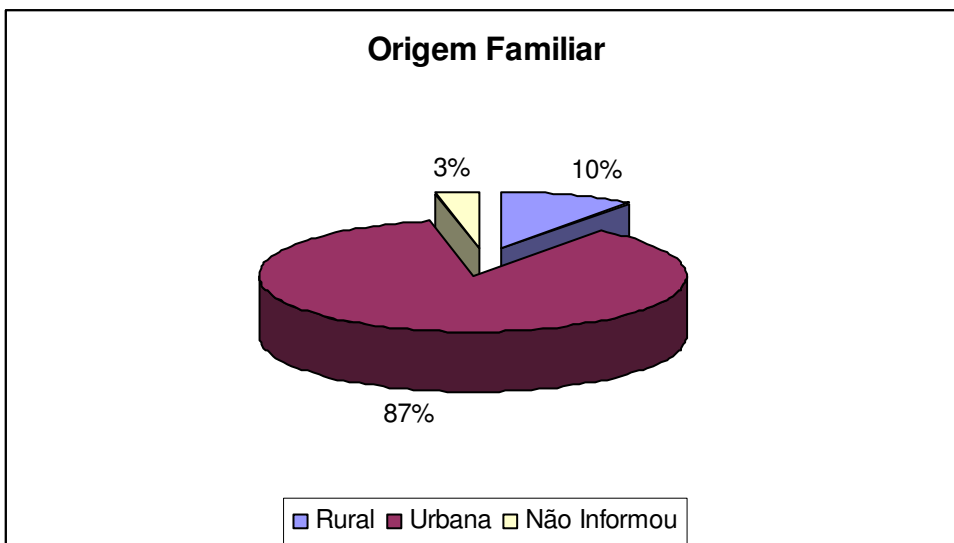
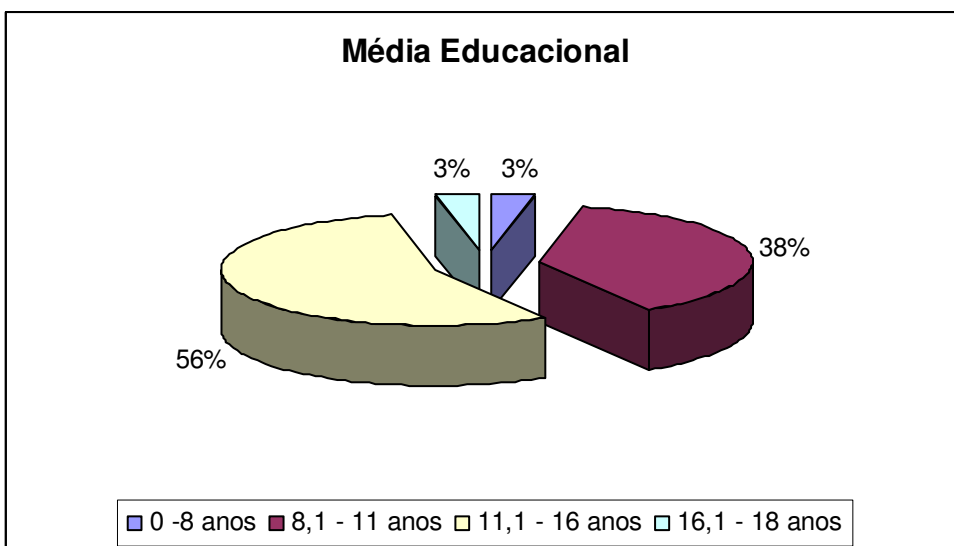
Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Telefone: \_\_\_\_\_ Cel.: \_\_\_\_\_  
 E-mail: \_\_\_\_\_

#### Questionário:

01. O que te levou a fazer o curso de Letras/ser professora de inglês?
02. Qual a tua rotina de trabalho hoje?
03. Poderias descrever o teu contexto de trabalho?
04. Quais os aspectos positivos do teu contexto de trabalho?
05. Quais as dificuldades que tu enfrentas no teu contexto de trabalho?
06. Tu acreditas que o Curso de Letras ajudou, de algum modo, a te preparar para enfrentar os problemas que citaste acima?
07. Como tu te preparas para dar conta da sala de aula e do conteúdo a ser desenvolvido?
08. Tens algumas regras básicas que tu sempre levas em consideração quando em sala de aula? Quais?
09. Em que medida o Curso de Letras te deu embasamento teórico-prático para dar conta do teu contexto de sala de aula?
10. Como tu vês a relação professor/aluno, hoje, no teu contexto de trabalho? Como tu descreverias a tua relação com os teus alunos?
11. Quais eram as tuas idéias sobre ensino quando começastes o curso de Letras? São as mesmas hoje? O que mudou?
12. Quais as concepções de ensino/aprendizagem que tu mais te identificas atualmente?
13. Se tu tivesses que identificar o elemento, componente ou fator mais relevante/útil ou importante para que um professor dê conta da sala de aula, qual seria esse elemento? Por quê?
14. Qual a importância do material didático para ti?
15. Qual a importância das teorizações atuais sobre língua e ensino de línguas para as aulas de língua estrangeira?
16. Como tu definirias algo como a linha metodológica que aplicas?
17. Que tipos de materiais didáticos tu utilizas? Já pensaste em produzir/ ou já produziste algum?
18. Qual a relação entre o livro didático que adotas e a metodologia de trabalho que segues no teu contexto de trabalho?
19. Que tipos de dificuldades enfrentas ao trabalhar com o material didático?
20. Como tu vês a relação do professor de línguas e do material didático?
21. Como tu fazes a avaliação da metodologia e do material didático que adotas?
22. Que autores tu usas como referência para o trabalho? Qual a concepção de linguagem que tu adotas?

## APÊNDICE C

### Média Educacional, Origem Familiar e Tipo de Instituição de Ensino



**APENDICE D**  
**Atividade de avaliação do processo reflexivo participativo**

---

Universidade Federal de Santa Maria  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Projeto de Pesquisa: “(Re)construção de conceitos, papéis sociais e práticas pedagógicas do professor pré e em serviço”  
Pesquisadora: Luciane Ticks  
Orientadora: Désirée Motta-Roth  
Atividade: Narrativa autobiográfica

---

Poderias sintetizar as tuas impressões acerca do trabalho desenvolvido neste projeto de pesquisa?  
Considere as seguintes questões:

- 1) Em que medida, as discussões teóricas acerca de diferentes concepções de aprendizagem contribuíram para o desenvolvimento da tua prática pedagógica na escola pública e do teu papel como professora no contexto da escola pública?
  
- 2) Em que medida, as reflexões acerca das tuas ações em sala de aula (realizadas após as aulas terem sido ministradas) contribuíram para o desenvolvimento da tua prática pedagógica na escola pública e do teu papel como professora no contexto da escola pública?
  
- 3) Em que medida, o trabalho em conjunto entre professoras em serviço e pré-serviço contribuiu para o desenvolvimento da tua prática pedagógica em sala de aula e do teu papel como professora no contexto da escola pública?

Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto de Pesquisa: “(Re)construção de conceitos, papéis sociais e práticas pedagógicas do professor pré e em serviço”

Pesquisadora: Luciane Ticks

Orientadora: Désirée Motta-Roth

Atividade: Questionário de encerramento da pesquisa

---

- 1) Hoje, após o processo de pesquisa implementado, como tu definirias ensino reflexivo?
- 2) Tu definirias a tua prática pedagógica como reflexiva? Por quê?
- 3) Que experiências podem subsidiar a elaboração de uma prática pedagógica reflexiva?
- 4) Em que medida tu vivenciastes essas práticas reflexivas na tua formação acadêmica?
- 5) Em que medida estas contribuíram para a construção da tua abordagem pedagógica reflexiva?
- 6) Que experiências vivenciadas no presente processo de pesquisa contribuíram para a construção dessa pedagogia reflexiva e que podem ajudar a transformar o contexto da escola?
- 7) Que outras experiências poderiam ter sido desenvolvidas no decorrer da pesquisa no sentido de desenvolver uma pedagogia reflexiva?
- 8) Que ações precisam ser colocadas em prática para que efetivamente uma pedagogia reflexiva seja implementada na escola?
- 9) Que transformações resultantes dessas ações tu gostarias de testemunhar no contexto da escola pública?

## APENDICE E

### Excerto do *corpus* com identificação das temáticas mais recorrentes da etapa Concepções de Aprendizagem, atividades de sensibilização

(Seqüência real)

**Dóris:** O problema do profissional de educação, que eu vejo, que ele é muito, ainda, reprodutor. Nós somos frutos de uma, de uma educação. E é por isso que eu vejo esse momento pra nós é mais difícil, porque é um momento de transição, precisa ser feito. Nós estamos vindo de uma educação arbitrária, que padroniza o conhecimento, de uma certa forma... e o comportamento também, então, quer dizer, é muito difícil a gente fazer sem... Sabe, tu espera que tu respeitar o teu aluno como indivíduo, como único, e de repente tu foi educado, programado pra fazer um outro tipo de coisa.

2) Professor da escola pública como reprodutor

1) Educação mercantilista

2) Professor da escola pública como reprodutor

**Cecília:** e essa expectativa... a expectativa do professor. A gente tem que ver, o que eu quero que esse aluno produza, bom, geralmente a expectativa está vinculada à expectativa da escola, que tá vinculada com a expectativa social. E eu acho que no segundo grau a coisa se torna bem mais problemática, porque a escola que não prepara pro PEIS e pro vestibular tá fadada ao fracasso: essa mentalidade comercial, essa mentalidade de preparar o aluno pro vestibular, até que ponto a nossa intervenção está realmente isenta disso, de um projeto que é externo, até que ponto aquilo que eu estou fazendo realmente está voltado a então produzir um indivíduo mais crítico, mais autônomo. Porque se eu for produzir um indivíduo mais crítico, mais autônomo, de certa forma, eu vou estar contrariando certos interesses que são fundamentais e estão presentes de forma expressiva dentro da escola. Isso pra mim é muito complicado de lidar, então, eu assisti uma palestra da filosofia, essa semana passada, e era sobre filosofia e educação, por isso que eu fiz, porque é um outro olhar que a gente não costuma ter, da nossa área, que eu achei interessante. Então, a pessoa colocou justamente isso. Ele falou só sobre o ensino da filosofia, mas a gente pode levar pro ensino da literatura, pro ensino de línguas, que utilidade que tem isso na nossa sociedade? Que utilidade econômica? Se nos cursinhos, se nas escolas, mesmo nas universidades, o status está todo voltado para as ciências exatas, sabe, como é que a gente trabalha se na verdade o problema não é só a gente na sala de aula, mas é uma coisa muito mais intrincada, do que... da qual a gente não tem controle, sabe, eu penso assim, que numa perspectiva mais ampla, assim o que realmente me incomoda é isso.

1) Educação mercantilista

1) Educação mercantilista

2) Professor da escola pública como reprodutor, não tem voz.

**Cecília:** Só pra tentar explicar, porque pode partir disso, carga horária, carga horária, é a primeira coisa que me chama muito a atenção na escola. E que vai me chamar atenção nos cursinhos, pré-vestibulares, a minha irmã faz cursinho. Ela tem 45 minutos por semana de filosofia, e ela tem duas horas por semana de redação, matemática, física, português, todos os dias da semana, sendo que no vestibular todas as disciplinas têm o mesmo peso. Daonde vem? Isso é social, isso é ideológico, da onde vem essa demanda, essa exigência de que as cargas horárias, e na escola também, sejam assim tão radicalmente diferentes? Algumas sejam altamente enfatizadas, o desempenho dos alunos naquelas ... seja altamente cobrado e valorizado, e as outras sejam ... assim ... pouco valorizadas.

4) Status da disciplina

**Dóris:** Eu acho assim, que a coisa é bem maior do que se imagina. Eu... eu penso que as escolas de uma forma geral são extremamente problemáticas enquanto instituição educacional, porque elas têm muitos problemas, e problemas com dificuldades de serem resolvidos. Então é nesse sentido, esse espaço físico que se oferece para o aluno, a questão comportamental, a questão burocrática, eu acredito que cabe à instituição também estar atrelada a secretarias, que [está atrelada] Estado de uma forma assim, bem mais abrangente. Então, quer dizer, é como a gente diz: “existe uma ideologia por trás?” Existe, e isso aí, de uma certa forma, ela é repassada nas suas devidas instâncias, é repassado um padrão de comportamento e de resultados que esperam-se ser obtidos. E o que a escola faz? A escola é reprodutora disso tudo.

3) Escola atrelada às exigências do Estado

3) Escola atrelada às exigências do Estado

3) Escola atrelada às exigências do Estado

**Dóris:** Então, pra se fazer um trabalho diferenciado, depende muito do grupo que está administrando a escola, eu penso assim, porque se é um grupo que pensa exatamente como essas instituições pensam, ele reproduz tudo aquilo que é esperado que seja reproduzido. Se é uma administração assim, um pouco mais aberta, na sua autonomia, permite que aconteçam coisas diferentes dentro da instituição, aí eu acredito que sim, é possível, como tem muitos lugares em que isso acontece, quando se tem uma certa autonomia pra se trabalhar dentro de sala de aula, por exemplo. Só que mesmo assim é aquilo que eu disse, como a grande maioria já vem reproduzindo há... há um tempo bastante grande, um modelo de comportamento, eu vejo que ... esse também é um problema.

3) Escola atrelada às exigências do Estado

2) Professor da escola pública como reprodutor

**Luciane:** E essa é a questão que tu colocaste no início, nos teus pontos né. Quer dizer, tu abandonar um modelo, romper com um modelo e ir pra um novo... quer dizer, não é simplesmente uma decisão...o que isso... o que isso implica então?

**Dóris:** Uma mudança de comportamento.

**Luciane:** E o que a gente precisa pra conseguir dar conta dessa mudança de comportamento?

5) Mudanças (no contexto sociohistórico escolar) discutidas pelas participantes

**Dóris:** Eu penso assim: em primeiro lugar, tu tem que desejar, tu tem que estar insatisfeito com aquilo que tu faz pra tu poder desejar uma mudança de comportamento. A partir disso tu vai começar a questionar sobre a tua prática, vai questionar sobre os teus resultados, e daí, que vem aquele ponto de buscar, que também é um outro... um outro momento, porque tu só busca se tu tiver disposta a ... dedicar mais tempo pro teu trabalho, ou mais estudo ou mais... que são coisas que as pessoas tão cansadas também. Porque eu acho assim, falando especificamente em educação, não sei de outras áreas que a gente não tem contato, mas eu acho assim que o profissional de educação é um profissional cansado. Cansado de batalhar, cansado de não ser valorizado. Então eu acho que pra haver assim uma consciência de mudança [...] nem todos querem, nem todos estão dispostos a fazer essa mudança.

5) Mudanças (no contexto sociohistórico escolar) discutidas pelas participantes

5) Mudanças (no contexto sociohistórico escolar) discutidas pelas participantes

**Dóris:** Não sei se é sacrifício. De uma certa forma é né Lu, porque, se nós tivéssemos essa disponibilidade de... de trabalhar um turno e que fosse assim valorizado, e que nós pudéssemos dedicar um outro turno pra estudos [...]

5) Mudanças (no contexto sociohistórico escolar) discutidas pelas participantes

**Luciane:** Pensar.

**Dóris:** Aha, exatamente pra pensar em elaborar alguma coisa diferente, produzir algo diferente. Eu penso assim até nessa questão da produção, que demanda tempo. Pra se provocar um outro uma outra forma de trabalho, diferenciado. E tudo bem... eu acredito assim ó, eu sou um pouquinho pessimista nesse ponto, eu acho que essas coisas, elas não vão acontecer a curto prazo não. A longo prazo eu acredito que sim, porque eu acho que já está transbordando essa insatisfação, mas eu tenho a impressão que é uma geração nova que vai vir aí, é uma geração nova que vai vir a se esforçar, com essa vontade de fazer diferente, fazer diferente, porque já estão insatisfeitos.

5) Mudanças (no contexto sociohistórico escolar) discutidas pelas participantes

5) Mudanças (no contexto sociohistórico escolar) discutidas pelas participantes



## APENDICE F

### Excerto do *corpus* com identificação do processo reflexivo de construção das representações de concepções de aprendizagem

**Corpus:** behaviorismo (Seqüência real)

**Cecília:** A base dele, ele trabalha, ele não usa texto, outra coisa, são aquelas listas de vocabulário, também são palavras soltas, uma palavra e sua tradução, complicado também porque fechar o significado de uma palavra em uma única tradução possível. Gera um automatismo de associação, então ele é bastante restrito [...] apesar de ele ser considerado chatíssimo pelos alunos ele é muito usado pelos professores porque demanda pouco investimento do professor propor esse método prático. Porque se tu for pensar é muito fácil dar uma aula assim, mais prático pro professor, mais fácil, mais rígida. E agora que a gente tá fazendo análise do discurso a [professora] sempre fala uma coisa que é interessante. A gente tem que entender que é ver uma organização em função de um texto, em função de um contexto, tu vai pra escola trabalhar uma frase, aquilo ali não tem nenhuma pertinência, a pessoa tem que ser capaz de compreender dentro de um texto, dentro de um todo, fica bem mais difícil, mas a partir do momento que tu consegue fazer isso acho que é muito mais útil pra tudo. Então, nesse sentido, esse método que fica trabalhando uma frase, frases soltas ou palavras soltas é bastante questionável, qual é o objetivo disso? No que isso vai dar? Que tipo de habilidade essa criatura vai ser capaz de...

1) Avaliação da perspectiva

1) Avaliação da perspectiva

2) Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas

4) Papel do professor

1) Avaliação da perspectiva

**Pâmela:** Exatamente como eles falam que não é pra aprender a falar, porque até.. eu não sei se vocês fizeram latim, eu fiz e era bem assim, tá, tu trabalhava declinações, aquelas frasesinhas soltas, mas jamais a gente ia aprender a falar latim acho que mesmo ficando ali 5 anos. Daquele jeito não ia aprender, não tinha como, daí imagina se tu pode ensinar inglês ou qualquer outra língua assim...

2) Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas

...

**Cecília:** Também porque nesse sentido, se é uma frase e tu faz uma tradução dum frase também não tem muito que negociar com aquilo, não tem muito que pensar a respeito, muito diferente de trabalhar um texto em latim, por exemplo.

1) Avaliação da perspectiva

...

**Dóris:** No meu momento de faculdade, foi o que eu aprendi, né

2) Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas

**Luciane:** Que ano tu te formou?

**Dóris:** 85.

...

**Luciane:** A tendência de reproduzir [...] a forma como a gente [aprendeu]

4) Papel do professor

**Cecília:** Naturalizou.

**Dóris:** a gente gostaria de fazer de uma forma diferente, só que tu não sabe como. Não sabe onde buscar, como fazer, como propor, como elaborar, por isso eu acho assim importante essa questão das discussões, como fazer a elaboração da [...], se nós quisermos fazer alguma coisa realmente diferente que não seja frustrante, que aqui diz assim que [...] cria uma frustração nos estudantes, e é o que a gente vê, de uma forma geral, uma certa apatia com relação à aprendizagem.

3)  
Questionamento  
da perspectiva  
pelos  
participantes em  
relação ao  
contexto escolar

**Pâmela:** Mas eu acho que mesmo assim o professor fica com medo também, de inovar, de mudar, aí a gente, por mais que eles não gostem muito desse método, mas é o que eles já conhecem, vai que eu chegue aqui com uma coisa totalmente diferente, todo mundo reclama, então parece que até os alunos já se acostumam também, desde o comezinho, e daí vai virar sempre o mesmo ciclo, parece que não sai dali [...]

3)  
Questionamento  
da perspectiva  
pelos  
participantes em  
relação ao  
contexto escolar

## APENDICE G

### Excerto do *corpus* pertencente à etapa prática pedagógica com a identificação da temática discutida em aula

**Aula:** 25.06 (Seqüência real)

**Professora:** Cecília

**Temática:** Linguagem como prática social

**Cecília:** Era pra fazer a interação no mercado finalmente. Eu até acho que foi melhor a gente não ter feito no salão, sabe?

**Luciane:** Por quê?

**Cecília:** Porque o salão é muito grande, a gente teria... eu acho que eu teria grande dificuldade pra falar com eles pra conseguir organizar as coisas. Então, na sala de aula, por ser menor, eu acho que funciona melhor. E eles conseguiram fazer [...] Eu acho que na próxima aula a gente pode fazer na sala de aula mesmo também, eu acho que não estou afim de fazer no salão.

**Luciane:** Uhum... E ela funcionou...e ela funcionou de primeira?

**Cecília:** Não, não funcionou. Não funcionou de primeira porque eles não tinham entendido como é que era pra fazer. Porque primeiro eles tinham que pesquisar. Eram dois mercados concorrentes. Tu não vai te atracar pra compra num, né? Isso é vida real. Vida real, a gente pesquisa ou deveria, pelo menos, né...

**Luciane:** Sempre que possível, né?

**Cecília:** Sempre que possível, é. E eles foram já pegando as coisas. Porque eles queriam pagar. A parte que eles mais gostavam era de ir no caixa, juntar o dinheiro, era o máximo. E daí eu tive que parar porque eles também não tavam falando inglês, né? Eles não tinham entendido como é que era pra fazer. Que era pra pesquisar primeiro, depois pegar e [depois pagar]... e quando a gente interrompeu, todo mundo ouviu a explicação, né? Quando a aula foi interrompida, todo mundo parou pra escutar [...] Eles tavam afim, queriam fazer, mas eles queriam entender também... é... como é que era pra fazer. Então eu interrompi e deu bem certo assim.

Linguagem como atividade social

Linguagem como atividade social

Linguagem como atividade social

**Aula:** 11.06 (Seqüência real)

**Professora:** Cecília

**Temática:** A inclusão dos alunos especiais que os exclui

**Cecília:** [...] eles entrevistaram um cliente, pesquisaram preços e a pessoa respondeu sim, e ficou por isso, né? E daí eu fui conversar com eles, olha se a pessoa responde sim, o que poderia fazer nessa situação? [...] o que eu ia botar ali se ela só disse sim. Né, então eles não tiveram talvez...

**Luciane:** embora a gente tenha salientado os porquês, né ?

**Cecília:** sim, inclusive nas perguntas e sugestão tava sempre por quê, por quê, né? Então aconteceu isso, mas o [nome do aluno com Síndrome de Dawn], sabe o [nome do aluno com Síndrome de Dawn]?

**Luciane:** Aham

**Cecília:** ...o [nome do aluno com Síndrome de Dawn] tava fazendo o processo de organização, um questionário num grupo, o grupo dos guris lá, e...

**Luciane:** O grupo, o grupo mais conflituoso, mais...

**Cecília:** não é, não é.

**Luciane:** ah não, não, não não

**Cecília:** é o de cá, [...] eles têm lugares marcados na sala de aula, porque a direção, coordenação pedagógica [...] determinou.

**Luciane:** para aquela turma específica?

**Cecília:** Pra todas as turmas, inclusive o professor de matemática tava falando que na turma dele eles respeitam, enquanto na turma de outros professores eles já não querem.

**Luciane:** ah, mas eles trabalham sempre em grupo, né?

**Cecília:** é, bom, mas isso existe, e eles sabem então pra algumas disciplinas eles não respeitam. Aí o [nome do aluno com Síndrome de Dawn], ele foi escanteado simplesmente assim, quando foram lá fazer a entrevista deixaram o [nome do aluno com Síndrome de Dawn] sozinho lá olhando [...] perdido e tu sabe, que ele pegou o caderno dele, e ele fez, três perguntas, escreveu, redigiu as três perguntas e foi entrevistar as pessoas, e eu vi ele entrevistando uma funcionária do mercado, que inclusive eu não quis interferir né, mas ele perguntou uma coisa pra ela, e ela: “o quê?”. A gente não entende às vezes o que ele fala. Ele tem uma dicção muito comprometida. E depois eu vi ele entrevistando uma outra pessoa, uma cliente e ele respondeu o questionário e me entregou Ele ganhou nota integral, porque ele fez sozinho, eu disse pra Dóris, ele poderia ter chegado pra mim e dito: “Professora, eu não fiz porque o meu grupo não me deu bola, porque eles se dividiram e foram juntos, dois a dois, e ele ficou sozinho, solto no universo. E eu não iria contestar se ele me dissesse: “professora, os guris não me ajudaram”. Eu não tive como fazer e ele teve a autonomia. Ele teve a iniciativa e eu achei isso maravilhoso, a iniciativa de ir fazer sozinho.

A inclusão de alunos especiais que os exclui

A inclusão de alunos especiais que os exclui

A inclusão de alunos especiais que os exclui

**Aula:** 08.10 (Seqüência real)

**Professora:** Pâmela

**Temática:** Estratégias pedagógicas desenvolvidas para lidar com a dispersão em sala de aula.

**Pâmela:** Nessa aula, começamos a atividade com as tiras do Papai Noel. A aula foi um pouco agitada, mas eles conseguiram fazer atividade [...] Daí, tá, daí ficou vendo quem eram os personagens e tal, né, assim, vendo por partes, daí, eles foram participando também. Foi muito boa a idéia deles sentados...

**Luciane:** Em círculo.

**Pâmela:** Em círculo. Muito boa a idéia.

**Luciane:** Por quê?

**Pâmela:** Por que daí eu ficava assim olhando pra todos e também todo mundo podia se enxergar. E eu consegui, parece, ter mais um controle assim. Não sei, eu achei muito boa a idéia.

**Luciane:** É. Essa é uma coisa que eu acho que a gente pode fazer sempre. Que na verdade o círculo inclui, como é que eu vou te dizer? É

Estratégias desenvolvidas para lidar com a dispersão

Estratégias desenvolvidas para lidar com a dispersão

Estratégias desenvolvidas para lidar com a dispersão

simbólico, mas ele dá uma sensação diferente quando tu sentas em círculo do que quando tu sentas um atrás do outro [...]

**Pâmela:** Não, e, por exemplo, sempre ficava uns lá no fundo. E aí eles ficam lá no mundinho deles, sabe? Tu não pergunta eles também não respondem, não participam da aula, não fazem nada. Então ali pelo menos eles tavam mais perto. Aí, então a gente passou pra atividade de tentar achar... eles tinham que escrever...

Estratégias desenvolvidas para lidar com a dispersão

**Aula:** 05.11 (Seqüência real)

**Professora:** Dóris

**Temática:** A reconfiguração do papel do aluno em sala de aula

**Dóris:** foram feitas as tiras, lembra? As tiras porque o Birata viria neste final... nessa segunda-feira agora, então, nós adiantamos as tiras e deixamos a atividade de lado, lembra? Foi só a produção de tiras a anterior, nessa segunda-feira.

**Luciane:** tá, mas, de todo modo, a gente já avaliou assim, o que tu achaste do trabalho da oficina com ele né, aí eu pensei em fazer um fecho né, dessas atividades todas que foram feitas com as tiras, então como é que tu avalia, o que tu achas que teve de positivo, ah o que trouxe de conhecimento pros alunos né?

**Dóris:** eu acredito assim oh, que o fechamento é o seguinte eu sempre procuro ser mais otimista do que pessimista nessa questão assim oh de... antes eu era mais pessimista agora eu já tenho uma outra visão assim mais otimista, porque quando eu vejo assim que eles estão entusiasmados em produzir, em criar, quer dizer às vezes nem sempre sabendo como é a estrutura em si, mas eles se interessam em produzir, em tentar saber, tentar escrever

Reconfiguração do papel do aluno

**Luciane:** uhum

**Dóris:** certas coisas mesmo eu, às vezes, tinha que procurar, te perguntar e tal, como é que seria, como é que ficaria melhor, como é que ... né? Então, eu acho assim que existe um contexto de aprendizado não só deles, mas meu também.

**Luciane:** uhum

**Dóris:** né, e as idéias que eles vão colocando as idéias diferentes de um pro outro, isso é uma coisa muito interessante porque não é uma idéia padrão, não é uma estrutura padrão que tu ta ensinando ali, mas a partir daquilo que eles querem criar, que eles querem dizer. Isso eu vejo como, vi, percebi como muito positivo, eles não estavam tão preocupados com a estrutura, a estrutura assim, relativamente foi simples de resolver

Reconfiguração do papel do aluno

**Luciane:** a estrutura do texto, tu dizes?

**Dóris:** a estrutura do texto

**Luciane:** da tira?

**Dóris:** da tira

**Luciane:** uhum

**Dóris:** mas a maior parte dos alunos produziram, né? Tanto em português como em inglês e a maioria fez, a grande maioria fez!

**Luciane:** alguns fizeram mais de uma [tira].

**Dóris:** exatamente, então.

**Luciane:** fizeram diferentes.

**Dóris:** aquela, aquela, aquela vontade de... produzir, sem medo de produzir, sem medo de dizer...

Reconfiguração do papel do aluno

## APENDICE H

### Excerto do *corpus* pertencente à etapa prática pedagógica com a identificação dos processos reflexivos: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir

#### 1) Conteúdo temático:

##### a) Identificação do processo de **Descrever**:

No exemplo D#06.08, Dóris identifica o contexto de situação, o objetivo da aula dada e os temas trabalhados:

Dóris D#06.08: essa aula basicamente foi com projeção daquelas lâminas sobre a cultura dos povos árabes, espanhóis e os gaúchos né, a influência cultural desses povos na cultura gaúcha [descrição do contexto]. Então, inicialmente, assim a questão do vestuário [tema trabalhado] semelhanças né, e depois com relação às conquistas territoriais né, fazendo com que eles chegassem à conclusão de que na nossa cultura, cultura gaúcha há influência das culturas árabes e dos espanhóis [objetivo da aula].

##### b) Identificação do processo de **Informar**:

A atividade proposta por Dóris (I#14.05) tinha como foco a sistematização dos comparativos. Para fazer essa sistematização, utiliza os exemplos produzidos pelos alunos.

Dóris I#14.05: [...] eles já haviam feito esse momento de comparação, mas não de uma forma que o conteúdo ficasse sistematizado. Olha, isso aqui é comparativo de igualdade, tô comparando uma situação ou uma roupa ou uma época semelhante à outra, né, na mesma intensidade ou fazendo [...] esse comparativo num grau superior ou inferior. Sistematizar com os próprios exemplos, né, porque esses exemplos que foram colocados aqui em relação à comparação foram baseados nas descrições.

##### c) Identificação do processo de **Confrontar**:

No exemplo C#17.09, Dóris chama a atenção para a necessidade de conscientização dos alunos acerca das relações sociais estabelecidas na/pela sociedade, procurando desnaturalizar o preconceito subjacente a elas.

Dóris C#17.09: [...] pelas gravuras eles já identificaram que eram punks, mas daí nos questionamos se eles sabiam algumas coisa a respeito dos punks, vários falaram tudo que sabiam [...] E deu pra fazer um levantamento assim a respeito dessa questão de [...] preconceito, da discriminação em relação as pessoas que optam por serem diferentes [...] e eu achei bem interessante isso, porque, de uma certa forma, tu tá trabalhando essa questão do ser imparcial em relação a preconceito e discriminação [...] na verdade imparcial nunca é, mas pelo menos sem julgar [...] tentar não julgar o comportamento.

#### 4) Identificação do processo de **Reconstruir**:

No exemplo R#17.09, Dóris, ao reavaliar sua prática pedagógica, decide estender o trabalho de reflexão sobre os punks, procurando desconstruir, com os alunos, o texto da tira trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, propõe investigar em que medida o comentário é preconceituoso, refletindo que, na maioria das vezes, este está naturalizado no discurso.

Dóris R#17.09: [...] a questão poderia ser se esse comentário é preconceituoso [...] ou não e por quê? e daí envolveria justamente essa questão assim do, do respeito à diversidade né? [...] que é uma coisa que de repente tá embutido em todo o tipo de trabalho [...] e que deve estar [...] e não foi falado.

## 2) Exponentes lingüísticos:

### a) Identificação do processo de **Descrever**:

No exemplo D#11.06, Pâmela relata que a aula focalizava as nacionalidades e descreve as atividades propostas por ela e os passos dados pelos alunos para sua realização.

Pâmela D#11.06: [...] a gente começou o assunto da nacionalidade, que vai ser o próximo assunto que a gente vai trabalhar, aí eu dei um exercício assim que era de marcar, a fotinho com a nacionalidade, eles identificavam, pelas roupas, as danças [...]

### b) Identificação do processo de **Informar**:

No exemplo I#21.05, Pâmela explica que o propósito da atividade era ir além de uma leitura irrefletida do texto, cujo objetivo era “completar os espaços em branco”, exercício tipicamente behaviorista. Complementa

que a idéia era oferecer um espaço para o aluno para que ele pudesse produzir seu próprio texto, posicionando-se em relação a ele.

Pâmela I#21.05: [...] foi uma atividade pra reforçar o que a gente tinha trabalhado na outra aula. Eu acho que ajudou bastante assim, como a gente tinha comentado, parece que agora que tá caindo a ficha deles, sabe? [...] eu acho que é um trabalho bem diferente do que simplesmente ler, pedir pra eles completarem as frasezinhas. Agora eles que tão criando, eles que praticamente fazem tudo. Eles que se expressam.

c) Identificação do processo de **Confrontar**:

No exemplo, Pâmela (C#02.07) avalia seu desempenho e reconhece ter subestimado o trabalho com o texto em sala de aula.

Pâmela C#02.07: [...] eu não estava me sentido muito bem preparada para trabalhar com um texto e acabei cometendo alguns erros. [...] Eu confesso também que eu não pensei muito antes. [...] eu achei que ia ser fácil assim.

d) Identificação do processo de **Reconstruir**:

No exemplo, Pâmela (R#17.09) reconhece que a última atividade realizada com base em uma “tira do Cebolinha” (Jimmy Five) precisa ser retomada na aula seguinte, já que seu objetivo pode não ter ficado claro para os alunos.

Pâmela R#17.09: A única atividade que talvez não tenha ficado clara foi a última, em que eles tinham que construir outra fala pro Jimmy Five (Cebolinha), mas na próxima aula, retomaremos.



## APENDICE I

### Excerto do *corpus* pertencente à etapa prática pedagógica para identificação das categorias de análise da temática 1

**Aula:** 10.12 (Seqüência real)

**Professora:** Cecília

**Temática:** Linguagem como atividade social

**Cecília I#10.12:** [...] então, só justificando porque não avancei, achei que não tinha chão pra avançar, achei que aquilo tava muito solto ainda. Eu precisava amarrar, eu já tinha trabalhado bastante, mas também pelo fato da gente ficar uma semana sem se encontrar é difícil de tu achar que eles vão chegar com tudo fresco, nem a gente armazena as coisas assim. Então, eu achei que eu tinha que enfatizar aquilo de novo que era importante e que vai...pode surtir efeitos em outras áreas como a leitura de textos de modo geral, isso é a coisa mais interessante que eu acho de trabalhar com a língua. Eu tô trabalhando com o inglês, eu tô trabalhando com um código específico, mas por meio desse trabalho tu consegue trabalhar noções gerais e amplas de texto, de linguagem, de interação social, de valores, de ideologia então a língua como materialidade. [...] o aspecto gramatical ela fica sendo uma parte do teu trabalho. Mas a idéia é concatenar isso com algo que é muito mais abrangente, [...] Então, quando a gente fala essas coisas na vida cotidiana o quê isso significa? Bom, aqui nesse texto a gente tem um exemplo parecido, a gente tá usando um advérbio, tá modificando a frase. Por quê? Qual é a modificação? Eu acho que eles não têm essa prática, a prática de ensino de tentar relacionar, então quando eles se deparam com o texto e o com o advérbio, aquilo é muito difícil de entender, aquilo é muito difícil de tentar identificar como funciona, porque eu não tenho uma referência do meu uso prático. Eu tenho aquilo muito num nível abstrato ou num nível meramente descritivo de identificação quando a professora dá frases isoladas. Então, eu não consigo relacionar aquilo a uma experiência de linguagem minha, então eu acho que é isso. Então quando tu tenta trabalhar pela primeira vez, talvez, não sei, mas certamente uma coisa, uma maneira que é pouco trabalhada, soa muito estranho pra eles. Eles têm dificuldade de engrenar, mas eles conseguem...conseguem chegar.

2)  
Reconhecimento de que a instrução/ensino ajuda o aluno a percorrer a ZPD

1) Entendimento da linguagem apreendida na escola como parte da vida social

3)  
Conscientização acerca da importância de explorar as escolhas léxico-gramaticais

3)  
Conscientização acerca da importância de explorar as escolhas léxico-gramaticais

4) Meta-conscientização acerca da configuração de sua prática pedagógica

**Cecília C#10.12:** Então eu acho que isso é muito legal de trabalhar por que permite que a pessoa que lê o texto torne consciente essas escolhas do autor e saiba se posicionar em relação a isso. Então se uma pessoa diz, afirma sempre que o fato é sempre assim eu como leitor posso me posicionar quanto a isso: não, mas essa pessoa tá sendo...tá aplicando um critério de verdade inquestionável pra um assunto, pra um aspecto de uma situação que nem sempre é assim. Então tu desnaturaliza os discursos que tu pretende como incontestável, então eu acho que isso é uma ferramenta de lucidez, né, sim porque tu pode exercitar na leitura de em texto. Tentar identificar o posicionamento do autor e se posicionar em relação a ele [...] Então essa dificuldade que eles têm de tecer essas relações, realmente porque fica muito explícito que eles devem aprender as coisas em um nível muito descritivo da gramática. Isso eu identifico como um advérbio, mas eu não sei exatamente como ele funciona, o que ele modifica e, mais ainda, eu não sei que relação isso tem com o que eu falo.[Quais as conseqüências...] Quais as conseqüências de quando eu uso? De quando alguém usa comigo? Porque que eu uso? Sabe? Então eu acho que isso é legal porque tu consegue mostrar que as coisas não estão lá isoladas num plano abstrato, elas fazem parte de alguma coisa que é extremamente dinâmica e que a gente usa pra sobreviver que é a linguagem, pra se movimentar por aí. Mas é muito difícil, eu senti essa grande dificuldade deles, então tu tentar comentar e não, não anda.

3)  
Conscientização  
acerca da  
importância de  
explorar as  
escolhas léxico-  
gramaticais

1) Entendimento  
da linguagem  
aprendida na  
escola como  
parte da vida  
social

3)  
Conscientização  
acerca da  
importância de  
explorar as  
escolhas léxico-  
gramaticais

**Cecília R#10.12:** Eu acho que se tu se propuser a fazer um trabalho recorrente assim, dessa maneira, é capaz de conseguir grandes efeitos assim, no sentido de conseguir ensinar uma cultura de pensamento ali como é que eu posso pensar a linguagem, com relação ao que? E aí tu ensina posicionamentos que tem a ver com essas experiências de fora daquilo que é só materialidade ali, da frase.

1) Entendimento  
da linguagem  
aprendida na  
escola como  
parte da vida  
social

4) Meta-  
conscientização  
acerca da  
configuração de  
sua prática  
pedagógica

## APENDICE J

### Excerto do *corpus* pertencente à etapa prática pedagógica para identificação das categorias de análise da temática 2

**Aula:** 17.09 (Seqüência real)

**Professora:** Pâmela

**Temática:** Estratégias pedagógicas para lidar com a dispersão em sala de aula

**Pâmela D#17.09:** Hoje começamos uma nova atividade, com um novo tema: os punks. Nessa aula então exploramos o contexto dos punks [...] embora a turma estivesse bastante agitada, não paravam de conversar quase nunca [...]

1) Identificação do problema

**Pâmela I#17.09:** a princípio assim, eles queriam marca tudo ali assim, responder e tal bem rápido assim pra terminar, sabe. Não queriam discutir aquilo ali, né? Então, como eu também comecei a falar:[...] peguem a folhinha, leiam e vão fazendo. Foi o que eles fizeram no começo. E daí, claro, depois quando eu quis retomar pra discutir e tal, os guri tavam lá na última e já queriam sabe o que era, já queriam terminar logo [...] ~~E daí,~~ assim, [tive a idéia] de cada um ir lendo. Foi bem legal, aí, eu vi que eles gostam de ler. Aí todo mundo: ai, eu quero ler, eu quero ler. Então,[...] até que ficava um silêncio assim quando um lia.

2) Avaliação do problema no contexto

2) Avaliação do problema no contexto

**Pâmela C#17.09:** [...] eles vêm como é difícil ou como é ruim tu ler sem que as pessoas estejam ouvindo. E tu viu que a [nome da aluna]: 'ai, não vou ler, ninguém tá me ouvindo'. E eu: 'mas vamos pedir silêncio'. E daí a [nome da aluna] também falou quando foi ler: 'gente, silêncio!'. E foi lá no quadro e escreveu silêncio bem grande e tal. Então, é bom pra eles verem também que é difícil a gente ficar lá gritando na frente ou falando pras paredes, né?

3) Reconfiguração do fazer pedagógico (ações implementadas)

2) Avaliação do problema no contexto

**Aula:** 05.11 (Seqüência real)

**Professora:** Pâmela

**Temática:** Estratégias pedagógicas para lidar com a dispersão em sala de aula

**Pâmela D#05.11:** [...] nessa última agora eu falei: Vamos lá, gente, vamos lá, o círculo", daí um ou dois falaram:"Ah, num sei o que", mas aí deu um minutos, já tava lá todo mundo ali. Não ficaram de novo: "Ah, não, não", naquela última aula eles tinham ficado:"Ah, não, não, não quero não sei o que", agora não. É uma questão de costume, tu viu?

3) Reconfiguração do fazer pedagógico (ações implementadas)

**Pâmela I#05.11:** [...] tenho acesso, por exemplo, antes quando eles sentavam onde queriam, por exemplo, eles sentavam lá no final aí só sentava duas e depois elas ficavam naquele mundinho delas, as gurias ou os guris, se isolavam sabe? Aí, ficavam fazendo outras coisas e aí até eu ir lá no fundo e ver o que elas estavam fazendo, chamar a atenção daí os daqui da frente já tinham começado a conversar e ali não parece que tem

2) Avaliação do problema no contexto

um controle, assim. E elas, por exemplo, as gurias, elas sabem que é mais fácil de eu ver se elas tão fazendo outra coisa, que elas tão conversando outra coisa que não sobre a aula [...]

**Pâmela C#05.11:** [...] é que primeiro, por que assim todo mundo fica de frente, todo mundo consegue se ver e tal e fica todo mundo concentrado naquela atividade, eu fico ali, eu vou falando com todo mundo.

**4) Reposicionamento  
do papel da  
professora**

## APENDICE K

### Excerto do *corpus* pertencente à etapa identidades para identificação da temática recorrente no discurso das participantes

**Corpus:** Cecília

**Temática:** Relações sociais na escola pública

**Cecília #14.05:** [...] eu tinha planejado uma coisa pra o início, que não deu certo, mas aí eu fiquei um pouco pensando que a gente ia elaborar o questionário e ia sobrar tempo e não teria o que fazer, e na verdade quando eu fui elaborar o questionário a gente começou a elaborar com eles, o que eles achariam relevante de ser perguntado na entrevista e não dar o material pronto, quando eu fui elaborar com eles, eu vi que não, que o tempo da aula ia acabar e a gente não ia conseguir fazer muita coisa, foi o que aconteceu. Eu acho que, não sei, mas eu tentei bastante quando eu conseguia um pouco de paz, um pouco de sossego alguém me chamava lá, aí tinha que correr lá porque estavam pedindo ajuda pra alguma coisa e eu acho chato dizer 'não, agora eu quero explicar', né, deixar a pessoa de lado, eu vou lá e aí a turma se perde de novo. [...] É, porque a gente planeja tudo, a gente vai lá sabendo o que vai fazer, sabendo o que quer com aquilo, quando, às vezes, eu me esqueço a Lu me lembra 'tá, mas o que que tu quer com isso? Deixa bem claro pra eles onde tu quer chegar', então as coisas têm um propósito quando a gente chega lá, e daí no fundão da agitação e da bagunça tu não consegue realizar o que tu planejou, e isso ta me incomodando muito. [...] Mas não é a questão de ter aquele silêncio sepulcral, a gente conversou com eles na aula inclusive que o barulho, a conversa é legal, a gente estimula isso desde que seja produtivo né, mas a dispersão eu acho muito difícil de controlar, eu fiquei pensando muito nisso, sabe, eu acho que eles são tão acostumados a ter aquele tipo de aula: quieto, olha pro quadro e copia, que quando eles se deparam com uma pequena possibilidade de liberdade eles não sabem o que fazer, eu acho que o que tá acontecendo muito é isso sabe, porque se tu colocares eles naquela estrutura é capaz de eles reagirem até melhor, nesse sentido da disciplina, eles não sabem o que fazer quando o professor permite que eles conversem, que fiquem amigos e se juntem em grupos, eles dispersam, eles se perdem, eu acho que é isso que ta acontecendo.

Relações sociais na escola

Relações sociais na escola

**Cecília #14.05:** É, de repente aterrorizar um pouco. Pois é, porque eu percebo assim eu me dou muito bem com eles, eles me puxam o saco assim, mas eles não têm respeito pela figura do professor, que exige a disciplina como eles têm com a Dóris [...] ela foi lá na frente, falou grosso com eles, e se instaurou uma paz, e nos próximos 5 ou 10 minutos eu dei a aula que eu queria no silêncio que ela conseguiu instaurar [...]

Relações sociais na escola

**Corpus:** Pâmela

**Temática:** Linguagem como prática social

**Pâmela #09.07:** Nessa aula, então, mais uma vez, tinha sido planejado de ir pro laboratório de informática, mas como a internet estava fora de novo não deu [...] Eu acho que por isso também que a maioria dos professores não tenta fazer essas atividades de forma diferente porque pode acontecer isso, daí acontece uma vez, duas vezes e aí 'desisto já, não vamos fazer mais, vamos fazer de outro jeito' [...] graças a Deus que tinha aquela outra atividade que ela já tinha trabalhado, dos mapas tal, que foi bom também porque eles não estavam bem localizados, o que era país, continente, então foi bom [...] No começo, eu não sabia muito bem 'e agora, como que eu vou trabalhar isso? [...] e esse fato de que isso vai servir pra eles, na vivência deles também, porque é uma coisa pro uso deles, o contexto deles, não é uma coisa que eles viram ali e 'tá, isso não interessa pra nada mais na minha vida', sabe, também não, porque ajudou eu acho [...]

Linguagem como  
prática social

**Pâmela #06.08:** o meu papel foi o de guiar eles na pesquisa, ajudar a copiar os textos, colar no word, até o processo de enviar os trabalhos para o e-mail foi legal.

Linguagem como  
prática social

**Pâmela #13.08:** eu me senti um pouco insegura, pois não sabia se traduzia o texto [pesquisado na internet] ou não, como eu fazia a leitura com eles, como guiá-los.

Linguagem como  
prática social

**Pâmela #10.09:** No começo, eles ainda estavam com a idéia de copiar o que estava escrito no texto, mas com a nossa ajuda eles entenderam a proposta e os trabalhos ficaram muito bons, com as palavras deles. Eu me senti mais segura na hora de orientá-los do que na primeira pesquisa. Parece que eles entenderam mais assim a proposta... que não era pra copiar simplesmente só do texto, mas que era pra escrever com as palavras deles, né? E a gente ajudando ali e tal, então eu acho que foi bem mais fácil assim. Não sei se foi também mais fácil pra eles, mas pra mim pareceu bem mais fácil do que aquela no outro, a primeira vez [...] eu tentava passar as instruções assim bem claras pra eles. O que não era pra fazer e o que era pra fazer, que também não precisava centrar só no texto, sabe, mas no que eles soubessem assim daquele assunto que eles quisessem falar, né, podiam escrever também. Mas foi bom pra mim também, porque, por exemplo, naquela turma que eu fui da Dóris, que eu ajudei um grupo, eu ajudei totalmente diferente do que antes [...] eu não tava mais perdida, eles falavam uma coisa e eu dizia: 'coloca isso, não, como é que eu quero falar isso', vamos falar em português, aí eles falavam a frase e eu: 'tá, vamos lá agora', aí eu escrevia e eles escreviam um monte, aí depois eu: 'tá, agora vamos ler o que a gente escreveu', aí eles leram todo aquele texto em português sabe, escrito em inglês, o que que estava escrito, que era, sabiam todas palavras, tudo.

Linguagem como  
prática social

**Corpus:** Dóris

**Temática:** Processo reflexivo no grupo focal

**Dóris #20.08:** essas coisas, às vezes, me angustiam assim de ficar pensando até que ponto eu estou testando alguma coisa pra ver se ela realmente tem valor, se ela realmente é válida, se eu tenho esse direito, entende, investir num testagem, que lá na frente eu não sei se o resultado vai ser positivo ou negativo [...] quando tu erra, tu não se perdoa quando erra.

Processo reflexivo  
no grupo focal

**Dóris #03.09:** [...] sinceramente assim está passando aquela fase assim [...] como é que eu vou te dizer, se conseguirmos continuar nesta sistemática, parece que chama mais, porque são várias atividades em cima de uma proposta de texto ou de uma proposta de trabalho, e isto não está estagnando com os assuntos e deixando eles se movimentarem mais dentro de uma temática ou de um texto. Tu olhando de várias formas e se tornando interessante principalmente eles se sentindo bem em relação à compreensão, o quanto eles conseguem compreender através das coisas que são exploradas né, então gravura, texto, pré-leitura, que são as atividades mais orais, daí quando eles entram na leitura, eles já conseguem perceber onde, conseguem localizar dentro do texto as informações que estão sendo solicitadas com muito mais facilidade.

Processo reflexivo  
no grupo focal

**Dóris #03.09:** a tendência é piorar cada vez mais todos os sentidos tanto carga horária quanto turmas abarrotadas. Eu não sei até quando vai continuar essa sistemática de turmas divididas. As quintas-séries não são divididas mais, ficaram turmas inteiras [...] entende, turmas inteiras [...] o que significa quase trinta alunos, ou trinta alunos, trinta e cinco que eles querem pelo menos [...] eu percebo que esse trabalho é maravilhoso é fantástico, ele é tudo que deveria ser, mas é bem como tu disseste quantas horas de pesquisa, quantas horas de ... quantas horas? Eu não tenho participado praticamente e o que o sistema te propõe: turmas cheias, carga horária o máximo. Se bem que eu estou com uma carga aliviadíssima né, tem gurias, tem pessoal que tá com as vinte horas fechadas: vinte, vinte, vinte [por turno]. Então, a proposta é maravilhosa, mas [...] não fossem vocês terem se, se, se proporem a fazer este tipo de trabalho, eu não estaria envolvida nisso, nem engajada nisso.

Processo reflexivo  
no grupo focal

## APENDICE L

### Excerto do *corpus* pertencente à etapa identidades para identificação dos papéis de professora recorrentes no discurso das participantes

**Corpus:** Cecília

**Papel:** Autoritária

**Cecília #14.05:** É, de repente aterrorizar um pouco. Pois é, porque eu percebo assim eu me dou muito bem com eles, eles me puxam o saco assim, mas eles não têm respeito pela figura do professor, que exige a disciplina como eles têm com a Dóris [...] ela foi lá na frente, falou grosso com eles, e se instaurou uma paz, e nos próximos 5 ou 10 minutos eu dei a aula que eu queria no silêncio que ela conseguiu instaurar [...] 'a gente tá propondo uma coisa diferente do que só vocês sentarem e copiarem, mas vocês têm que colaborar pra que isso funcione', só que esse tipo de discurso, embora seja real, embora seja isso mesmo que eles deveriam entender, eles não entendem, passados 10 minutos eles esquecem, então eu me pergunto se eu realmente deveria tomar uma atitude de disciplina de uma maneira mais explícita, mais rígida, botar alguém pra fora, porque eu acho que o convencimento deveria se dar por esse lado 'vocês tão vivenciando uma situação diferente, e tem que aprender'.

1) Papel de autoridade

**Cecília #14.05:** Eu tava falando da questão da disciplina, que eu teria que ser mais rígida, pra pelo menos no início como estratégia pra que no final a gente possa desenvolver neles essa percepção de que eles tão aprendendo a se movimentar [...] eu acho que convencer eles agora com esse argumento a gente não tem chão pra isso.

1) Papel de autoridade

**Cecília #14.05:** [...] Eu pensei, sabe o que eu pensei? Em chegar um dia sem avisar dar uma prova e deixar eles se descabelarem por 15 minutos [...] Eu dou a prova, e daí? Deixo eles se descabelarem por 15 minutos e daí eu tiro [...] Termina a aula assim: recolho e vou embora? [...]

1) Papel de autoridade

**Corpus:** Cecília

**Papel:** Conciliadora

**Cecília #17.09:** Talvez seja alguma coisa incontrolável neles essa necessidade de falar, meio inconsciente, mas essa questão é legal de se pensar porque eles sacam tudo, né? Eu tenho essa idéia de que eles não são ouvidos, eles são sempre os culpados. Claro, que eles têm problemas de comportamento grave, né? Até o tipo de ressalva que a gente [...], mas eles são sempre os culpados. Eles não têm como reclamar de um professor, por exemplo, porque tal professor não faz nada que interesse, porque tal professor grita. Eles não têm essa abertura, a escola não tá "afim" de ouvir reclamação ou a respeito de professor. Então, essa ruptura, né, que a pessoa faz uma coisa até um determinado momento e daí rompe radicalmente com aquilo, e é outra coisa. Quem é que tá preparado pra uma situação dessas? Ninguém. Na vida comum, a gente se assusta com isso, né? Então, eles sacam muito bem quando não tem coerência na coisa, né? Quando tu fala uma coisa e faz outra isso é muito visível. Parece realmente que o problema da dispersão é de âmbito mais

2) Papel de conciliadora



geral, refletindo o total desinteresse do aluno pela escola como um todo [...] Então eles falaram duas coisas que eu já fiz, sabe? Tirar prá fora e conversar [individualmente], eu vou ver se eu faço isso mais seguido agora [...] e tirar nota, descontar. Assim como eu dou 0,4 pra quem faz a atividade mais caprichada, assim, além dos pontos que ela vale, eu tiro 0,4 por comportamento de gente que se anulou ali. E isso é uma estratégia que eles concordam. Me parece justo. No final da aula, pedimos à turma que trouxesse, na próxima semana, sugestões para melhorar o ambiente e o aprendizado. Pretendo discuti-las com eles e cobrar seu cumprimento.

2) Papel de conciliadora

**Corpus:** Pâmela

**Papéis:** Responsável pelo ensino de regras e engajada política e pedagogicamente ao contexto

**Pâmela #17.12:** No início do processo, eu acho que eu pensava como papel do professor focalizar..uhn...tipo focalizar mais na estrutura da língua mesmo. Que eu acho que era...eu acho não...era como eu via na escola quando eu tava na escola, por exemplo. Então tipo era mais aula de gramática, ahn, aquelas listas no quadro, aquela aula chata. Então eu acho que quando eu comecei a dar aula, eu tendia a fazer a mesma coisa, centrar nesses aspectos da língua e tal. Nem me passava pela cabeça fazer algo diferente, tipo nem sabia como também, podia até pensar em mudar, já que eu me lembrava das minhas aulas e sabia que não era nada legal, das aulas que eu tive como aluna na escola, sabia que não era nada legal [...] Mas não sabia como. E aí, ao longo desse ano, então, através de todas as nossas discussões e reflexões, eu tive oportunidade, né, de ter...adquirir o conhecimento e começar a pensar diferente, em outras formas de trabalhar com os alunos [...] Porque eu acho que a gente tem que dar atenção ao aluno em primeiro lugar. Né, então por isso é importante a gente perguntar: "O que que vocês gostam? Que que vocês se interessam? Que que vocês gostariam que a gente trabalhasse aqui na aula?", até pra ele sentir que tem uma importância na aula, que ele tá ajudando, tá participando, não só o professor é que domina ali aquele espaço. Então né, a partir disso então escolhemos os temas e aí começamos a pensar em como é que eu posso dizer? [...] atividades assim do contexto deles, que fizessem parte da vida deles...tudo a mesma coisa...ah, meu Deus, que mais? [...] Primeiro a faixa etária dos alunos, que série que é, depois as temáticas, o que eles gostariam de trabalhar, o que é do contexto deles, o que eles já conhecem ou não [...] algo que fosse útil pra eles, que eles vissem numa atividade [...] Possibilitar [...] que ele [o aluno] tenha o conhecimento [...] de outras coisas que ele não conhece, dar oportunidades para eles verem do que gostam, do que não gostam.

1) Papel de professora responsável pelo ensino de regras

2) Papel de professora conciliadora

3) Papel de professora engajada política e pedagogicamente ao contexto