

Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi

A PRÁTICA DA REFLEXÃO NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas
1997



UNIDADE	IEL
N.º CHAMADA	11111111
V.	0177p
Ex.	
COMBO BC/	31510
PROC.	281192
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	28/08/97
N.º CPD	

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

077p
0-107

Ortenzi, Denise Ismênia Bossa Grassano
A prática da reflexão num curso de formação
de professores de língua estrangeira / Denise Ismênia
Bossa Grassano Ortenzi. -- Campinas, 1997.
141fls.

Dissertação (Me) - Instituto de Estudos da Linguagem /
UNICAMP, 1997.

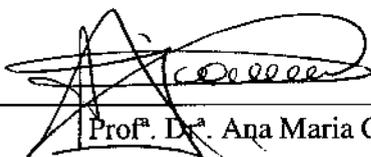
1. Professores de Língua Estrangeira - formação.
2. Prática de Ensino. 3. Aluno-mestre. 4. Professores
Universitários. 5. Teoria da autoconsciência (Reflexão).
I.T.

CDU 371.13:378

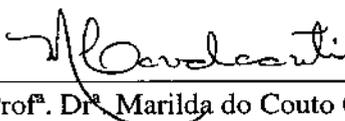
Banca examinadora:



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador



Prof.^a. Dr.^a. Ana Maria Carmagnani



Prof.^a. Dr.^a. Marilda do Couto Cavalcanti

Campinas, 01 de Agosto de 1997

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Denise Isabela Bessa

Grassano Ottoni

e aprovada pela Comissão Julgadora em

01/08/97.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Aos meus amores, Paulinho e José Antonio.

Agradecimentos

Aos professores John Robert Schmitz, com quem tive a felicidade e a sorte de ter cursado minha primeira disciplina na UNICAMP, pelo seu ensino atento e pelas lições sobre o que é ser um estudante de pós-graduação; José Carlos Paes de Almeida Filho, pela valorização que sabe dar ao trabalho de seus orientandos; Marilda do Couto Cavalcanti e Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pelas contribuições esclarecedoras e valiosas oferecidas na qualificação.

A Simone Reis, pelo apoio, companhia, amizade e exemplo de seriedade.

A meus pais, Marlene e Antonio, por possibilitarem que meu ir e vir fosse mais confortável.

A Telma Gimenez, pela biblioteca paralela e leitura cuidadosa.

Aos colegas da pós-graduação, pelo compartilhar de experiências e sentimentos, aprendizado que se soma ao acadêmico.

À Universidade Estadual de Londrina, pelo afastamento concedido.

À CAPES, por permitir minha participação em seu Programa Institucional de Capacitação de Docentes.

Graças a Deus!

SUMÁRIO

<u>CAPÍTULO I - A PESQUISA</u>	9
1.1 Introdução	14
1.2 Contextualização do problema	14
1.2.1 A pesquisa na área de formação de professores de língua estrangeira no Brasil	15
1.3 Justificativa e Objetivos da Pesquisa	25
1.3.1 Justificativa	25
1.3.2 Objetivos	25
1.4 Perguntas de Pesquisa	26
1.5 Metodologia de Pesquisa	27
1.5.1 Introdução	27
1.5.2 Procedimentos de Análise	28
1.5.3 Descrição do contexto	30
1.5.3.1 As atividades da disciplina MPEI	31
1.5.4 Sujeitos da Pesquisa	33
1.5.5 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa	35
1.6 Organização da Dissertação	36
<u>CAPÍTULO II - REFLEXÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</u>	38
2.1 Introdução	38
2.2 O conceito de Reflexão	38
2.3 Procedimentos da Formação Reflexiva	49
2.3.1 A Participação na Reflexão do Outro	53
2.4 Dimensões da Formação do Professor	56
<u>CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA</u>	62
3.1 Introdução	62
3.2 O perfil das APs	62
3.3 Os sentidos de reflexão	63
3.4 As asserções	68
3.4.1 A participação das professoras-supervisoras e seus papéis	69
3.4.2 A participação das APs e seus papéis	84
3.4.3 O caráter coletivo da prática reflexiva	93
3.4.4 Os tipos de reflexão e os conteúdos abordados	109
3.5 A reação de uma participante à análise dos dados	120
<u>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	123
4.1 Introdução	123
4.2 Retomada das Perguntas de Pesquisa	123
4.3 Considerações finais	129
Summary	136
Referências Bibliográficas	137
Bibliografia Consultada	140

Anexos

Anexo I - Programa da Disciplina MPEI

Anexo II - Linhas de vida das APs

Anexo III - Roteiro para entrevista com as APs

Anexo IV - Texto embasador de aulas de MPEI

Lista de abreviaturas

8

Relação dos Quadros

Quadro 1: Informações Metodológicas

29

Quadro 2: Cronograma de Coleta de Registros

30

Quadro 3: Distinções entre Noções de Reflexão

42

Quadro 4: Conceitos de Reflexão

46

Quadro 5: Procedimentos da Prática Reflexiva

85

Quadro 6: Conteúdos Abordados nas Discussões

118

Resumo

No presente trabalho relato uma pesquisa que investigou como a prática da reflexão se manifesta em um curso de formação de professores de língua estrangeira de uma universidade do Paraná. A ênfase no ensino reflexivo pode ser compreendida quando se percebe a relevância e a pertinência do conhecimento gerado pelo professor em sua prática educacional diária, bem como a complexidade do seu modo de pensar e de construir sua ação pedagógica. Foram registrados e analisados os vários tipos de encontros que fazem parte da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês (MPEI), quais sejam: as aulas teóricas, os grupos de estudo e as orientações individuais. Pretendi, com isso, perceber como se constrói a prática reflexiva entre os envolvidos nos momentos formais desse curso de formação de professores. A pesquisa enfocou tanto as APs quanto as professoras de MPEI que participam do último semestre do curso de Letras Anglo noturno. A partir da análise dos dados, tracei considerações a respeito dos papéis das professoras-supervisoras e das alunas-professoras, do caráter coletivo da prática reflexiva e dos tipos e conteúdos das reflexões realizadas. As contribuições que espero oferecer com este trabalho se situam, tanto no campo da formação de professores de língua estrangeira, como no campo de formação do professor que atua no terceiro grau, sobre o qual muito pouco se tem investigado no Brasil.

Palavras-chave: Reflexão / Formação de Professores / Aluno-Professor / Professor-Supervisor / Prática de Ensino.

Lista de Abreviaturas

AP - Aluno-professor (aquele que cursa a disciplina Metodologia e Prática de Ensino e realiza estágio supervisionado); encontra-se na literatura o termo *aluno-mestre* com o mesmo significado.

APs - alunos-professores.

MPEI - Metodologia e Prática de Ensino de Inglês.

MPEI I - primeiro semestre de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês.

MPEI II - segundo semestre de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês.

P1 - Professora-sujeito

P2 - Professora-pesquisadora

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

AP-em-foco - aluna-professora sendo enfocada na reflexão

[inc.] - trecho incompreensível na gravação

CAPÍTULO I - A PESQUISA

1.1 Introdução

A literatura sobre formação de professores de língua estrangeira vem demonstrando, nos últimos anos, uma preocupação com uma mudança no caráter das experiências pelas quais os professores deveriam passar em busca de seu desenvolvimento. Autores como Richards & Nunan (1990), Gebhard, Gaitan e Oprandy (1990) entendem que é insuficiente limitar essas experiências apenas ao treinamento de competências, o que tornaria o professor preso a padrões preestabelecidos, gerando concepções e ações equivocadas por parte de alunos, professores e demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Dentro de uma perspectiva de *desenvolvimento* (Richards, 1990), o professor é chamado a fazer sentido de sua própria prática, explicitar seu entendimento sobre o que seja ensinar e aprender língua estrangeira, encontrar lugar para o conhecimento prático advindo de sua experiência e teorizar sobre ela. Nota-se, nessa perspectiva, uma valorização, não só do papel do professor, mas também do conhecimento que é gerado por ele em seu cotidiano de ensinar. Essa ampliação das possibilidades das experiências de formação de professores parece estar abrindo espaço para que sejam levadas em conta as histórias de vida dos professores para uma maior compreensão de seu pensamento, de seu conhecimento e de sua ação (Clandinin & Connelly, 1995; Telles, 1996). Na visão de Clandinin & Connelly é necessário ampliar o leque de considerações do panorama de conhecimento profissional do professor pois entendem que esse panorama é determinado também pela vida cotidiana, história pessoal, história social e pelo papel moral de outros professores. Sendo assim, é possível afirmar que o desenvolvimento de professores pode ser visto, sob essa perspectiva,

como um processo que se desenvolve de dentro para fora, em que atitudes, valores, o conhecimento e o pensamento do professor merecem ser explicitados e valorizados.

Surge, dessa forma, com a perspectiva de desenvolvimento, o espaço para a formalização da reflexão nas experiências de formação de professores. O termo *formalização* está sendo empregado para indicar que a reflexão se faz paralela a grande parte das ações do ser humano, mas não tão freqüentemente se tem espaço para tornar seus frutos explícitos em contextos institucionais. Dewey (1933) define reflexão como sendo a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que lhe dão sustentação e das conclusões mais para as quais ela tende. O autor compara o pensamento reflexivo a uma corrente que se estabelece a partir do ordenamento consecutivo de idéias de maneira a determinar a próxima como seu resultado, ao passo que cada resultado se remete aos seus antecessores. Com isto, Dewey diferencia a reflexão de outras formas de pensamento menos ordenadas. Segundo ele, o pensamento reflexivo conduz à investigação de crenças com as quais o indivíduo se sente comprometido dando sentido à ação a fim de checar a validade daquelas crenças. Estarei tratando de diferentes conceitos de reflexão na seção 2.2. O que me parece relevante enfatizar, aqui, é que a reflexão, no sentido que faço das colocações de Dewey, se apresenta como uma maneira de explicitar o pensamento de maneira organizada a fim de solidificá-lo como conhecimento. O que se dá a partir daí é um processo de geração de conhecimento, inversamente oposto ao processo de aquisição de conhecimentos produzidos por outros.

O contexto educacional dos anos 80 favoreceu o desenvolvimento do movimento da prática reflexiva, segundo Zeichner (1994), devido a) à ascensão das psicologias cognitivas e ao descrédito das psicologias comportamentais; b) ao aumento das pesquisas sobre o pensamento do professor; c) às metodologias e visões de pesquisa educacional mais abertas

às vozes e perspectivas dos professores sobre seu próprio trabalho; d) ao pressuposto de que movimentos de reforma educacional de cima para baixo estão fadados ao fracasso.

Cabe aqui ressaltar que esse movimento se faz muito forte atualmente na literatura sobre formação de professores, embora haja autores que manifestem críticas a essa tendência. Hartley (1993), por exemplo, questiona o peso que esse tipo de experiência está recebendo na formação de professores. Hartley percebe a atual condição no campo da formação de professores como um estado de confusão tanto no plano epistemológico como no plano do controle político. Quanto ao primeiro, o autor entende que as importantes narrativas dos teóricos acadêmicos estão sendo abandonadas em favor das narrativas pessoais de professores, tanto aqueles em-serviço quanto os que estão em treinamento, sob forma de reflexões. Para ele, isso se constitui numa epistemologia antidisciplinar na formação de professores. Reconhecendo que o processo de reflexão admite muitos significados, entre eles pensamento sobre a ação, escolhas sobre o que é válido como bom ensino em determinados contextos, ou ainda reflexões baseadas na hermenêutica e na fenomenologia social, Hartley vê, nesse processo, a desintelectualização da formação do professor, *“reduzindo o conhecimento profissional ao status de reflexões e construtos do senso comum”*. Discordo de Hartley que tal desintelectualização esteja ocorrendo. Percebo o movimento como possibilidade de também o professor gerar conhecimento relevante a sua atuação profissional. Se o exame de idéias proceder de forma objetiva e ordenada, conforme indica Dewey, é bem provável que, ao contrário do que afirma Hartley, estas deixem de ser construtos do senso comum.

Quanto ao segundo plano, o do controle político, Hartley entende que há um conflito entre a narrativa politicamente definida que emana do governo (referindo-se em especial aos

governos da Inglaterra e da Nova Zelândia) e a preocupação com a *emancipação*¹ do professor, indivíduo, reflexivo. Nas palavras de Hartley:

como a emancipação pode coexistir com o controle central (do governo)?²
(Hartley, 1993)

O autor procura mostrar que o atual estado de confusão no campo da formação de professores reflete as contradições econômicas e culturais que emergem em consequência da interseção entre a modernidade e a pós-modernidade. Hartley coloca a discussão da formação de professores em uma esfera maior, não restrita ao cenário educacional. A meu ver, essa abertura é fundamental para uma compreensão das condições que afetam, favorecendo ou limitando, a ação do professor.

Também Hargreaves (1993) vê um cenário maior e o momento cultural afetando a formação do professor:

O colapso de ideologias políticas singulares, a decrescente credibilidade de bases de conhecimento tradicionais, e o declínio da certeza atrelada à "expertise" científica têm ramificações de longo alcance para o mundo em constante mudança da educação e para o lugar do trabalho do professor e do desenvolvimento do professor dentro dele. (Hargreaves, 1993)

Hargreaves reconhece uma emergente credibilidade dada ao conhecimento pessoal e sabedoria prática do professor. No entanto, o autor alerta para o fato de que, se por um lado essa credibilidade reforça a luta contra certezas inquestionáveis e clamores inflamados ao saber de acadêmicos e de administrações burocráticas, por outro lado, uma emancipação pessoal excessiva ou politicamente ingênua contribuiria para a geração do *ser sem limites*. Para ele, é necessário manter forte o laço entre o desenvolvimento e a satisfação individual do professor e os propósitos sociais e morais mais amplos, as realidades micropolíticas das organizações onde ele age. Visão semelhante apresenta Zeichner (1994), que vê como

¹ O termo *emancipação* é uma opção de tradução do termo em inglês *empowerment* que também tem sido traduzido como *poderização*.

² Originais traduzidos pela pesquisadora.

contraproducente a reflexão no sentido individualizante, pois não colabora com o fortalecimento do professor para atuar nas transformações da escola. Concordo com os autores que a reflexão deva estar atenta aos fins sociais maiores aos quais a educação se destina. A articulação entre o individual, pessoal, e o coletivo, social, talvez seja o desafio que se coloca atualmente para o desenvolvimento do professor dentro da perspectiva reflexiva. Mesmo a reflexão buscada individualmente ou com um colaborador poderia se tornar transformadora dependendo do enfoque que adota. Penso que ao se perguntar sobre o que torna sua ação única, pessoal, o professor volta-se para si mesmo. Por outro lado, ao se questionar sobre a forma pela qual sua ação se uniformiza e foge de sua intenção o professor percebe as forças institucionais controladoras que sobre ela se impõem. Ainda assim, seria necessário compartilhar essas percepções com outros professores examinando o que têm em comum e como sua comunidade se insere no contexto educacional.

Feitas as considerações acima, pode-se afirmar que a perspectiva de desenvolvimento e o espaço dado à reflexão na formação de professores não são tendências que simplesmente se opõem a outras mais prescritivas, diretivas ou de treinamento enquanto opções na educação, mas sim que se apresentam dentro da ebulição cultural, social e política de nosso tempo que influencia e é influenciada pelos nossos modos de pensar e de conhecer o mundo.

Estarei tratando de pesquisas que investigam como a questão da reflexão se manifesta em cursos universitários e cursos voltados para o aperfeiçoamento de professores na seção 2.3 deste trabalho.

Na primeira parte deste capítulo, além de contextualizar o problema e trazer algumas considerações da literatura sobre o tema, estarei apresentando a justificativa e os objetivos da pesquisa. Em sua segunda parte, este capítulo traz a descrição da metodologia de pesquisa, do contexto da investigação, dos sujeitos pesquisados e dos instrumentos e procedimentos empregados. Finalizo apresentando a organização da dissertação.

1.2 Contextualização do problema

O objeto de discussão do presente trabalho é a prática da reflexão num curso de formação de professores de língua inglesa. Tem se mostrado freqüente na literatura sobre formação de professores a questão da reflexão dentro da prática pedagógica (Goodman, 1984; Gore, 1987; Grimmett & Erickson, 1988; Gebhard, 1991; Wallace, 1991; Russel & Munby, 1992; Griffiths & Tann, 1992; Calderhead & Gates, 1993). Os autores reconhecem a validade da reflexão tanto para professores em-serviço quanto para alunos-professores (APs doravante). Sabe-se, no entanto, que nos cursos de formação de professores de língua estrangeira no Brasil tal prática não vem sendo enfatizada (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Filgueiras dos Reis, 1991). Em contrapartida, conforme veremos na seção 1.2.1, há vários trabalhos que salientam a importância e a urgência da prática da reflexão nesses cursos.

A questão aqui investigada está relacionada com a experiência acadêmica de um grupo de APs e professores formadores. Além disso, aborda a relação dos participantes com uma proposta de formação, qual seja, a de buscar desenvolvimento através da reflexão. É necessário pensar no que significa essa proposta no contexto investigado, e, com isso, contribuir para se pensar no que ela significa no contexto brasileiro. Como vimos na seção 1.1, mundialmente ela se mostra como uma consequência da questionabilidade do conhecimento dito *científico*. No contexto brasileiro, principalmente no que se refere ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, talvez a prática reflexiva signifique uma oportunidade de os professores gerarem conhecimento relevante e pertinente a nossa realidade educacional. Essa colocação, no entanto, é meramente especulativa, uma vez que pouco se sabe do que a prática reflexiva significa no nosso contexto. Faz-se necessário, portanto, investigar experiências que incentivam a prática da reflexão.

Nos trabalhos recentes que se inserem na área de formação de professores de língua estrangeira no Brasil, a questão da reflexão tem sido freqüentemente abordada não como objeto de estudo (na maioria deles), mas sim como indicação de uma prática que precisa encontrar seu espaço na formação dos professores. Passo agora a examinar alguns desses trabalhos.

1.2.1 A pesquisa na área de formação de professores de língua estrangeira no Brasil

Nem todas as pesquisas que apresento a seguir se caracterizam por investigarem cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira. No entanto, a maioria delas traz implicações para esses cursos e, de certa forma, lança grande parcela de responsabilidade sobre eles na tarefa de desenvolver profissionais reflexivos e conscientes de sua prática pedagógica por entenderem que isso não vem se concretizando. A apresentação dos trabalhos não está sendo em ordem cronológica mas sim procurando relacionar entre si as várias pesquisas.

Filgueiras dos Reis (1991) examina como se processa a formação do professor de língua inglesa nos componentes teórico e prático em instituições de ensino superior do Norte do Paraná. Através de uma *pesquisa de diagnóstico* (Moita Lopes, 1996), a autora constata o caráter de treinamento nos cursos investigados, o que poderia, segundo ela, ser a possível causa dos professores de língua inglesa apresentarem uma postura nada crítica, alienada e passiva frente a livros didáticos, a métodos e técnicas de ensino e a decisões governamentais referentes ao ensino de língua estrangeira. Filgueiras dos Reis sugere que os professores devam passar não só por treinamento mas também pelo desenvolvimento das competências técnica, pedagógica e política. Cabe aqui deixar claro que o que a autora está chamando de competências tem sentido diferente das competências treináveis que outrora criticamos. O

sentido atribuído pela autora está mais ligado a conhecimentos e atitudes. A competência técnica se refere ao conhecimento dos conteúdos a serem ensinados; a pedagógica se relaciona com a viabilização dos conteúdos e sua implementação na prática; e, finalmente, a política seria a atitude de questionamento diante da língua, do contexto escolar e da sociedade. Com relação à reflexão, sugere que os alunos de Prática de Ensino de Língua Inglesa realizem pesquisas de sala de aula. Filgueiras dos Reis, portanto, deixa claro que entende a pesquisa da sala de aula como potencial campo de desenvolvimento de atitude reflexiva.

Moraes (1990) investiga a dissociação entre o fazer e o saber do professor de língua estrangeira. A autora argumenta que a prática do professor não é determinada pelo seu conhecimento teórico apenas, muito embora ele possa ser visto como um simples técnico do ensino. Moraes sugere que a desconsideração do professor como sujeito social, isto é, como aquele sobre o qual se impõem maneiras exteriores de agir, pensar e sentir, é um problema de sua formação profissional. Ainda segundo a autora, os sujeitos que não têm consciência de como falam não terão consciência de como vêem o mundo que os cerca. Isso pode levá-los a violar suas intenções pedagógicas conscientes ou mesmo suas práticas teóricas.

Novamente encontramos um trabalho que remete ao curso de formação de professores a responsabilidade pelo problema encontrado. Moraes sustenta que esses cursos talvez estejam formando um professor que não admite seu “não-saber” porque se coloca como responsável mantenedor da ordem pré-estabelecida pela instituição-escola.

Embora eu concorde com Moraes quanto a uma responsabilidade dos cursos de formação de professores pela falta de consciência do professor como sujeito social, penso que esses cursos não são o único fator concorrendo para isso. Tanto professores quanto alunos possuem uma cultura escolar desenvolvida ao longo de toda sua vida que os leva a ver o professor no papel de mantenedor e possuidor do saber. Responsabilizar os cursos de formação por essa atitude seria negar a biografia do indivíduo que também entra em cena nas

concepções e crenças do professor (Gimenez, 1994). Moraes estaria sendo contraditória com a afirmação de Fairclough por ela mesma apresentada que diz que os participantes de uma dada sociedade carregam em si as marcas dos lugares onde foram constituídos para desempenhar um dado papel. Ora, esses lugares certamente vão além dos cursos de formação.

A pesquisa realizada por Uyeno (1995) mostra que, também nos cursos de atualização para professores, a atitude verificada por Moraes tratada anteriormente se estabelece. Uyeno percebeu que a atividade discursiva produzida nesses cursos coloca em marcha um jogo tácito que legitima o conteúdo veiculado que se mantém inquestionado porque representa o saber aceito e mantido pela formação social. Em outras palavras, os professores participantes da pesquisa, ao se colocarem na condição de alunos do curso de atualização, assumem os conhecimentos sendo ali repassados como válidos e indiscutíveis. Esse jogo, continua a autora, mantém e reproduz o paradigma tradicional da situação pedagógica (professor como transmissor de conhecimento, aluno como receptor de conhecimento) de sala de aula, bem como o caráter de treinamento desses cursos, não promovendo o deslocamento pretendido, ou seja, o desenvolvimento do professor. Uyeno também apela para a promoção da reflexão do professor sobre sua prática e rejeita projetos educacionais de mero treinamento de habilidades ou de procedimentos previamente estabelecidos por especialistas.

Tanto o trabalho de Uyeno quanto o de Machado (1992) e o de Castro (1995) tomam a fala do professor como objeto de estudo. Machado (1992) focaliza a fala do professor de língua inglesa do curso de Letras de uma universidade do Paraná em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral. Tendo como objetivo lançar subsídios para a formação de professores do ponto de vista do professor de língua inglesa, Machado aponta para a necessidade de espaço nos cursos de formação de professores para a reflexão embasada teoricamente a respeito das implicações da fala do professor para o ensino/aprendizagem de língua oral. Penso que o trabalho de Machado lance subsídios não apenas para as disciplinas

pedagógicas dos cursos de formação de professor como também para a reflexão dos próprios professores de língua estrangeira desses cursos.

A fim de conhecer o processo de aquisição de “novas” formas de atuação instrucional ao longo da graduação, Castro (op. cit.) procura verificar os significados embutidos nas concepções dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem através das escolhas lingüísticas dos participantes. Esse trabalho, segundo a autora, permite conhecer as manifestações de poder que permeiam o discurso do futuro professor, e que possibilitam a reprodução inquestionada da atuação e dos papéis dos participantes.

É possível relacionar o trabalho de Castro aos de Filgueiras dos Reis, Moraes e Uyeno pela preocupação com a reprodução de posturas pouco ou nada críticas que deterioram o contexto educacional e, além disso, por apontarem a reflexão como caminho para reverter esse quadro. Goodman (1984) adverte sobre o caráter pouco crítico que discussões ditas reflexivas podem ter, discussões estas que pouco desafiem ou busquem as implicações de uma dada experiência. Portanto, pode-se afirmar que, além de encorajar a reflexão nos cursos de formação de professores, é necessário que ela realmente atinja um aprofundamento. De outra forma, ela não seria capaz de dar conta da missão que a ela atribuem.

O trabalho de Gimenez (1994) recorre não apenas aos estudos sobre o *pensamento do professor*³ mas também aos de *socialização*⁴ para orientar seu trabalho. Ao investigar alunos se tornando professores e professores em-serviço, a autora procurou conhecer suas crenças sobre ensinar e aprender língua estrangeira considerando suas histórias pessoais. Gimenez afirma que é necessário valorizar as biografias dos professores para compreender por que estes pensam como pensam. Dessa forma, a autora entende que seria possível ajudar APs a

³ Sob pensamento do professor se abrigam estudos abordando pensamentos e conhecimentos do professor como componentes de sua ação profissional e como fatores que influenciam a educação e são influenciados por alunos, conteúdos, vida da sala de aula e ambientes educacionais. (Vide Day, Pope & Denicolo, 1990).

desenvolverem concepções a partir da prática capazes de produzir um impacto positivo em seu ensino. Quanto à reflexão, a autora propõe que essa vá além do contexto imediato da sala de aula e sirva para incorporar crenças e biografia. Com isso, Gimenez parece acrescentar um ponto novo a ser considerado na reflexão que não havia sido abordado por nenhuma das pesquisas aqui discutidas.

Os dois trabalhos que se seguem são pesquisas que relatam processos de auto-reflexão de professoras/pesquisadoras. Os trabalhos de Blatyta (1995) e Giuliano (1994) se assemelham por se constituírem em atividades de exame da prática pedagógica feitas pelas próprias pesquisadoras.

Blatyta procura conhecer como se configuram os movimentos de aproximação e distanciamento entre pressupostos da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira e sua prática de ensino em sala de aula de hebraico como LE; procura ainda identificar o papel das teorias implícitas, das crenças subjacentes na relação entre sua conscientização sobre a teoria da abordagem comunicativa e a revisão de sua prática de ensino.

Blatyta examina, em três momentos de seu chamado “processo de mudança”, alterações em seu habitus didático, recortando-o nas fases da *operação global do ensino de línguas* (Almeida Filho, 1993), quais sejam, o planejamento, a produção ou seleção de material didático, os procedimentos (técnicas e recursos) e os instrumentos para avaliação. Além disso, apresenta marcas de seu percurso de conscientização teórica oriundas de reflexões feitas durante a pesquisa. Com isso, Blatyta revela compreender reflexão como processo de tomada de consciência da prática advinda do confronto com teoria. Blatyta vê ainda a reflexão como um instrumento de ampliação das percepções do professor para esferas

⁴ A socialização, no sentido aqui empregado, refere-se ao processo pelo qual as pessoas seletivamente adquirem valores, atitudes, interesses, habilidades e conhecimento - ou seja, a cultura - do grupo do qual são ou desejam se

maiores pois sugere que o professor faça reflexão por escrito após cada aula e as encaminhe para discussões em reuniões pedagógicas. Tal sugestão parece apontar um caminho para que a reflexão não se restrinja apenas ao desenvolvimento individual.

Giuliano (1994) relata o processo de exame da própria prática da professora/pesquisadora sobre suas hesitações durante as aulas de alemão e a relação destas com a interação entre professora e alunos, e entre professora enquanto falante não-nativo e aluno falante nativo.

Ao tratar das implicações para a formação do professor, Giuliano enfatiza a necessidade de se implementarem ações para aumentar o saber lingüístico do professor, como por exemplo: após o término da graduação, o professor deveria buscar todos os canais de exposição à língua como ler jornais, revistas e livros na língua-alvo, assistir a filmes, envolver-se em grupos de conversação sobre temas variados, produzir textos, fazer cursos mais avançados de língua e viajar para países onde a língua-alvo é falada. Além disso, o professor deveria procurar ministrar cursos avançados que façam com que ele tenha de crescer em sua proficiência lingüística e metodológica.

Com menor ênfase do que o desenvolvimento do saber lingüístico, a reflexão é apontada por Giuliano como uma maneira de diminuir a ansiedade do professor em sala de aula. Segundo a autora, isso pode se dar a partir de observar a própria aula, discutir com os colegas de profissão sobre o que se passa em suas aulas, seus sucessos e inquietações.

Tanto Blatyta quanto Giuliano apresentam a preocupação com a prática reflexiva do professor e com o compartilhar dessas reflexões com outros envolvidos no ensino. Tal preocupação parece favorável ao estabelecimento de um processo coletivo de reflexão o que poderia evitar o sentido individualizante do desenvolvimento do professor.

tornar membros (para conceituação e revisão de trabalhos vide Staton & Hunt , 1992).

Os quatro trabalhos que apresento, a seguir, diferem dos anteriores por serem pesquisas sobre a prática da reflexão. Cabe aqui lembrar que os trabalhos acima, de Blatya e Giuliano, são pesquisas que relatam processos de auto-reflexão das próprias pesquisadoras. Os que se seguem, Magalhães (1994), Telles (1996), Abrahão (1996) e Freitas (1996), relatam processos de reflexão dos participantes das pesquisas, embora Telles ressalte que seu trabalho se constitui como oportunidade de refletir também sobre sua própria prática.

Magalhães (1994) desenvolve um projeto de pesquisa no qual atua como colaboradora no processo de auto-reflexão, análise crítica e transformação da prática de professores de primeiro grau (primeiro, segundo e terceiro anos) em escolas da rede oficial de ensino. A autora propõe o desenvolvimento da consciência das condições contraditórias da prática do professor, consciência esta esmaecida pela compreensão diária apoiada no senso comum.

Para Magalhães, o projeto que coordena tem caráter emancipatório e transformador e, afirma a autora, com seu desenvolvimento os professores se tornaram progressivamente mais críticos e mais reflexivos. O relato apresentado por Magalhães não é suficientemente abrangente para evidenciar as maneiras pelas quais percebe tal progressão. O que parece importante ressaltar é a configuração colaborativa a que se propõe o projeto e a preocupação da autora em chamar a atenção dos pesquisadores para métodos de pesquisa a serem adotados em pesquisas colaborativas feitas em escolas que possibilitem ao pesquisador iniciar o processo reflexivo mantendo controle crítico sobre seu discurso enquanto colaborador na construção do processo de conscientização das ações da sala de aula.

A pesquisa de Telles (1996) tem como co-participantes professoras de português de séries iniciais de primeiro grau de escolas públicas do Brasil. O interesse da pesquisa de Telles está em interpretar como seus participantes compreendem linguagem, seus alunos, e seu próprio ensino; e ainda em como seus participantes reagem ao processo de compartilhar

suas reflexões sobre seu ensino de língua com o pesquisador. O foco do referido trabalho está tanto na linguagem quanto na compreensão da prática pedagógica dos participantes.

A base metodológica do trabalho de Telles é a pesquisa narrativa, pesquisa qualitativa e interpretativa, mais especificamente, a fenomenologia hermenêutica. Telles justifica sua escolha metodológica por acreditar ser ela capaz de dar conta da singularidade da maneira pela qual cada participante compreende linguagem e suas experiências de ensino e, ao mesmo tempo, manter a individualidade de sua experiência de refletir com seus participantes sobre suas práticas de sala de aula.

Telles relata as diferentes reações das participantes quanto ao processo de reflexão conjunta, sendo o pesquisador percebido por uma participante como um avaliador, alguém que veio mostrar-lhe aspectos negativos de sua prática; por outra, como uma fonte de recursos para reflexão e até mesmo para a prática; e por outra, como alguém que veio valorizar a prática e despertar e encorajar uma atitude investigativa na participante.

O trabalho desenvolvido por Telles privilegia propositadamente o caráter de individualismo da reflexão, mesmo que essa tenha sido feita em colaboração do participante com o pesquisador. Ao mencionar possíveis desdobramentos de seu projeto, Telles avança a possibilidade de desenvolver um trabalho em que o processo de reflexão fosse feito em grupo. Essa colocação do autor talvez possa estar relacionada com uma preocupação em inserir a prática da reflexão em um modelo mais abrangente de formação de professores.

Abrahão (1996) analisa reflexões, ações e procedimentos metodológicos de professores de inglês de primeiro e segundo graus envolvidos num projeto de formação continuada com o intuito de conhecer como se configura na reflexão e na prática desse professor o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática de sala de aula; e além disso, como se configura, na construção de uma nova prática pelo professor envolvido em projeto de formação continuada, a inter-relação da

abordagem de ensino do professor com aspectos contextuais da sala de aula. A pesquisa realizada por Abrahão evidencia que a abordagem de formação influencia fortemente a prática do professor, mas que, além dela, há outros fatores que impõem condições e limitações a essa prática, ao que a autora chama de *aspectos contextuais da sala de aula*. Os aspectos encontrados pela pesquisadora seriam a competência teórica da professora, a abordagem de aprender do aluno, as expectativas do aluno e da professora quanto à aula de LE, as expectativas da professora quanto aos alunos e quanto às aulas noturnas, as expectativas da escola com relação às aulas de LE e a abordagem do livro didático. Seu trabalho toma a etnografia escolar e a sociolinguística interacional como orientações metodológicas para a investigação.

O trabalho de Abrahão contribui no sentido de mostrar a complexidade do processo de formação continuada, uma vez que nele se inserem marcas que foram deixadas ao longo de anos como aprendiz de LE, como aluno-professor dentro de um curso de formação pré-serviço, e como professor em-serviço interagindo com os alunos e com as limitações e condições institucionais.

O trabalho de Freitas (1996) examina o início do processo de auto-observação de professores em-serviço, quando esses são chamados a fazerem uso de procedimentos de gravação, transcrição, descrição e análise de suas próprias aulas, valendo-se do que Almeida Filho (1995) chama de *análise de abordagem de ensino*. A proposta de Freitas prevê a reflexão solitária, sendo que a pesquisadora preocupa-se em não interferir nas reflexões dos participantes, apenas orientá-los quanto aos procedimentos. Nesse sentido, o trabalho de Freitas difere dos projetos de Magalhães e Telles discutidos anteriormente.

Freitas concentra seu estudo em como os professores realizam e reagem aos procedimentos de análise de abordagem por ela propostos procurando responder à seguinte pergunta de pesquisa: como os professores de língua estrangeira em-serviço, tanto o

“desassistido” teoricamente quanto o “atualizado” e o “especialista”, realizam um processo de explicitação / explicação / interpretação da própria prática em sua fase inicial, quando, sozinhos, tentam investigar como ensinam e por que ensinam como ensinam? Freitas se propõe a identificar seus pontos de partida, suas escolhas, suas omissões, explicações, potencialidades, além das limitações com que se deparam ao realizarem as atividades.

A contribuição do trabalho de Freitas reside em apontar limitações, dificuldades, impressões e reações dos participantes quanto ao processo reflexivo, sendo que futuros trabalhos dessa natureza poderão repensar maneiras de torná-lo viável para que mais professores possam realizá-lo dentro das condições institucionais que lhes são impostas.

A revisão feita acima permite-me traçar algumas considerações. Todos os trabalhos apontam para a necessidade de se promover a reflexão nos cursos de formação de professores, sejam eles para alunos-professores ou professores em-serviço. Castro investiga o processo de desenvolvimento do AP na graduação mas não está interessada no processo de tomada de consciência desse aluno quanto a sua ação pedagógica. Gimenez examina as crenças que alunos do curso de Letras Anglo-Portuguesas e professores de língua inglesa apresentam, e, embora sugira que as aulas de língua inglesa da graduação contribuam para a formação dessas crenças, não investiga o momento nos cursos de formação onde essas crenças poderiam estar se articulando com o conhecimento teórico e as experiências desses indivíduos. Filgueiras dos Reis detecta o caráter de treinamento dos referidos cursos e propõe a inserção de pesquisa no componente do curso, mas não se propõe a examinar como isso acontece.

Os trabalhos de Magalhães, Telles, Abrahão e Freitas estão realmente examinando como se dá a reflexão (entre professores em-serviço). No entanto, com exceção ao de Magalhães (que desenvolve e investiga um projeto colaborativo de reflexão para professores em-serviço), são trabalhos que privilegiam o caráter individual da prática da reflexão. A meu ver, tanto perspectivas individuais quanto coletivas devem procurar teorizar e localizar seu

lugar na formação de professores. Com a presente pesquisa, pretendo investigar como se dá a prática da reflexão coletivamente sustentada, fazendo parte da atividade conjunta entre professor formador e alunos-professores.

1.3 Justificativa e objetivos da pesquisa

1.3.1 Justificativa

Os vários trabalhos na área de formação de professores aqui discutidos apontam para a necessidade de se promover a reflexão durante a experiência universitária. É necessário que se busque conhecer mais profundamente a experiência por que passam professores e APs engajados nessa ação. Uma investigação sobre as reflexões vivenciadas na disciplina MPEI me parece relevante por possibilitar uma maior compreensão de como se constrói a experiência inicial de reflexão dos APs como professores de língua estrangeira levando em conta o traço coletivo da experiência.

1.3.2 Objetivos da pesquisa

O presente trabalho pretende investigar como se constrói a prática reflexiva nos momentos formais da experiência universitária de formação do professor de LE. Estarei analisando o que é vivenciado por APs e professores de MPEI do último semestre de um curso de Letras Anglo. Mais especificamente, pretendo analisar a participação das APs nos vários momentos dedicados para a explicitação do seu pensar, e a participação das professoras-supervisoras e colegas. Não se trata aqui de identificar crenças dos APs, como faz Gimenez (1994), ou a cultura de aprender língua estrangeira dos APs, como faz Barcelos (1995). Entendo que, ao verbalizarem suas reflexões, certamente esses aspectos virão à tona. Busco identificar os tipos e conteúdos das reflexões e traçar considerações a respeito do caráter coletivo dessa experiência. Pretendo também, conhecer o sentido que é atribuído à

experiência da reflexão pelos envolvidos nesse contexto universitário de formação de professores de língua inglesa.

Cabe aqui ressaltar que este trabalho se propõe a focar tanto os APs como os professores da disciplina MPEI II. Entendo que é dessa forma que será possível gerar conhecimento que se volte também para o ensino de 3º Grau que, apesar de ser a nascente dos pesquisadores, parece ter seu fazer inquestionado.

Num âmbito maior, o presente trabalho pretende contribuir para uma melhor definição de uma perspectiva de formação de professores que valorize não somente o pensamento do aluno-professor, mas também o conhecimento construído por ele, por colegas e professores a partir da reflexão sobre a prática pedagógica.

1.4 Perguntas de Pesquisa

Com o intuito de conhecer como se dá a reflexão durante as experiências formais pelas quais passam os APs dentro do contexto universitário, tive como ponto de partida o seguinte questionamento: **Como se constrói a prática reflexiva em um curso de formação de professores de LI?** Por entender que essa construção se faz através dos papéis que os envolvidos assumem e dos sentidos que atribuem à experiência, proponho as seguintes subperguntas de pesquisa:

- a) Quais os sentidos de reflexão para os participantes?
- b) Como se dá a participação das professoras-supervisoras? Quais seus papéis?
- c) Como se dá a participação das APs? Quais seus papéis?
- d) Que considerações podem ser feitas sobre o caráter coletivo da prática reflexiva?

Por concordar com Valli (1993 apud Telles, 1996) e com Zeichner (1994) que estudos sobre a prática reflexiva devem abordar, não apenas o processo reflexivo, mas também os

conteúdos tratados nas reflexões, a fim de evitar uma visão restrita dos propósitos da educação, proponho ainda uma última subpergunta:

e) Qual o tipo de reflexão e os conteúdos abordados?

1.5 Metodologia de Pesquisa

1.5.1 Introdução

O fortalecimento de orientações de pesquisa mais introspectivas e interpretativas na educação pode ser explicado pela mudança de foco na compreensão do ensino. Na década de 80, a literatura sobre formação de professores passou a apresentar estudos voltados para o pensamento do professor e não mais apenas para o seu comportamento (Gimenez, 1994).

Erickson (1986) propõe o termo *interpretativo* para abranger abordagens como pesquisa etnográfica, estudos de caso, pesquisa interacionista, fenomenológica, construtivista ou interpretativa. Erickson ressalta que, embora levemente diferentes, essas abordagens guardam semelhanças entre si. O autor justifica a escolha do termo, ainda, por possibilitar a inclusão de procedimentos quantitativos, o que soaria inadequado sob a denominação de *pesquisa qualitativa*.

Procedimentos etnográficos se fazem predominantes nesta pesquisa. Segundo Erickson (1984), o que torna um estudo etnográfico é que ele não apenas trata uma unidade social como um todo mas também que ele retrata eventos, pelo menos em parte, do ponto de vista dos participantes dos eventos. Tal tipo de estudo é uma tentativa de caracterizar o significado do ponto de vista dos participantes. O autor reconhece que a tarefa de incluir o ponto de vista dos participantes não é muito simples, pois ele mesmo afirma que deve-se investir numa tentativa de fazê-lo.

Van Lier (1990) destaca dois princípios básicos subjacentes à pesquisa etnográfica, relacionados com o exposto anteriormente: a) o ponto de vista êmico e b) a preocupação com

o contexto. As características êmicas se referem às regras, conceitos, crenças e significados das pessoas em si e delas funcionando dentro de seu grupo. A preocupação com o contexto permite o exame de comportamentos ou ações a fim de se tentar descobrir o que eles significam, por que e quando ocorrem e o leque de funções que podem assumir.

Voltando a Erickson (1984), o autor deixa claro que o pesquisador, ao entrar em campo para coletar registros, marca-os com seu próprio ponto de vista e referencial teórico, mostrando que o trabalho de campo não é puramente indutivo. No entanto, Erickson sugere que se procure, ao máximo, explicitar as maneiras que o ponto de vista do pesquisador está interferindo nas interpretações.

Para efeito de orientação da pesquisa etnográfica, Erickson sugere algumas perguntas-teste, como por exemplo:

- Como você chegou ao seu ponto de vista geral?
- O que você deixou de lado e o que você incluiu?
- Qual foi o seu critério de seleção?
- Do universo de comportamentos disponível para você, quanto você monitorou?
- Porque você monitorou comportamentos em algumas situações e não em outras?
- Que base você tem para determinar significados do ponto de vista dos participantes?

As questões acima procuram fazer o pesquisador explicitar seu processo decisório. Acredito que isso seja fundamental para se compreender pesquisa como um contínuo reinterpretar de significados e de situações. Estarei procurando responder a essas questões no decorrer deste capítulo.

1.5.2 Procedimentos de Análise

Meu ponto de vista geral foi alcançado através do exame recorrente dos registros, que tornou salientes os sentidos da experiência para os participantes, as diferentes maneiras de

participação que constituíram seus papéis e aspectos mais objetivos como os conteúdos abordados nas discussões.

Mais especificamente, a análise de dados passou pelo seguinte processo: foram feitas gravações de aulas e respectivas transcrições. Paralelamente, procedi à anotação de pontos salientes e à elaboração de asserções (Erickson, 1984). Continuadamente novas gravações (não só das aulas mas também das orientações individuais e entrevistas) e transcrições foram feitas, acompanhadas de uma busca de evidências e contra-evidências para as asserções que iam sendo feitas ao longo do processo. Procedi, então à busca de regularidades no corpus para compor a sustentação das asserções ou sua desconfirmação.

As informações contidas no quadro abaixo serão expandidas nas páginas seguintes. Parece-me pertinente trazê-las resumidamente aqui para ilustrar as considerações sobre o processo decisório.

contexto	curso de formação de professores de língua inglesa - disciplina MPEI
sujeitos	7 alunas-professoras, 2 professoras-supervisoras (uma delas a pesquisadora)
fontes de dados	aulas da disciplina MPEI, orientações individuais, entrevistas, relatos, trabalhos acadêmicos, relatórios críticos, notas de campo
instrumentos	gravações em áudio e vídeo, notas de campo
procedimentos de análise	regularidades, asserções, evidências confirmatórias ou desconfirmatórias, seleção de excertos, interpretação

Quadro 1: Informações Metodológicas

Foram deixadas de lado as aulas de caráter expositivo nas quais a participação das APs se restringia a ouvir, registrar notas por escrito, ou discutir textos. Foram selecionadas para comporem os registros primários as aulas que se caracterizaram pelas discussões de problemas ou questões da prática das APs. A escolha das aulas como registros primários se deve ao interesse pelo traço coletivo da experiência. As orientações individuais entre professora-supervisora e AP trariam dados interessantes para a definição de seus papéis, mas não

especificamente de seus papéis dentro do grupo como um todo. Por esse motivo, entram como registros secundários bem como os trabalhos acadêmicos, as entrevistas com as APs, os relatos de P1 a P2, os relatórios críticos, e as notas de campo.

A não-uniformidade dos registros, principalmente no caso de orientações individuais, se deve ao fato de que alguns dos eventos registrados terem sido embaraçosos para os participantes, daí sua opção por não expô-los ao exame público.

Data	Evento	Participantes	Inst.	Observações
28/03	aula 1	P1, P2, Vera, Diva, Malu, Mara, Fabiane	vídeo	aula e mini-aula Vera
18/04	aula 2	P1, P2, Diva, Vera, Malu, Fabiane	vídeo	visionamento Diva
02/05	aula 3	P1, P2, Malu, Mara, Alba	vídeo	aula/visionamento Malu
09/05	orientação A	P2 e Alba	áudio	
09/05	aula 4	P1, P2, Malu, Mara, Sandra, Diva, Alba	áudio	
09/05	conversa P1/P2	P1 e P2	áudio	
23/05	aula 5	P1, P2, Vera, Diva, Malu, Fabiane, Sandra	vídeo	
28/05	orientação V	P2 e Vera	áudio	
31/05	orientação D	P2 e Diva	áudio	
01/07	entrevista V	P2 e Vera	áudio	
01/07	entrevista D	P2 e Diva	áudio	
01/07	entrevista A	P2 e Alba	áudio	
02/07	entrevista ML	P1 e Malu	áudio	

Quadro 2: Cronograma de coleta de registros

A tentativa de determinar significados do ponto de vista dos participantes foi feita através de confirmação pela triangulação de instrumentos. Além disso, duas APs e P1 foram convidadas a ler o trabalho e expressar suas reações a ele. P1 aceitou prontamente, mas o mesmo não se deu com as APs, que se encontravam muito ocupadas na ocasião do convite. Dessa forma, disponho apenas da reação de P1 ao trabalho (ver seção 3.3).

1.5.3 Descrição do contexto

A realização desta pesquisa se deu em uma universidade estadual do sul do país. A investigação enfoca a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês (MPEI II) prevista no currículo para o último período do curso de Letras Anglo. As aulas se dão no período noturno.

A escolha desse contexto foi motivada pelos seguintes fatores:

- a) uma vez que entre os objetivos da referida disciplina encontra-se o desenvolvimento da atitude reflexiva dos APs (ver Anexo I), parece-me oportuno verificar como esse desenvolvimento se processa.
- b) é no último período do curso que geralmente se dá o estágio supervisionado de língua inglesa (não há pré-requisito para cursar a disciplina MPEI II, sendo assim há uma possibilidade de os alunos cursarem-na sem antes ter feito MPEI I, onde se trabalha mais especificamente com preparação de materiais, e teorias de ensino/aprendizagem de língua estrangeira). Sendo assim, é aí que se inicia, dentro da universidade, a prática pedagógica. O interesse desta pesquisa reside nessa fase inicial da atuação dos alunos de Letras Anglo como professores de inglês.
- c) a área de MPEI encontra-se em fase de avaliação de algumas experiências propostas aos APs, o que contribuiu para a opção, de minha parte, de conduzir esta investigação.
- d) há um interesse pessoal e profissional de minha parte de fazer sentido do vivido por mim e pelos alunos na experiência universitária paralela ao início (para algumas das APs) da prática pedagógica.
- e) embora haja uma outra professora de MPEI como sujeito, esta é, de certa forma, uma reflexão sobre minha própria prática, uma vez que sou ao mesmo tempo sujeito (enquanto professora-supervisora de MPEI) e pesquisadora da investigação.

1.5.3.1 As atividades da disciplina MPEI

O programa da disciplina MPEI determina atividades a serem desenvolvidas durante o semestre letivo. A disciplina é formada pelo componente teórico e pelo componente prático. Dentro do componente teórico, que tem carga horária de 2 horas/aula por semana, estão previstas leituras e discussões de textos sobre ensino/aprendizagem de LE e a

elaboração de um trabalho acadêmico cujo tema deve surgir da prática do AP. A avaliação do componente teórico é feita através deste trabalho acadêmico. Quanto ao componente prático, é nele que se insere o estágio curricular. A realização do estágio engloba orientações individuais do AP com o professor-supervisor, elaboração de planos de aula e de material didático e a prática de ensino em sala de aula. Ainda dentro do componente prático, existem os grupos de estudo de periodicidade semanal (1 hora/aula após a aula teórica). O propósito desses encontros é de discutir questões práticas que os APs tragam de seu estágio. A nota do componente prático é dada sobre duas aulas de estágio que o professor-supervisor avalia.

Em uma mesma turma é possível que haja mais de um supervisor pois a distribuição é feita de acordo com a carga horária de atividades de cada docente. Nesse caso específico, há três professoras que supervisionam as 7 alunas da turma. No entanto, apenas duas dessas professoras são sujeitos desta pesquisa.

O programa da disciplina elenca uma série de procedimentos para atingir os objetivos propostos (ver Anexo I), como por exemplo: análise e discussão, em pares ou grupos, de planos de aula e de unidades didáticas; observação de aulas; diário dialogado; registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do AP; visionamentos em sala de aula; leituras; planejamento de aulas; prática de ensino em sala de aula; relatos de experiências; resenha crítica.

Embora o programa trate dos componentes teórico e prático com atividades distintas, o que se observou foi um entrelaçamento muito forte entre eles. As aulas ditas teóricas frequentemente foram tomadas por discussões da prática das APs e se estenderam até o horário dos grupos de estudo, o que apagou a distinção entre os dois tipos de encontro. Por este motivo, estarei considerando os blocos de **aula teórica + grupo de estudos** como um todo de 3 horas/aula aos quais estarei me referindo como **aulas**.

1.5.5 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são as 7 alunas (total da turma) do último período do curso de Letras Anglo e 2 professoras da disciplina MPEI. Entre as APs, 3 (Diva, Malu, e Fabiane)⁵ concluíram Letras Vernáculas e estão complementando o currículo para obterem também a licenciatura Anglo. Além de cursar essa faculdade, todas trabalham. A seguir, apresento brevemente cada uma delas, valendo-me pontos que as próprias APs definiram em suas linhas de vida durante uma atividade da disciplina MPEI (ver Anexo II).

Diva é professora de português em uma escola particular. Embora atue profissionalmente no ensino e curse especialização em língua portuguesa, Diva não esconde sua expectativa de encontrar outro tipo de trabalho que lhe traga melhores ganhos financeiros. Ela entende que só assim alcançaria “*independência*”.

Malu também atua como professora de português. Além disso, é funcionária em uma penitenciária. Malu manifesta interesse em prosseguir academicamente com uma especialização (“*em literatura ou gramática*”).

Fabiane trabalha em uma biblioteca e se declara “*apaixonada por dar aula*”. Fabiane desiste da disciplina MPEI no semestre em que foram coletados os dados. O mini-curso conduzido por ela como estágio curricular apresenta um alto nível de evasão.

Mara é secretária em um jornal. Essa aluna manifesta-se pouco segura com relação ao conhecimento de língua inglesa que tem no final do curso, e parece se dar conta de que é tarde para reverter isso. Mara gostaria de viajar para o exterior para se aperfeiçoar mas não demonstra qualquer expectativa de atuar como professora.

Alba é bancária e, declaradamente, não tem intenção de dar aula (“*não me vejo contente, feliz em ter que dar aula, enfrentar uma escola*”), muito menos para crianças. A

⁵ Estarei usando nomes fictícios para me referir às APs.

graduação para ela parece ter o sentido de uma conquista a ser dedicada a seu pai, porque, entre cinco irmãos, Alba é a única a completar o curso superior.

Vera é funcionária da universidade. Vera preferiu não expor sua linha de vida para as colegas e professoras.

Sandra é professora na rede pública de ensino, mesmo sem ter concluído a graduação. Ao final do primeiro semestre de 1996, Sandra abandonou a disciplina, durante a fase de coleta dos dados para esta pesquisa.

O presente estudo focaliza também as professoras da disciplina MPEI dessa turma, P1 e P2 (sendo P2 a pesquisadora). P2 graduou-se em Letras Anglo em 1987 na mesma universidade onde se realiza esta pesquisa. P2 atuou como professora de língua inglesa em escolas particulares de idiomas de 1986 a 1990, quando suspendeu suas atividades como professora para exercer atividades comerciais. A partir da segunda metade de 1992 voltou a atuar como professora de língua inglesa. Desde abril de 1993 atua como professora na disciplina MPEI na instituição estadual de ensino superior onde se realiza a presente pesquisa.

P1 iniciou seu trabalho como professora de língua inglesa enquanto era estudante de 2º grau. Em 1991, após ter trabalhado por alguns anos como secretária, P1 retomou a carreira de professora em uma escola particular de idiomas. Desde 1994 atua como professora na disciplina MPEI na referida instituição de ensino.

P2 supervisiona Diva, Vera e Alba. P1 supervisiona Malu, Sandra e Fabiane. Mara é supervisionada por uma terceira professora que não participa desta pesquisa. Por este motivo, Mara não teve suas orientações individuais registradas e nem suas aulas de estágio gravadas em vídeo como as demais, embora houvesse sido sugerido que todas as APs tivessem ao menos uma de suas aulas de estágio gravadas em áudio ou vídeo, neste último caso também para que fosse feito o visionamento da aula da AP em sala de aula.

1.5.6 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

A principal fonte de dados da presente pesquisa são as gravações em áudio e vídeo. Cabe aqui ressaltar que estive presente em todos os encontros, exceto nas orientações individuais de P1 e na entrevista que P1 fez com Malu. Com exceção a essas duas situações, as gravações mecânicas foram acompanhadas pela observação participante, não correndo o risco de os registros ficarem descontextualizados, como alerta Erickson (1986). Mais especificamente, foram utilizados os seguintes instrumentos: gravações em vídeo de aulas e gravações em áudio de orientações individuais, de uma conversa entre P1 e P2 e de entrevistas com as APs.

1.5.6.1 Documentação

A documentação que se presta à função de triangulação inclui os trabalhos acadêmicos feitos pelas APs, relatos de P1 a P2, relatórios feitos pelas APs após suas aulas de estágio, e notas da pesquisadora.

1.5.6.2 Gravações em vídeo

Foram gravadas em vídeo 5 aulas. É importante ressaltar que duas sessões de visionamento aconteceram dentro dessas aulas, mais especificamente das aulas de estágio de Diva e Malu. Cabe aqui observar, além disso, que todas as APs (com exceção de Mara) tiveram pelo menos uma aula de estágio gravada em vídeo. Essas APs tiveram a oportunidade de assistir a suas próprias aulas em suas casas.

1.5.6.3 Gravações em áudio

Orientações de P2 e as APs por ela supervisionadas foram gravadas em áudio. As orientações de P1 não contaram com a presença da pesquisadora. P1 fez relatos sobre esses encontros.

1.5.6.4 Entrevistas

Ao final do semestre durante o qual ocorreu a coleta dos registros, foram realizadas entrevistas com as APs. As entrevistas (ver roteiro no Anexo III) tinham por objetivo obter das APs sua impressão sobre a experiência com a disciplina MPEI II e, mais especificamente, impressões sobre a prática da reflexão.

1.6 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro traz uma introdução ao tema da reflexão dentro da formação de professores argumentando que o destaque dado a essa tendência situa-se não apenas no cenário educacional mas faz parte de um momento cultural, social e político turbulento que põe em questão bases de conhecimento tradicionalmente privilegiadas e certas da *expertise* científica, abrindo espaço para o conhecimento prático e pessoal do professor. Nesse mesmo capítulo procuro contextualizar o problema e apresentar a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa. Defino a metodologia empregada, apresento os sujeitos e o contexto da pesquisa e traço considerações acerca dos procedimentos de análise e dos instrumentos utilizados na coleta dos registros.

O segundo capítulo traz o referencial teórico que se mostrou relevante para a análise dos dados. Seria inverdade afirmar que não parti de algum referencial teórico para realizar a análise. No entanto, posso assegurar que muito do que se apresenta no segundo capítulo foi se mostrando pertinente ao longo do processo de análise. Discuto o conceito e os vários níveis de reflexão, resenhando autores de destaque como Dewey (1933, 1938 ed. 1985), Schön

(1982, 1992), e Zeichner (1994). A seguir, examino procedimentos do ensino reflexivo descritos em estudos de caso realizados em cursos de formação de professores. Nesse mesmo capítulo, discuto as noções de *senso de plausibilidade* de Prabhu (1990) e de *desenvolvimento colaborativo* de Lansley (1994). Entendendo que a formação do professor é multifacetada, procuro examinar elementos que só recentemente tem sido levados em consideração nessa área, como as *crenças* de que trata Gimenez (1994), a *cultura de aprender* de que se ocupa Barcelos (1995), as *histórias de vida* enfocadas por Clandinin & Connelly (1995).

A análise dos dados é apresentada no terceiro capítulo. Inicialmente trago os diferentes sentidos de reflexão que se configuraram nos eventos registrados. Em seguida a análise passa a se articular em torno de oito asserções que se relacionam com as perguntas de pesquisa. Ao final desse capítulo, apresento as reações de P1 à análise dos dados.

No quarto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa e traço considerações que pretendem contribuir para o fortalecimento da perspectiva de desenvolvimento do professor no contexto educacional brasileiro. Diante da crítica de que ensino reflexivo é apenas uma questão retórica enquanto poucos realmente o vivenciam, compartilho as conclusões no quadro das limitações de uma experiência concreta com quem quer que queira criticá-lo na tentativa de compreendê-lo.

CAPÍTULO II - REFLEXÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar a literatura que se mostrou pertinente para a análise dos dados. Nele serão discutidos conceitos de reflexão, a noção de prática reflexiva e experiências de formação de professores voltadas para tal prática. Uma vez que meu interesse se volta também para o aspecto coletivo, discuto os modos de participação na reflexão do outro. Abordo ainda dimensões que recentemente começaram a ser exploradas na formação do professor como suas crenças, o desenvolvimento de seu senso de plausibilidade e suas histórias de vida.

2.2 O Conceito de Reflexão

Os trabalhos inseridos na temática da reflexão no ensino remetem-se freqüentemente ao nome de Dewey que, desde o começo deste século, ocupou-se com questões da educação. Outros nomes que figuram na literatura da referida área são os de Schön e Zeichner, cada um tratando de diferentes aspectos da reflexão. A seguir, faço uma revisão de trabalhos desses autores ou de trabalhos que a eles se referem, procurando conceituar o termo *reflexão*.

Dewey (1933) define o pensamento reflexivo como sendo explorar um assunto na mente e considerá-lo séria e consecutivamente. Indo mais além, o autor afirma que a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que lhe dão sustentação e as conclusões mais avançadas para as quais ela se dirige constituem o pensamento reflexivo. O autor traz essa definição para diferenciar o pensamento reflexivo de outras formas de pensar desordenadas e sem propósito.

O pensamento reflexivo visa uma conclusão - há um objetivo a ser alcançado e é isso que estabelece a tarefa que controla a seqüência de idéias que pode vir a se desencadear. Ainda segundo o autor, a reflexão não envolve simplesmente uma seqüência de idéias mas uma "con-seqüência" - um ordenamento consecutivo de maneira a determinar a próxima como seu resultado, ao passo que cada resultado se remete aos seus antecessores. Há em cada pensamento reflexivo unidades definidas que estão ligadas de modo a haver um movimento sustentado para um fim comum.

As fases do pensamento reflexivo segundo Dewey seriam:

1ª - um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, no qual se origina o pensamento;

2ª - um ato de buscar, caçar, questionar, buscar material que resolva a dúvida, acalme e elimine a perplexidade.

Isso se daria quando se depara com uma "bifurcação", uma situação ambígua, que apresenta alternativas. Dada uma dificuldade o próximo passo é a sugestão de uma saída, a elaboração de um plano ou projeto, a observação de alguma teoria que irá dar conta das peculiaridades em questão, a consideração de alguma solução para o problema. As fontes de sugestão vêm das experiências passadas (experiências similares evitam que o estado de confusão permaneça como tal) e de uma base de conhecimento de que se tem algum domínio.

Dewey (1938, ed. 1985) entende reflexão ainda como uma forma de se ligar a ação imediata a "*fins abrangentes e duradouros*". Segundo o autor, isso se caracterizaria por processos de deliberação e averiguação, que requerem tempo e atenção para além do momento, para os fins aos quais se dirige a ação. O autor está se referindo à moralidade reflexiva, a meu ver fundamental em se tratando da prática educativa. Dewey afirma que a moralidade reflexiva só acontece quando o homem indaga seriamente por quais objetivos deve orientar sua conduta e por que deve fazê-lo, dessa forma tornando bons seus fins. Essa

averiguação intelectual dos fins surgiria, inevitavelmente, quando os costumes deixam de proporcionar a orientação necessária e essa falha aconteceria quando velhas instituições desmoronam, quando invasões de fora, e invenções e inovações de dentro alteram radicalmente o curso da vida.

Nota-se, a partir das colocações acima, que é fundamental para o envolvimento intelectual no processo de reflexão o encorajar de uma atitude de estranhamento diante do rotineiro, do cotidiano, uma “desacomodação” do que está estabelecido. Se instituições, situações ou papéis forem vistos como perfeitamente estáveis e equilibrados, dificilmente poderá se desenvolver uma reflexão crítica sobre eles. Além disso, é preciso que aquele que reflete tenha desenvolvido princípios maiores pelos quais orientar sua ação, a fim de poder contrapô-los à prática.

Dewey sugere que o ímpeto da reflexão, quando despertado, é considerar o futuro, pesquisar e pesar conseqüências mais remotas. Porém, a força da ânsia, a impulsão da necessidade imediata, faz o pensamento voltar-se para algum objeto próximo no qual a necessidade encontre satisfação imediata e direta. Esse seria, segundo o autor, o conflito intelectual que é travado diante da ação. Parece-me possível afirmar que a reflexão, quando entendida apenas com a finalidade de resolver problemas, estaria se configurando como a predominância do pensamento voltado para a satisfação imediata, em detrimento da observância dos fins maiores a que a ação se destinaria.

Embora afirme que as idéias de Dewey tenham tido grande influência sobre seu trabalho, Schön define a reflexão de maneira bem diferente. Esse autor localiza sua visão de *reflexão-na-ação* como uma reação ao Racionalismo Técnico herdado do positivismo do século XIX que vê o profissionalismo como resolução de problemas instrumentalizada pela aplicação de técnicas e conhecimento científico produzido por acadêmicos (Schön, 1982; 1992). Para ele, o conhecimento profissional dado (transmitido) não é capaz de acompanhar a

instabilidade das situações da prática. Essa instabilidade se refere tanto ao corpo de conhecimento quanto às expectativas da sociedade.

Uma afirmação de Schön que considero fundamental é que “*as situações da prática não são problemas a serem resolvidos mas situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem e indeterminação*” (Schön, 1982). Infere-se dessa afirmação que refletir seria compreender o que caracterizaria uma dada situação como problemática, embora Schön não faça essa ligação. Pelo contrário, ao definir *reflexão-na-ação* o autor afirma que seria uma maneira de explicitar como fazemos uma ação e que conhecimentos utilizamos para desempenhá-la. Dessa explicitação se derivaria o *conhecimento-na-ação*. O autor reconhece a dificuldade de se ter acesso a esse conhecimento e a esse processo de reflexão pois na maioria das vezes não são expressos em palavras mas postos em prática no decorrer da ação.

Contrastando as visões de Dewey e de Schön, permito-me concluir que para o primeiro refletir seria um olhar ao redor ou para cima enquanto que para o segundo ela se limitaria a um olhar para trás. Em outras palavras, Dewey propõe que a ação seja acompanhada (quando não precedida) pela atenção a fins duradouros, ou seja, elevar o pensamento para os objetivos que devem orientar a ação. Já Schön propõe que se volte o pensamento para a ação desempenhada e o conhecimento que nela atuou como forma de pesquisar o contexto prático e se tornar um profissional mais competente. Schön não enfatiza o caráter moral da reflexão como faz Dewey e sim o técnico.

O trabalho de Dewey representa os pilares sobre os quais se desenvolveu o movimento da prática reflexiva, acentuado a partir da década de 80. Zeichner (1994) interpreta o movimento da prática reflexiva como significando principalmente:

- Reação a imposições de cima para baixo sobre as questões do ensino;
- Percepção de que a geração de conhecimento acerca do bom ensino não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores de universidades;

- Reconhecimento da riqueza da *expertise* que reside na prática dos bons professores (noção de “conhecimento na ação” de Schön);
- Reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a carreira do professor e, sendo assim, os cursos de formação de professores têm como tarefa preparar o professor para “começar” a ensinar e tentar comprometê-lo com a disposição de estudar seu ensino e desenvolver a habilidade necessária para isso, assumindo, dessa forma, responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

Zeichner alerta que, subjacente à similaridade entre os cursos que adotam os slogans da prática reflexiva, estão enormes diferenças de perspectiva quanto a ensino, aprendizagem, escola e a ordem social. Além disso, o autor acrescenta que, embora o conceito de prática reflexiva venha sendo associado a movimentos para dar maior status aos professores e aumentar sua influência nas transformações da escola, na prática, o movimento da prática reflexiva tem servido para enfraquecer e limitar o status dos professores e seu papel no processo de transformação educacional. Isso se dá porque os professores vêm sendo encorajados a refletirem “para dentro” sobre seu próprio ensino e sobre seus alunos sem considerar as condições sociais da escola que influenciam seu trabalho de sala de aula. Esse traço individualista torna pouco provável a possibilidade de os professores serem capazes de combater e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que impedem a realização de sua missão educacional.

Zeichner reconhece algumas distinções entre diferentes noções de reflexão na literatura. São elas:

1. reflexão antes, durante, ou depois da ação	
2.a) reflexão sobre o ensino	2.b) reflexão sobre as condições sociais que influenciam o ensino
3.a) reflexão como atividade particular a ser buscada individualmente por professores isolados	3.b) reflexão como prática social e pública envolvendo comunidades de professores
4.a) reflexão como um processo racional, imparcial e lógico	4.b) reflexão inspirada por uma ética de zelo e paixão

Quadro 3: Distinções entre Noções de Reflexão

Retomando as noções de Dewey e Schön é possível enquadrá-las na distinção acima. A noção de Dewey parece enquadrar-se no tipo 4.a pois o autor compreende reflexão como um ordenamento das idéias de forma conseqüencial. No entanto, ao mencionar a moralidade reflexiva, isto é, a consideração dos fins maiores aos quais se deve dirigir a ação, sua noção se enquadra também no tipo 4.b. Já Schön parece concentrar sua noção no tipo 1, pois preocupa-se em voltar o pensamento e o conhecimento que entram em cena durante a realização de uma ação simultânea ou retrospectivamente.

Zeichner enfoca ainda um outro aspecto da prática reflexiva freqüentemente abordado na literatura: os níveis de reflexão. Segundo o autor, a qualidade das reflexões tem sido avaliada tomando-se por base os seguintes níveis:

- técnico - preocupação com a eficiência e a eficácia dos meios para se atingir fins aceitos conforme propostos;
- prático - explicitar e esclarecer pressupostos e predisposições subjacentes à atividade de ensino e avaliar a adequação dos objetivos educacionais para os quais se encaminha a ação;
- crítico - incorpora critérios morais e éticos no discurso da prática; a ação é orientada pela busca de objetivos educacionais, atividades e experiências que levem a formas de vida mais justas e igualitárias, questionando-se quem está se beneficiando com os fins atingidos - todos os alunos ou apenas alguns?

No entanto, Zeichner questiona se esses diferentes níveis qualitativos seriam realmente organizados de uma maneira hierárquica correspondente a algum tipo de sequência de

desenvolvimento do aprendizado do professor ou se seriam todos eles convertidos em questões relevantes em cada estágio da carreira do professor. O autor questiona ainda se a reflexão crítica no nível das justificativas éticas estaria além das capacidades dos professores e formadores, uma vez que a maioria dos trabalhos relatados aponta para a dificuldade de se atingir os níveis mais altos da reflexão. Uma possível justificativa para isso se deve ao fato de muitas escolas serem hostis à investigação crítica. Zeichner discorda que as escolas sejam ambientes totalmente opressivos diante da reflexão crítica ou que seja necessário que o professor chegue a um estado de desenvolvimento que o deixe pronto para a reflexão (como após cinco anos de experiência, por exemplo) sobre as condições sociais e as implicações políticas de sua prática. Zeichner rejeita a noção de níveis preferindo entendê-los como domínios e argumentando que todos eles se fazem necessários no cotidiano do professor. Ciente da dificuldade de se atuar no domínio crítico, Zeichner acredita ser fundamental encontrar a melhor estratégia para ajudar os professores a alcançarem-no.

Entendo que o alcance do domínio crítico está ligado à maneira como os professores e formadores percebem seu trabalho. Se não o percebem como político, dificilmente estarão abordando questões dessa ordem em suas reflexões. Não seria necessário apenas identificar a melhor estratégia, conforme Zeichner aventou, e sim rever a percepção que os professores têm de seu trabalho, percepção essa desenvolvida ao longo de toda sua história educacional, para então atuar nela de forma a desenvolver uma consciência crítica.

Zeichner argumenta que o domínio crítico está “debaixo do nariz” dos alunos-professores em suas salas de aula (não apenas em artigos e livros escritos por acadêmicos) e a maneira de chamar sua atenção para ele [o domínio crítico] é começar com as definições dos próprios alunos-professores de suas experiências e facilitar o exame de diferentes aspectos dessa experiência, incluindo aí como ela está ligada a questões de continuidade e mudança social. O autor relata que ele próprio, em cursos de formação de professores, tem tentado

inserir literatura nas discussões dos APs quando apropriado ao invés de começar com as análises das experiências de outros.

Não tão preocupados em detalhar as especificidades do pensamento reflexivo, Clandinin & Connelly (1995) vêem reflexão como “pensar novamente”. Para os autores, ao contar histórias que fazem parte de seu “panorama de conhecimento profissional”, relacionando-se com outros envolvidos no contexto educacional, engajando-se em um tipo de “pensamento colaborativo”, os professores são levados a pensar novamente, podendo, a partir disso, despertar e transformar suas histórias pessoais. Seriam as situações de “cultivo” (alguém agindo intencionalmente sobre outra pessoa a fim de mudá-la ou prepará-la para alguma coisa), de “despertar” (tomada de consciência) e de “transformação” parte da educação de um indivíduo e a reflexão, segundo Connelly & Clandinin é fundamental para que as situações sejam educativas e não deseducativas.

Se voltarmos ao quadro das distinções das diferentes noções de reflexão, poderíamos enquadrar a noção de reflexão de Connelly & Clandinin predominantemente no tipo 3.a, embora os autores proponham o que o “contar histórias” se dê colaborativamente.

Na página seguinte apresento um quadro que resume os autores discutidos nesta seção trazendo seus conceitos de reflexão e as condições para desenvolvê-la.

Acredito ser fundamental o exame persistente, sério e organizado das idéias, crenças e atitudes do professor, explicitado ao ser chamado a interpretar situações, rever experiências, retomar conhecimentos teóricos relevantes, conforme apontado por Dewey. Concordo com Zeichner que tanto o domínio técnico quanto o prático e o crítico devem ser abordados na prática reflexiva. Sendo assim, são esses os autores com os quais mais me identifico na busca de um conceito de prática reflexiva.

Feitas as considerações acerca da reflexão, passo a examinar alguns trabalhos que investigaram experiências de formação de professores voltadas para a prática reflexiva.

AUTOR	CONCEITO	CONDIÇÕES
Dewey (1933, 1938)	Consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que lhe dão sustentação e as conclusões mais para as quais ela tende. "Con-sequência" de idéias - um ordenamento consecutivo de idéias de maneira a determinar a próxima como seu resultado, ao passo que cada resultado se remete aos seus antecessores.	Lançar mão de experiências passadas similares e de uma base de conhecimento do qual se tem algum domínio para a elaboração de um plano ou projeto. Observação de alguma teoria que irá dar conta das peculiaridades em questão, a consideração de alguma solução para o problema.
Schön (1982, 1992)	Maneira de explicitar como fazemos uma ação e que conhecimentos utilizamos para desempenhá-la; dessa explicitação se derivaria o <i>conhecimento-na-ação</i> .	Voltar o pensamento para a ação desempenhada e o conhecimento que nela atuou como forma de pesquisar o contexto prático. Buscar a compreensão das situações da prática, mais especificamente as situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem e indeterminação.
Zeichner (1994)	Preocupação com a eficiência e a eficácia dos meios para se atingir fins aceitos conforme propostos (domínio técnico). Explicitar e esclarecer pressupostos e predisposições subjacentes à atividade de ensino e avaliar a adequação dos objetivos educacionais para os quais se encaminha a ação (domínio prático). Busca de objetivos educacionais, atividades e experiências que levem a formas de vida mais justas e igualitárias, questionando-se quem está se beneficiando com os fins atingidos - se todos os alunos ou apenas alguns; incorpora critérios morais e éticos no discurso da prática (domínio crítico).	Eliciar as definições dos próprios alunos-professores de suas experiências e facilitar o exame de diferentes aspectos dessa experiência, incluindo aí como ela está ligada a questões de continuidade e mudança social (ênfase no domínio crítico)
Connelly & Clandinin (1995)	Pensar novamente.	Professor contando histórias do seu panorama de conhecimento profissional, relacionando-se com outros envolvidos no contexto educacional engajando-se em um pensamento colaborativo.

Quadro 4: Conceitos de Reflexão

Ao discutirem o papel do professor, Wubbels e Korthagen (1990) entendem que o professor passou a ser idealizado como um profissional que reflete e que constrói significado, indo além da tarefa de tomar decisões. No entanto, ao investigar grupos de discussão onde essa reflexão e a busca da construção de significado deveriam estar acontecendo, Goodman (1984) encontrou traços que restringem o papel do professor apenas ao de tomar decisões. Dentro desses grupos de estudo, continua Goodman, parece estar sendo suficiente que se compartilhem experiências de sala de aula. Não se promovem discussões que desafiem ou que busquem as implicações daquelas experiências. Esse estudo de Goodman parece explicar, em parte, a situação encontrada por Wubbels e Korthagen. Os autores procuraram verificar em alguns professores os efeitos de um programa de curso voltado para o desenvolvimento da atitude reflexiva na sua atividade profissional. Os autores consideraram que, mesmo tendo tido oportunidades durante o curso para desenvolverem uma atitude crítica, essas oportunidades podem ter deixado a desejar quanto a realmente suscitarem questões para reflexão, pois, segundo eles, no item *atitude reflexiva* não foram encontradas diferenças entre esses professores e aqueles de cursos tradicionais, com programas voltados para disciplinas. Não se pode assegurar que, por terem passado por uma experiência voltada para o desenvolvimento da atitude reflexiva, imediatamente os professores se tornam reflexivos para o resto de suas carreiras profissionais. A atitude reflexiva me parece fortemente ligada ao desejo pessoal de desenvolvimento profissional e de melhor compreensão do contexto de atuação do professor. Caberia aos autores, portanto, procurar saber quão forte seria esse desejo entre os profissionais investigados.

As colocações acima deveriam ser examinadas com cuidado pois a perspectiva de desenvolvimento do professor, em oposição à de treinamento (Richards, 1990), deve fazer com que se veja o processo de reflexão como propulsor da interação entre crenças, conceitos, concepções, conhecimentos teóricos e práticos não repensados e aqueles já visitados pela

reflexão. Não se pode esperar que o processo leve imediatamente à substituição de determinadas práticas por outras pois é exatamente essa a visão de educação prevista na perspectiva de treinamento. Sendo assim, seria mesmo pertinente procurar mudanças ou diferenças tão visíveis e nítidas na prática como indicadores de uma atitude reflexiva? É um desafio desvendar as maneiras adequadas de se diferenciar um profissional reflexivo.

Feita essa ressalva, o trabalho de Wubbels e Korthagen poderia vir a confirmar o que Goodman lamenta: muitos educadores que incentivam a reflexão não reconhecem a importância do pensamento intuitivo, o qual envolve imaginação, humor, associações não valorativas, emoções, integração e síntese, percepção global, compreensão e sensibilidade e expressão do pensamento de forma não sequencial. Segundo Goodman, esses traços caracterizam idéias criativas, que podem tornar o professor menos dependente de procedimentos padronizados.

Um ponto em comum entre os trabalhos de Wubbels e Korthagen, Goodman e Griffiths e Tann (1992) é que todos eles indicam que a prática da atividade reflexiva se mostra pouco aprofundada e restrita, na maioria das vezes, ao caráter utilitário das discussões. Parece-me que isso está ligado à própria cultura escolar que privilegia o conhecimento dado como certo e a escola como lugar de adquirí-lo. Se a escola fosse vista como lugar de desenvolvimento do conhecimento vindo da prática, do encorajamento do pensamento criativo e intuitivo, talvez esses APs se mostrassem mais à vontade para especular sobre suas práticas, explorar pontos obscuros, descobrir maneiras próprias de fazer o seu ensino, o que culminaria em uma qualidade diferente de reflexão. Além disso, cabe ao professor que compartilha da experiência da reflexão encontrar meios para que ela se aprofunde e se sistematize. É importante ressaltar, aqui, que, conforme apontado por Filgueiras dos Reis (1991), o professor de MPEI não foi especificamente preparado para atuar na formação de professores

mas sim no ensino de língua estrangeira, o que já impõe condições e limitações a esse processo.

Passo agora a discutir as diferentes situações e procedimentos propostos pelos autores para se promover a reflexão em cursos de formação de professores.

2.3 Procedimentos da Formação Reflexiva

O professor que deseja olhar para sua própria prática com atenção e atitude investigativa, reflexiva, certamente está investindo em seu próprio desenvolvimento. Almeida Filho (1995) apresenta uma visão do que ele chama de “professor des-envolvido”:

Ser um professor des-envolvido seria então ser um professor em libertação do presente sem fim, do ensinar sem consciência do que pode ser ensinar uma língua estrangeira, do que é linguagem e língua estrangeira, e do que se representa como aprender uma nova língua.

(Almeida Filho, 1995)

O professor des-envolvido seria aquele que tem uma visão do que o ensino/aprendizagem significa e não está apenas preenchendo o tempo com atividades que nem sabe o que promovem e nem por que estão ali. Essa condição se constrói a partir de uma prática investigativa. Dentro dessa mesma linha de argumentação, Prabhu entende que:

uma mudança nas rotinas de sala de aula só poderá levar à aprendizagem à medida que for motivada e sustentada pela exploração conceitual pelos próprios professores. Isso envolve os professores sendo seus próprios teóricos, e especialistas interagindo com professores como parceiros.

(Prabhu, 1992)

Encontra-se na literatura uma vasta gama de publicações que sugerem como essa prática investigativa de que fala Almeida Filho ou essa exploração conceitual de que fala Prabhu, ambas intimamente ligadas à reflexão, podem ser desenvolvidas. Examinemos algumas delas.

Tanto Goodman (1984) quanto Wubbels e Korthagen (1990) afirmam que não é só a prática de sala de aula que propicia a oportunidade para se desenvolver a atitude reflexiva. Ao contrário, por essa prática estar inserida em uma estrutura escolar muitas vezes rígida, ela pode vir a limitar a atuação do aluno-professor, reprimindo tentativas de inovação, de levantar questionamentos e de buscar respostas para as indagações. No entender de Goodman, dentro de grupos de estudo os APs poderiam interagir em um ambiente que levaria à solução criativa de problemas, em tentativas de relacionar teoria e prática, de desenvolver uma percepção de si mesmos e de suas experiências de ensino e portanto a crescer profissionalmente.

Também Griffiths e Tann (1992) vêem grupos de estudo como propícios para atividades de reflexão. Para isso, as autoras sugerem que sejam colocados aos APs alguns tipos de questionamento sobre a prática, como, por exemplo, indagar o que está acontecendo em uma determinada situação. Os APs seriam chamados a fazer uma interpretação em linguagem coloquial, o que lhes permitiria articular teorias e valores pessoais. Novamente, baseadas em investigações, as autoras reconhecem que isso dificilmente se efetiva em tais grupos de estudo.

Adler (1991) sugere a prática da autobiografia como uma maneira de se começar a investigar os pressupostos pessoais até aquele momento. Através dessa prática, os APs podem olhar para suas experiências e para as informações que estão recebendo e considerar como e porque histórias pessoais divergem. Apesar de Adler não fornecer detalhes de como seria o processo de elaborar e compartilhar biografias, essa talvez seja uma prática bastante reveladora pois provavelmente sejam trabalhados pontos que marcaram a experiência de cada um e, a partir desses pontos, podem ser discutidas causas e implicações de sentimentos, atitudes e ações.

Gore (1987) sugere que se ofereça ao aluno professor a oportunidade de observar outros professores em aula. Penso que isso seria proveitoso caso se seguisse de um confronto

com a própria prática do observador, pois a percepção de problemas na prática do outro não implica necessariamente em auto-consciência. Principalmente se nos preocupamos com o desenvolvimento da prática coletiva de reflexão, temos que procurar estabelecer uma “identificação com” os problemas do outro e não somente uma “identificação dos” problemas do outro.

Além de observar outros professores, na tentativa de se buscar evidência ou até mesmo contradições quanto a concepções próprias, Griffiths e Tann sugerem que o AP tenha sua aula gravada em vídeo. As autoras não deixam claro o que têm em mente quando sugerem que se busquem contradições. A meu ver, contradições são passíveis de interpretação e, assim, os APs poderiam ser chamados a oferecer interpretações de suas ações para evitar que a atividade se revista de um cunho avaliativo. Mesmo assim, acredito que ao assistir a si mesmo, isto é, ao fazer o visionamento de sua aula, o AP teria tempo e condições para refletir sobre o que fez, por que fez e como chegou a ter determinados objetivos em mente.

Adler (1991) aponta ainda um outro procedimento para o exercício da reflexão. Segundo a autora, após percorrerem alguns passos no exame de experiências escolares pessoais, na idealização de uma disciplina, no contraste entre o idealizado e uma disciplina existente, e na discussão de leituras, os APs poderiam ser solicitados a desenvolverem um currículo. Ao fazê-lo, deveriam considerar o quê e por que ensinar, usando sua imaginação, capacidade especulativa, intuição e análise. Essa proposição parece dar espaço ao que Goodman considera estar faltando no ensino reflexivo, isto é, permitir e encorajar o exercício do pensamento intuitivo. Parece-me ser fundamental valorizar a atenção às possibilidades e não só às limitações que o contexto educacional impõe .

Griffiths e Tann (1992) chamam a atenção para o uso de metáforas e de imagens como potenciais campos para explorações reflexivas. Segundo as autoras, a reflexão sobre imagens

é uma maneira poderosa de expressão de significados e de organização de idéias que permeiam nossa visão de aprender e ensinar.

Resumidamente, os procedimentos aqui discutidos prevêem, nos cursos de formação, alunos-professores:

- interagindo e procurando solucionar problemas, relacionar teoria e prática, desenvolver uma percepção de si mesmos e de suas experiências de ensino, dentro de grupos de estudo;
- fazendo interpretações de ações da prática em linguagem coloquial, articulando teorias e valores pessoais;
- examinando suas autobiografias para investigar pressupostos pessoais;
- observando outros professores em aula;
- tendo sua aula gravada em áudio ou vídeo e refletindo sobre ela ;
- examinando experiências escolares pessoais;
- desenvolvendo um currículo;
- a refletindo sobre imagens relacionadas com aprender e ensinar.

As idéias aqui discutidas configuram o processo de reflexão como um contínuo explicitar e voltar-se atentamente para o explicitado. Uma vez que concepções, crenças, valores, teorias pessoais, entre outros, são expostos, estes deveriam servir de objeto para novas reflexões.

Foram apresentadas as concepções de Dewey, Schön e Zeichner sobre o que seja reflexão. Buscou-se chamar a atenção para o contentamento que pode ser atingido pelo caráter utilitário das discussões que levam o AP apenas a concentrar-se em soluções para questões de manejo de sala de aula. Além disso, foram examinadas as indicações de vários autores de situações e procedimentos para o desenvolvimento da reflexão em cursos de formação de professores. Um aspecto, no entanto, não foi abordado, qual seja, o do papel do

“outro”, isto é, daquele ou daqueles que atuam junto ao professor ou ao AP no processo de reflexão. É para esse aspecto que se dirige a discussão na seção que se segue.

2.3.1 A Participação na Reflexão do Outro

A tarefa de promover situações dentro de cursos de formação de professores de língua estrangeira onde seja possível o desenvolvimento da atitude reflexiva por parte do aluno-professor pode ser realizada coletivamente. Nesta seção pretendo esclarecer o que se entende por *desenvolvimento cooperativo* (Edge,1992) e *desenvolvimento colaborativo* (Lansley, 1994), definindo os papéis de seus participantes e, além disso, apontar para a abordagem que me parece mais adequada a cursos de formação de professores.

Underhill (1992) considera que o desenvolvimento do professor se dá a partir de um contínuo desdobramento da consciência de seu desempenho somado a um desejo emergente de mudança para atingir seu potencial. Talvez essa concepção do autor esteja muito restrita ao desenvolvimento individual que corre o risco de levar à emancipação pessoal excessiva ou politicamente ingênua de que fala Hargreaves (1993) já mencionada na seção 1.1 deste trabalho. O termo *consciência* pode ser entendido como um distanciamento que pode permitir uma maior integração com o meio onde uma pessoa atua; ou, ainda, como o conhecimento que se tem sobre determinado objeto ou sobre si mesmo. Em ambos os casos, faz-se necessário compreender, de maneira crítica, que meio e que objeto são esses.

O AP encontra-se em uma situação onde é possível buscar o desenvolvimento compartilhado devido à presença de colegas e de um professor supervisor. O desenvolvimento compartilhado é visto por Edge (1992) e Lansley (1994) de maneira diferente. Passo agora a apresentar essas duas visões, procurando identificar-me com aquela que parece mais apropriada em se tratando de cursos de formação de professores.

Em primeiro lugar, os referidos autores atribuem nomes diferentes para o processo de busca do desenvolvimento onde estejam envolvidas necessariamente duas pessoas: o professor que está buscando o desenvolvimento (a quem chamarei de *professor-em-foco*) e o outro, a quem Edge chama de *cooperador* e Lansley chama de *colaborador*. Embora os termos *cooperar* e *colaborar* possam ser tidos como sinônimos, a conceituação de cada um deles por parte dos autores é bastante diferente com relação ao papel atribuído àquele que coopera ou colabora com o professor-em-foco.

Ao professor-em-foco, segundo Edge, cabe tentar colocar seus próprios pensamentos em ordem e expressá-los em proposições coerentes. Com isso ele iria descobrir aonde suas idéias o conduzem. Quanto ao cooperador, Edge o define principalmente como aquele que compreende e acompanha o desenvolvimento do professor-em-foco. O cooperador deve desenvolver habilidades de ouvir, refletir, focar, desafiar, comparar, estabelecer metas, trilhar possibilidades e planejar. Sem dúvida, essas habilidades seriam altamente desejáveis em um colaborador. No entanto, se tomarmos o sentido que Edge atribui a desafiar, por exemplo, veremos como ele o limita e como isso pouco contribui para o desenvolvimento do professor-em-foco, pois entende que isso deva ser feito dentro do esquema referencial do professor-em-foco. Edge define esse desafiar como sendo o momento em que o cooperador coloca em questão dois pontos expressados pelo professor-em-foco que lhe pareceram contraditórios. Ora, ser chamado à coerência não é o mesmo que ser desafiado. A meu ver, ser desafiado é ser chamado a expressar suas concepções ao limite, a buscar as implicações de uma ação e, confrontado com um referencial outro que não seja o seu, reconhecer ou refutar seu valor. Acredito que um ponto de referência fora do referencial do professor-em-foco possa ser crucial na tarefa de desafiar, de refletir e, portanto, o cooperador não pode tirar seu próprio referencial de cena como sugere Edge.

Esse autor considera o desenvolvimento cooperativo como semelhante a qualquer situação de comunicação. Ao mesmo tempo, propõe uma atmosfera de total empatia entre os envolvidos. Parece-me que um diálogo em que em nenhum momento se permitam conflitos está longe de se constituir numa situação genuína de comunicação.

Opondo-se às colocações de Edge, o papel que Lansley propõe ao colaborador parece ser de maior validade na tarefa de promover o desenvolvimento. Lansley vê o colaborador como alguém que tem algo a contribuir, que não pode se omitir sob o risco de alimentar um discurso inócuo. Lansley acrescenta que o debate entre o colaborador e o professor-em-foco se dê dentro de princípios pedagógicos compartilhados e não apenas baseado em experiências e crenças subjetivas.

Embora Edge tenha sugerido sua forma de desenvolvimento envolvendo o professor-em-foco e um colega, vejo que mesmo assim o papel desse último deva ser mais marcado e desafiador. A posição de Lansley é mais convincente e, além disso, mais pertinente em um contexto de curso de formação de professores. Os motivos que me levam a esse entendimento são, em primeiro lugar, a necessidade de se conseguir um debate entre as crenças do AP, sua experiência e os princípios pedagógicos que tenham sido a ele apresentados no componente teórico de seu curso. Sem esse entrelaçamento parece impossível que o aluno-professor faça sentido de sua experiência acadêmica. Talvez isso seja, em parte, responsável pelo que se infere dos resultados do trabalho de Gimenez (1994) que aponta para um impacto pouco significativo do curso universitário de formação de professores nas crenças de APs e de professores em-serviço.

Segundo, o papel de Lansley para o colaborador justifica a maneira de o professor supervisor se fazer presente, não impondo suas próprias crenças, mas trazendo à discussão os tais princípios pedagógicos que ele sabe ser de conhecimento do aluno-professor. Isso certamente confere à discussão maior objetividade e eficiência. É o professor supervisor que

adota uma abordagem colaborativa o responsável pelo equilíbrio entre as crenças, a experiência e os princípios pedagógicos. Resumidamente, pode-se definir desenvolvimento colaborativo como sendo professor-supervisor, aluno-professor e colegas envolvidos na construção do conhecimento sobre ensinar e aprender; participação no debate, na expressão de concepções; aluno-professor tomando decisões; professor-supervisor trazendo teoria ao debate; identificação, reconstrução ou rejeição de teorias feitas por outros para outras realidades. Cabe aqui fazer uma ressaltar que a reflexão, a tomada de consciência, não são processos diretamente ensináveis ou observáveis. O que cabe ao formador de professores é promover situações onde é mais provável que esses processos possam vir a se desenvolver.

Feitas as considerações acima, pode-se concluir que esse equilíbrio seja a meta do desenvolvimento colaborativo e da prática da reflexão uma vez que ele não pretende apagar o que o AP traz consigo e sim desenvolvê-lo em direção ao seu potencial.

2.4 Dimensões da Formação do Professor

Enquanto prevaleceu a perspectiva de treinamento de competências na formação do professor e o mito do melhor método no ensino de línguas (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 1994), pouco se considerava o que o professor trazia consigo além de seu domínio lingüístico. Mesmo as reações iniciais contra a centralidade do método na compreensão do ensino, conforme pode-se verificar em Stern (1987), promoveram uma ampliação tímida do panorama do ensino de LE. Segundo o autor, desde a década de sessenta têm havido tentativas de se fornecer um arcabouço abrangente para abordagens de ensino de línguas e para a interpretação do ensino como ele é e não como ele deveria ser. No entanto, examinando-se alguns desses arcabouços, pode-se perceber que eles apenas encorajam uma flexibilidade no tipo de instrução (dedutiva ou explícita), no seqüenciamento, nas habilidades enfocadas, nos tipos de exercício e de controle e no grau de *feedback* dado aos alunos. Isso, somado a um tipo de

investigação empírica que procura capturar as características essenciais e específicas do ensino/aprendizagem de LE, manteve fora de questão uma busca sobre como pensam os professores e como suas escolhas são influenciadas por experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

Prabhu (1990) apresenta uma interpretação do termo método incluindo nela tanto o conjunto de atividades a serem conduzidas na sala de aula, como a teoria, a crença ou o conceito plausível que norteia tais atividades. Inere-se dessa interpretação do autor que o que é dado, prescrito ou esperado do professor, ao ser concretizado na sala de aula, é alterado pelo seu conhecimento prático ou pelo seu modo de pensar.

Gimenez (1994) mostra que começam a ganhar espaço, na década de 80, na literatura sobre formação de professores, os estudos voltados para o pensamento do professor e não mais apenas para o seu comportamento. Sob diferentes nomes e com nuances variadas, fortalecem-se termos como *teorias, imagens, interpretações, perspectivas, preocupações, atitudes, crenças, concepções, filosofia de ensino, opiniões, e conhecimento do professor*. Com isso, a compreensão do ensino assume uma nova dimensão, mais complexa e que demanda orientações de pesquisa mais introspectivas e interpretativas (ver seção 1.5.1). Cabe aqui destacar o pioneirismo do trabalho de Dewey que, no começo do século, já chamava a atenção para a compreensão da maneira como pensamos e ressaltar sua importância para as questões da educação. Dewey oferece uma definição para crenças. Segundo o autor:

As crenças cobrem todas as áreas para as quais ainda não temos um conhecimento certo mas ao mesmo tempo nos dá confiança suficiente para agirmos; cobrem ainda áreas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, e que, no entanto, podem ser questionadas no futuro. As crenças envolvem comprometimento intelectual e prático que mais cedo ou mais tarde irá requerer uma investigação para descobrir as bases sobre as quais se apoiam.

(Dewey, 1933)

Gimenez apresenta um mapeamento das características dos sistemas de crenças definido por Abelson em 1979, que tem alguns pontos em comum com a definição de Dewey. De acordo com Abelson, os sistemas de crenças freqüentemente contêm afirmações sobre a existência ou não-existência de entidades (*pressuposição existencial*); as crenças contêm alternativas (para práticas conhecidas) das quais o professor não tem experiência direta (*alternatividade*); as crenças se baseiam fortemente em componentes afetivos (*sistemas afetivos*); as crenças não são armazenadas em redes semânticas mas sim como episódios oriundos da experiência pessoal, cultura popular etc. (*armazenamento episódico*); as afirmações que compõem as crenças são reconhecidas como questionáveis (*não unanimidade*); as crenças têm ligações pouco definidas com eventos, situações e sistemas de conhecimento (*limites não marcados*) e, finalmente, as crenças podem ser sustentadas com graus variados de certeza (*crença variável*).

A característica de armazenamento episódico dos sistemas de crenças remete ao trabalho de Clandinin & Connelly (1995) que percebem as narrativas de professores como potencialmente ricas para a compreensão da prática pedagógica. Os autores sugerem uma ampliação do leque de considerações sobre o panorama de conhecimento profissional argumentando que ele altera e é alterado pela história pessoal de seus participantes.

Brown (1990), que também se vale do mapeamento de Abelson para compreender os sistemas de crenças, entende que todo professor de LE possui algum tipo de teoria (ou amálgama de teorias) que subjaz ao que ele faz na sala de aula, mesmo que essa teoria seja bastante rudimentar. Essa teoria seria baseada em uma coleção de crenças condensadas ao longo dos anos, tenham elas apoio experimental ou não. Professores tentariam desenvolver um meio de conectar seu entendimento sobre o que seja aprender LE com suas ações pedagógicas, baseado em experiência, leituras e discussões. Esse seria o caminho, para esse

autor, percorrido entre as crenças até chegarem ao status de teoria elaborada pelo professor. Talvez Brown esteja se referindo ao que Prabhu (1990) chama de *senso de plausibilidade*.

Ao definir o que seria o senso de plausibilidade, Prabhu afirma que ele seria o resultado de conceitualizações advindas de várias fontes, incluindo as experiências enquanto aprendiz de língua que o professor passou (com interpretações de como o ensino recebido naquela época contribuiu ou não para o aprendizado), as experiências iniciais com o ensino e sua conseqüente interpretação, a exposição a um ou mais métodos durante algum treinamento para professores (com uma atitude avaliativa e talvez algum grau de identificação com alguns deles), o que o professor sabe ou pensa das ações e opiniões de outros professores e até mesmo a experiência como pai ou mãe. Todas essas fontes, continua Prabhu, podem influenciar diferentes professores em graus variados, e o que pode parecer a mesma experiência ou exposição pode influenciar diferentes professores de maneiras diferentes. As colocações de Prabhu me parecem bastantes pertinentes e relevantes para a formação de professores, pois não se pode esperar que as experiências promovidas durante o curso de graduação afetem ou modifiquem os APs uniformemente. Além disso, a base de experiências pelas quais esses APs passaram estará servindo como uma fôrma para encaixar ou rejeitar o que lhe é sugerido na graduação.

Retomando as colocações de Brown (1990), quanto à formação de professores o autor sugere que ela seja o lugar não apenas de identificar ou testar crenças mas sim de substituir crenças vagas e ineficientes por outras mais úteis e válidas. Embora eu concorde que as experiências de formação devam atuar sobre o sistema de crenças de seus participantes, essa afirmação de Brown me parece preocupante. Primeiro porque entendo que o sistema de crenças seja o entrelaçamento de tantos fatores que não seria tão simples substituí-los por outros novos apenas durante um curso de formação. Segundo porque o formador de professores, ao querer substituir crenças do AP ou do professor em-serviço, talvez estivesse

fazendo juízos de valor sobre elas, ou agindo baseado em prescrições teóricas ou ainda em suas próprias crenças. Seria preciso fazer o AP ou o professor em-serviço articular teorias e valores pessoais, conforme sugestão de Griffiths & Tann (1992) apresentada na seção 2.3. Dessa forma, uma conscientização pode dar início a um processo de alteração do sistema de crenças.

Embora Brown reconheça que as crenças vão se formando ao longo dos anos, o autor não deixa claro como ele vê a experiência enquanto aprendiz de língua dentro do sistema de crenças do AP ou do professor em-serviço. Para Prabhu essas crenças estariam atuando na construção do senso de plausibilidade. Barcelos (1995) procura conhecer a cultura de aprender LE de alunos formandos de Letras. Esse tipo de investigação seria fundamental para se compreender melhor o sistema de crenças dos professores que se reflete na sua maneira de ensinar. Além disso, mostra quão arraigadas estão certas visões de ensino/aprendizagem que não seriam simplesmente podadas e substituídas.

O trabalho de Barcelos (1995) revela que alunos formandos de Letras percebem a aprendizagem de inglês como aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua. Esses alunos colocam no professor a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Além disso, entendem que o ambiente ideal para aprendizagem da LE seria o país onde ela é falada. Embora a autora não se proponha a comparar as crenças desses alunos com crenças de pessoas não diretamente envolvidas com ensino/aprendizagem de LE, eu arriscaria afirmar que provavelmente elas teriam um teor muito parecido. O que pretendo mostrar, com isso, é que a graduação pela qual esses alunos passaram, não parece ter diferenciado suas crenças do senso comum. De futuros profissionais que são, talvez fosse desejável que apresentassem visões mais elaboradas sobre ensino/aprendizagem. Há, pelo menos, duas explicações possíveis para isso: ou esses alunos não foram chamados a considerar suas crenças mais

profundamente ou as experiências pelas quais passaram não promoveram a *desacomodação* mencionada na seção 2.2 deste trabalho.

De qualquer maneira, a cultura de aprender, venha ela das experiências, do senso comum, ou de ambos, certamente se faz presente na prática pedagógica. Essa cultura, somada às crenças sobre ensinar, às histórias de vida, aos contatos formais e informais com o cotidiano escolar, se constituem numa dimensão pouco explorada, porém fundamental, na formação de professores de LE.

Os conceitos e idéias discutidos neste capítulo se mostraram relevantes para a compreensão de uma situação de formação de professores de língua estrangeira voltada para a prática reflexiva. A análise dos dados, que será apresentada no próximo capítulo, deverá mostrar como tais conceitos e idéias se articulam com o exame dos papéis dos participantes, da qualidade das reflexões, e do aspecto coletivo da experiência.

CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA

3.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise de dados. O capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, traço considerações a respeito das APs, de sua relação com o curso de Letras Anglo e com o ensino de LI. A seguir, apresento dados que compõem o sentido de reflexão para os participantes. Na terceira parte, apresento as asserções que constituem o eixo da análise e a argumentação em torno delas. A retomada das perguntas de pesquisa se dá na parte final do capítulo.

3.2 O perfil das APs

Antes de iniciar a apresentação das asserções, traço algumas considerações a respeito das APs. Tais considerações se fazem necessárias para uma composição mais detalhada do perfil dessas APs. Sua inclusão neste capítulo, e não na descrição dos sujeitos de pesquisa, pareceu-me adequada, uma vez que se trata da análise de uma atividade realizada durante uma aula da disciplina MPEI que tinha por finalidade proporcionar às APs uma oportunidade de procurar entender como aspectos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional se relacionavam com sua maneira de ensinar LI. As APs foram solicitadas a definirem marcos em suas vidas nos três campos mencionados acima (pessoal, acadêmico e profissional) e editarem o que estou chamando de *linha de vida*, ou seja, uma linha com indicação dos acontecimentos ou fases da vida e suas respectivas datas, procurando a relação destes com sua ação enquanto professoras. Isso feito, foram convidadas a apresentar para colegas e

Carla A. ...

professoras-supervisoras o que haviam elaborado. A análise das linhas de vida editadas pelas APs¹ (ver Anexo II) permite-me afirmar que:

- o ingresso no curso de Letras é invariavelmente precedido por frustrações ocasionadas por limitações financeiras, familiares ou intelectuais; a maioria não tinha o curso de Letras como opção primordial em seu primeiro vestibular;
- a finalidade do curso de Letras só parece ser percebida no último ano;
- reprovações em disciplinas de Língua Inglesa antecedem decisões de se graduar em Vernáculos para, só então, retornar à licenciatura em Anglo;
- lecionar Inglês não faz parte das expectativas manifestadas pela maioria das alunas;
- a decisão por Vernáculos e por cursos particulares de língua inglesa configuram uma percepção do Inglês como dificuldade.

Os pontos aqui apresentados devem ser levados em consideração para a compreensão dos dados que serão apresentados. Em sua maioria, as APs se mostram pouco ou nada identificadas com ensino de LI. Dessa forma, refletir sobre a prática se constitui em uma atividade acadêmica para as APs, e não o início de uma atividade profissional.

3.3 Os sentidos de reflexão

Os registros coletados durante o primeiro semestre de 1996 nos encontros da disciplina MPEI foram sendo transcritos e, conforme o exame das transcrições prosseguia, começaram a se configurar as primeiras regularidades. A fim de dar conta de como se deu a abordagem inicial dos registros, apresento a categorização inicial que chamei de **sentidos de reflexão para os participantes**.

¹ Para uma versão completa da análise das linhas de vida dessas APs ver ORTENZI, D.I.B.G., MATEUS, E. F. & REIS, S.

Um dos sentidos mais aparentes da prática da reflexão no contexto investigado foi o sentido de **resolver problemas**. As questões que as APs levantavam sobre sua prática inicialmente se apresentavam com a tônica de “*como fazer*”, “*qual a maneira correta*” de se agir, como se vê na pergunta elaborada por Mara:

Mara - Como eu deveria... qual a maneira correta de eu chamar a atenção deles na hora da bagunça?

(aula 3)

A discussão prossegue com as professoras-supervisoras tentando imprimir um caráter menos prescritivo à pergunta mas logo ela reassume o caráter anterior:

Malu - Qual o modo ideal?

(aula 3)

Ou ainda:

Mara - É o que ela colocou: como fazer eles acharem é importante se aquilo que ela passou prá eles ela acha importante, mas como fazer eles acharem que é importante, como ela vai trabalhar isso?

(aula 3)

Essa preocupação sugere uma percepção da experiência de formação de professores como sendo o lugar onde encontrarão técnicas e procedimentos para resolver os problemas de sala de aula.

A prática da reflexão se mostrou marcada, também, pelo sentido de **perceber erros**. Isso se deu não tanto como forma de reflexão em si mas as APs freqüentemente se referiam à experiência como importante para essa finalidade. Embora as professoras-supervisoras reajam a essa percepção das alunas, as APs parecem querer minimizar possíveis julgamentos das professoras-supervisoras reconhecendo que percebem muitos erros em sua prática, como mostra o excerto abaixo:

Alba - Ah, é tanta coisa que a gente vê, né, quando você pegou a fita você não viu um monte de coisa errada?

Malu - Muita coisa errada.

Alba - E na hora você faz as coisas sem perceber.

P2 - Mas também Alba tem essa questão, que foi o que eu falei no dia do visionamento da Diva, a gente não tá vendo coisa errada, a gente tá tentando ver coisas que, na tua percepção de você chegar ali dar a tua aula e voltar prá trabalhar, você não percebe.

Alba - Não percebe e é bom até prá a gente porque se a gente tá vendo uma.. se eu tô vendo a aula da Malu eu tô falando assim: mas ela tá super errada, que que você vai fazer, você vai procurar na tua aula nos teus planos você não fazer aquilo ali; eu acho que é ótimo isso daí.

Malu -Esse negócio da aula da Diva, mesmo, de dela mesma perguntar e ela mesma responder, é uma coisa que eu acho que eu não vou fazer porque eu olhei aquilo ali, não, realmente eu vou fazer diferente.

Alba - E também não só as coisas ruins tem as coisas boas também.

Malu - Tem as coisas boas né mas a gente olha sempre as ruins.

(aula 3)

Em entrevista, Malu reforça seu entendimento de que os procedimentos da prática reflexiva servem para que a AP-em-foco e as colegas percebam erros e problemas:

Malu - ... então na hora que você faz o visionamento é bom é muito bom você começa a perceber e na hora que as tuas próprias companheiras, não é verdade, vêem os teus problemas; isso não é como crítica, mas é um tipo de ajuda, mesmo, de melhoramento, porque não serve só prá criticar, porque daí muitas se colocam no papel também, né.

P1 - ... tá se vendo...

Malu - É, se vêem nos meus problemas porque muitos problemas são generalizáveis, né, não são só meus, são comuns, entre a gente mesmo e quando você para e observa, aí não tem jeito e são erros até que se você não corrigir você vai viciar nesse erro e isso vai parecer certo prá você né.

(entrevista ML)

Ao reagirem a essa percepção das APs, as professoras enfatizam que não desejam que se percebam erros mas que as APs procurem **explorar os problemas** encontrados, “*ver realmente o que está acontecendo e não ficar somente achando que está acontecendo*”. São freqüentes diante de afirmações categóricas das APs indagações das professoras-supervisoras no sentido de incentivá-las a ver o que estaria por trás de determinados comportamentos da sala de aula, como se vê no excerto abaixo:

Alba - Ele não pergunta, ninguém na minha sala pergunta a tradução de nada, só que se eu começo a falar, eu dei os números prá eles fazerem, ele fez tudo errado, só de pirraça, porque eu falei os números, mandei montar quebra-cabeça e tal, eu dei os números prá eles montarem o quebra cabeça e ele ficou em dúvida nas palavras, como pronunciar, tinha que falar o nome alto, em voz alta, começou a chutar a carteira, subir em cima da mesa...

P2 - Será que não teve também...

Alba - Eu já peguei o jeitinho dele.

P2 - Será que você não teria que ver o que mais, será que já é isso assim?

Alba - Eu acho, porque toda vez que eu falo que ele tem que fazer alguma coisa, a aula passada ele teve que ir no quadro marcar data, esses negócios, ele não foi, ele se escondeu atrás da carteira.

(aula 3)

P1 reconhece as questões da AP como dignas de serem exploradas talvez por perceber que Alba está centrando os problemas nos alunos e não nela mesma. As professoras-supervisoras insistem no envolvimento das APs ao questionarem sobre os problemas da sala de aula.

Uma contra-evidência se apresenta quanto às APs atribuírem apenas o sentido de perceber erros à prática reflexiva. Durante entrevista Malu declara:

Malu - Sim, porque, aqui, foi aquela coisa mínima de eu constatar meus erros, de procurar respostas prá isso, não veio fórmulas, você tem que fazer isso e isso e isso, então eu constatei e eu procurei uma resposta, né, e nessa procura foi que eu acho que eu consegui chegar a várias conclusões; então, imagino eu, que aí vem o crescimento.

(entrevista ML)

A partir dessa afirmação, pode-se dizer que, apesar de ser forte o sentido da atividade reflexiva como perceber erros, ela também é percebida como uma exploração, uma busca de compreensão para os acontecimentos da sala de aula, a fim de se **atingir a consciência da ação**. Ainda nessa mesma entrevista, Malu é indagada sobre o propósito da atuação das professoras-supervisoras:

Malu - Não, é porque... como eu posso dizer... porque eu comecei a valorizar determinadas coisas que eu não valorizava antes e entendi o propósito e enxerguei o propósito do que vocês estavam fazendo, né, se eu não tivesse enxergado o propósito eu ia falar assim: puxa, super chato, detestei, mas não, eu consegui enxergar o propósito, então...

P1 - Qual o propósito, se você tivesse pensando, qual é o nosso propósito?

Malu - De conscientização, eu vi dessa forma, de conscientização, não era receitas prontas não, era conscientizar; eu acho que o bom profissional tem que ser consciente.

(entrevista ML)

O trabalho acadêmico, ou “*paper*” como é chamado pelos participantes, parece tornar a prática da reflexão algo mais objetivo e palpável para os participantes. De todos os questionamentos levantados em sala de aula as APs sabem que deverão eleger um para se tornar a pergunta de investigação. Também as professoras-supervisoras freqüentemente relembram às APs da associação das reflexões com a elaboração do “*paper*”, talvez tentando imprimir mais objetividade nas reflexões, como ilustra o excerto abaixo:

P2 - ...quando a gente olha uma aula e a gente vai levantar questões sobre aquela aula, tem perguntas que elas levam, elas são de alto rendimento pra se chegar à consciência e tem outras que são de baixo rendimento, quer dizer, elas me deixam onde eu tô, mesmo, elas não me levam a buscar questionamentos mais refinados e todas aquelas coisas ali, né, então o que a gente tá propondo é que vocês olhem prá aula de vocês e tentem tirar perguntas de alto rendimento, que é pra vocês poderem desenvolver uma reflexão em cima da aula que vai culminar no paper.

(aula 3)

Além das interpretações acima a respeito dos sentidos da prática reflexiva para os participantes, acrescento mais uma. A meu ver, para as professoras-supervisoras é fundamental a discussão de atitudes das APs que se chocam com suas concepções ou crenças sobre ensinar e aprender. Este é o caso das discussões que se estabeleceram diante do domínio de LI por parte de uma AP que a seu ver seria suficiente para lecionar na escola pública, mas que no entender de P1 seria insuficiente até para os níveis mais elementares; ou sobre repassar alunos vistos como “alunos-problema” esquivando-se de assumir responsabilidade por eles. A quinta asserção estará tratando mais especificamente dos conflitos de entre crenças de professoras-supervisoras e APs.

Essa análise inicial permitiu identificar diferenças na percepção das professoras-supervisoras e APs sobre qual seria o propósito das reflexões. Embora tenha havido tentativas das professoras de marcar a reflexão com o sentido de explorar problemas da prática e questionar atitudes, para as APs, a reflexão se dá mais marcadamente com o sentido de

perceber erros e resolver problemas. A partir daí começou a se configurar o predomínio do domínio técnico, isto é, preocupação com a eficiência e a eficácia dos meios para se atingir fins aceitos conforme propostos (Zeichner, 1994).

O olhar constante para as transições possibilitou a elaboração de oito asserções. Procurei, então, buscar evidências confirmatórias ou não para as asserções feitas. Deu-se, então, uma outra etapa de análise. O passo seguinte foi procurar organizar as asserções conforme se relacionavam com as perguntas específicas do estudo. Cabe, aqui, lembrar que a pergunta maior da pesquisa seria: - **Como se constrói a prática reflexiva em um curso de formação de professores de LI?** As demais subperguntas serão rerepresentadas mais adiante, indicando sua relação com as asserções.

3.4 As asserções

- 1ª. As professoras-supervisoras assumem papéis colaborativos embora demonstrem estar procurando descobrir os limites para sua atuação.
- 2ª. As professoras-supervisoras recorrem a textos lidos para intervir no processo reflexivo e não diretamente para resolver ou elucidar problemas da prática das APs.
- 3ª. Há uma resistência por parte das APs de iniciarem os procedimentos indicados para a prática reflexiva.
- 4ª. As APs atuam como colaboradoras diante das reflexões das colegas.
- 5ª. A prática reflexiva se constrói, entre outras coisas, através de tentativas de compreensão da ação pedagógica onde crenças são expressas, por vezes deixadas intocadas, outras vezes examinadas. O exame das crenças se dá também sob forma de conflito, podendo levar a sua desacomodação.
- 6ª. Impressões genéricas sobre a prática se convertem em reflexões mais aprofundadas ao serem compartilhadas entre AP e professora-supervisora.

7ª. O tipo de questionamento que se faz sobre a prática é visto como fundamental para a qualidade da reflexão.

8ª. As reflexões se dão predominantemente sobre o imediato da sala de aula, sobre questões de técnica, manejo de sala de aula.

Relacionadas com a subpergunta - Como se dá a participação das professoras-supervisoras? Quais seus papéis?- destaco a 1ª e a 2ª asserções. Relacionada com a subpergunta - Como se dá a participação das Aps? Quais seus papéis? - destaco as asserções 3ª e 4ª. Quanto à subpergunta - Que considerações podem ser feitas sobre o caráter coletivo da prática reflexiva? -, as asserções 5ª e 6ª parecem pertinentes. E, finalmente, relaciono à subpergunta - Qual o tipo de reflexão e os conteúdos abordados? - as asserções 7ª e 8ª.

3.4.1 A participação das professoras-supervisoras e seus papéis

Para compor esta seção, serão discutidas a primeira e a segunda asserção.

1ª. As professoras-supervisoras assumem papéis colaborativos embora demonstrem estar procurando descobrir os limites para sua atuação.

No decorrer de um curso de formação de professores é natural esperar que relacionamentos se desenvolvam, produtos sejam criados, conhecimentos se modifiquem, expectativas sejam preenchidas, objetivos sejam alcançados. Em todo esse processo, os participantes, professores-supervisores e APs, desempenham papéis. Conforme foi visto na seção 2.3.1, para que o desenvolvimento colaborativo (Lansley, 1994) seja posto em marcha cabe ao professor-supervisor desafiar, debater, recuperar princípios pedagógicos buscando o máximo de expressão de valores, teorias pessoais e conhecimento do AP. A seguir, estarei analisando os papéis, funções e maneiras de atuar que as professoras-supervisoras assumiram na construção da prática da reflexão no contexto investigado.

A função mais aparente que as professoras-supervisoras assumem é a de questionar as APs. A tentativa de fazer as APs se perceberem como envolvidas nos eventos da sala de aula confere essa função de **questionadoras** às professoras-supervisoras. Muitas vezes, esse questionar as coloca no papel de **confessoras**, uma vez que as professoras parecem querer que a própria AP reconheça e assuma seus problemas, erros e deficiências. Vejamos no excerto abaixo como, ao invés de P2 dizer como ela própria avalia a competência lingüística de Alba, ela faz com que Alba o faça:

P2 - Ô, Alba, mas com relação a letra é uma coisa, agora, quanto ao inglês, é uma coisa diferente, por que ... você tá satisfeita com a tua própria competência na língua?

Alba - Não.

P2 - Você já falou né você gostaria de estar...

Alba - Não digo ser sabe-tudo, né, mas eu não tô satisfeita.

P2 - Então a pergunta que eu te faço é como é que você tá lidando com isso: você tá tentando se proteger ou você tá procurando crescer?

Alba - Acho que os dois, né, porque antes de começar a aula eu vejo tudo o que pode aparecer na pergunta da criança, eu já me preparo pra isso, e ao mesmo tempo, mas eu acho que isso também é um crescimento, não sei com relação a que, mas eu acho que é um crescimento, porque se eu vou falar de um assunto, e eu acho que eles podem levantar uma questão, tá certo que a gente não vai estar preparada pra toda questão, você não vai preparada pra tudo na sala de aula, mas o que mais ou menos pode envolver já vai mais ou menos visto; eu acho que eu vi, mesmo, crescer com relação a vocabulário.

(aula 3)

P2 parece estar compartilhando a responsabilidade pelo julgamento das habilidades e competências do AP, o que tradicionalmente caberia ao professor-supervisor. O fato de a AP confessar seu estado de competência na língua e procurar mostrar que está procurando melhorá-lo parece satisfazer P2. Reis (1997) aponta que o professor de prática de ensino enfrenta dilemas em sua prática. A autora entende o termo *dilema* no sentido de Berlak & Berlak (1981, apud Reis, 1997), isto é, interação incessante entre forças internas e externas, um mundo de transformações constantes, e entre eles encontra-se o de como lidar com o AP que demonstra estar metodologicamente preparado para assumir o ensino mas cuja competência lingüística freqüentemente se mostra precária para dar conta da tarefa de ensinar LI. Voltando aos dados, P2 parece estar minimizando a dificuldade de lidar com o problema

da competência lingüística através da confissão da AP. Esse tipo de atitude se confirma em muitos outros encontros e não seria exagero afirmar que todas as alunas foram levadas a confessar seu estado de competência na LI em algum momento naquele semestre. No excerto abaixo, é a Sandra que se dirige a pressão de confessar-se:

P2 - Ô Sandra acho que tem mais uma coisa aí - como é que o professor lida com isso, né, como é que o professor lida quando se depara com, o que, o que que é isso que você tá se deparando?

Malu - Insegurança...

Sandra - Muita insegurança, eu não tinha isso.

P1 - Não é insegurança, né, mas é como ele lida com o seu nível, mesmo, de competência lingüística, não é?

P2 - É ... porque você poderia fazer o que: ir lá e estudar como é que lê esses símbolos aqui, eu quero aprender como é que fala esses símbolos aqui, ou ele pode deixar prá lá e chega na aula ele fala mais ou menos como ele acha que é, né, ou ele pode perguntar pra uma pessoa, como é que você lida, né, acho que seria uma pergunta que caberia, aí, fazer.

(aula 4)

Sugeri, anteriormente, que as confissões têm o efeito de minimizar a dificuldade da professora supervisora de lidar com problemas que lhe parecem além de sua alçada. No entanto, precisar o efeito que têm essas confissões para as APs soa-me como uma tarefa mais delicada. Ao fazerem suas confissões as APs certamente se mostram conscientes de seus problemas, como pode-se notar na fala de Sandra durante uma aula de MPEI:

Sandra - Eu... não é a dificuldade, prá mim é um pesadelo que eu tô enfrentando agora ... eu me sinto tão decepcionada com o inglês que se eu tivesse essa consciência que eu tô tendo agora eu não faria anglo.

(aula 4)

A consciência de um problema pode ser um passo em direção a sua solução mas não é garantia de que isso vá acontecer. P1 demonstra estar ciente de que conscientizar-se não significa comprometer-se e não parece contentar-se com as confissões de Sandra. Para P1, não basta que Sandra reconheça que não tem condições de dar aulas de LI com seu estado de competência lingüística. P1 vai além disso e propõe uma ação imediata para tentar

solucionar o problema. O excerto de uma conversa entre P1 e P2 após a aula 4 que apresento abaixo ilustra como P1 vê o seu papel ao lidar com o problema:

P1 - E aí quando eu falo prá ela “ olha mas eu te ensino... você não quer?” - e uma coisa que me incomoda é que ela nunca olha nos meus olhos prá falar comigo, né- então eu falo “ mas eu te ensino” - “ah mas você não tem tempo”; eu falei: “não mas tempo a gente arruma, né”; então eu acho que eu estou satisfeita com isso porque eu não estou fazendo um jogo pra ela sair correndo, mas é pra ela vir, porque se ela tem essa história qual é a única maneira que eu vejo de ajudar? Não é fazendo aquele investimento do tipo “olha eu estou investindo em você porque você vai se matricular num curso quando você terminar a universidade”, não é.

(conversa P1/P2)

P1 declara que não quer que Sandra “saia correndo” e percebe que sua função é ir além de ser somente uma professora. P1 revela querer levar a AP a assumir seu comprometimento através de uma ação específica: estudar inglês. Sobre esse aspecto, pode-se dizer que P1 estaria assumindo o papel de **encorajar a ação e promover mudanças** na AP por ela supervisionada.

As professoras-supervisoras parecem satisfeitas com o que se estabelece em sala de aula até que a discussão se volta para o problema apontado por Sandra. As reflexões pareceram atingir emocionalmente a referida AP ao ponto desta começar a chorar. O excerto abaixo ilustra como a AP se sentia com relação a sua competência na língua inglesa.

Sandra - ...de tão decepcionada que eu tô...

P2 - Com o inglês?

Sandra - É.

P2 - Aquele inglês lá, aquele inglês lá, que tá lá fora?

Sandra - Com a língua inglesa, lá fora.

P1 - Onde está o problema, gente, onde está o problema?

DA - Tá nela.

Malu -Ela não está se colocando dentro do problema você tá decepcionada com a língua inglesa?

Sandra - Comigo.

Malu - Ou com o seu desempenho na língua?

Sandra - Com o meu desempenho com relação à língua inglesa; eu tô me sentindo incompetente, eu não tenho capacidade, eu tô me sentindo, assim, um bicho e o inglês é o mais monstro, entendeu, eu tô decepcionada, muitíssimo, se eu tivesse essa consciência agora eu não faria o inglês sem antes fazer um curso.

(aula 4)

A discussão prosseguiu com inserções das colegas analisando que se Sandra tivesse se empenhado em preparar-se melhor antes das aulas para a pronúncia das palavras os problemas seriam menos freqüentes. Sandra afirmava ter trabalhado dessa forma mas que mesmo assim tinha problemas com a pronúncia das palavras. P2 questionou a simplificação do problema apresentado por Sandra dando a entender que percebia que os problemas de Sandra com a língua inglesa iam além da pronúncia. P1 prontificou-se a dar aulas individuais para Sandra de língua inglesa desde que essa assumisse o compromisso de cursar a disciplina novamente. Sandra reagiu negativamente a essa sugestão afirmando querer graduar-se ainda naquele semestre. P1 revela sua preocupação com o domínio crítico (Zeichner 1994) da formação da referida AP. Em relato feito à pesquisadora, P1 manifesta seu descontentamento com a atitude de Sandra, que, embora reconheça a precariedade de sua proficiência em língua inglesa, acredita que seja suficientemente proficiente para lecionar na escola pública.

A discussão que se desenvolveu nesse encontro parece ter ultrapassado os limites que os participantes tacitamente haviam estabelecido. Em uma conversa, após a referida aula, entre P1 e P2, ambas se mostram insatisfeitas com o rumo que a discussão tomou, pois, a seu ver, em outras aulas, quando outras APs estavam em foco, as discussões lhes pareceram mais objetivas e conseguiram levar às perguntas adequadas, enquanto essa seguiu o rumo do “psicologismo”.

P1 - No caso da Sandra, eu não via como voltar e você viu os tipos de colocação dela, também.

P2 - Uh hum.

P1 - Eu não via como voltar e quando eu vi, também, as alunas reagindo às colocações dela, eu não achava que era a hora de voltar, porque ela jamais conseguiria chegar a uma pergunta, não é, inicialmente ela falou aquilo que seria uma pergunta.

P2 - Uh hum.

P1 - E depois, você vê que não foi uma coisa que nós ficamos buscando mas foram surgindo, por colocações que foram surgindo.

P2 - Escuta quem é que é pra falar aqui? [riem]

P1 - É nós duas, tem que aproveitar, então eu acho que, P2, chegou nesse ponto, tudo bem, eu acho que quando você falou pra ela : “olha, você quer parar” eu também tava nesse ponto,

mesm,o a gente não está aqui prá ela repetir uma coisa que aconteceu em particular, porque eu também não quero e também não acho justo...

P2 - Expor...

P1 - Que a vida dela seja exposta não é?

P2 - Por isso que eu te digo, o que é que fez, assim, com que a gente, agora tem duas coisas: o fato de ela ter se encaminhado prá esse lado psicologismo aí, pra esse, né, isso também não é um escape?

P1 - Uma estratégia.

P2 - Uma estratégia pra escapar de transformar isso aqui que era pra ser uma coisa objetiva, como tem sido como com as outras, foi com todo mundo, foi, por mais que seja, assim, um cutucar, assim, as feridas mas eu acho que tem sido objetivo, nós temos conseguido coisas todas as aulas, aí, a gente conseguiu chegar a uma pergunta, ver o que estava por trás daquela pergunta e tentar dar até algumas ... é ... arriscar algumas hipóteses, mesmo, né, e com ela a coisa não foi assim.

(conversa P1/P2)

Talvez seja imaturo querer analisar o impacto que a situação vivenciada teve nos participantes e, principalmente, em Sandra. Mas fato é que esta abandonou a disciplina, embora logo em seguida tenha assumido aulas de língua inglesa em uma escola pública. Não cabe aqui fazer juízos de valor a respeito da adequação das ações dos participantes, mas o que se passou certamente dá conta da delicadeza da interação que se estabelece quando há um envolvimento real e incisivo dos participantes no processo reflexivo. Uma outra interpretação possível seria o fato de que o processo de reflexão tenha sido insuportável para Sandra. Segundo Dewey (1933), para muitas pessoas a ansiedade do julgamento e a busca intelectual são desagradáveis e elas querem se livrar delas o mais rápido possível. Talvez Sandra não estivesse disposta a engajar-se em reflexões sérias e persistentes e examinar as bases de suas convicções.

Um outro aspecto se revelou quanto à função questionadora das professoras-supervisoras. P2 parece ver como parte de seu papel a habilidade de colocar questões para as APs que as façam pensar. Embora o termo *fazer pensar* seja por demais abrangente, P2 espera que isso se dê quando o AP tem a oportunidade de falar sobre sua prática e não que a professora-supervisora venha com as respostas para os problemas. Em conversa após a aula 4

as professoras expressam esse estado de estar ainda descobrindo a maneira adequada de intervir na prática da reflexão:

P2 - ... eu lembrei agora da orientação, da orientação, não, desse momento que eu tive com a Alba, antes de começar aula, de feedback, e eu estou pensando como eu acho que eu não sei se eu consigo colocar questões que façam ela pensar, eu vou ter que analisar essa gravação direito, mas eu acho que eu respondo muito, já, quando eu coloco uma pergunta eu já respondi a pergunta, eu já disse pra ela o que que eu quero que ela responda pra mim.

P1 - É, mas eu também me vi fazendo isso com a Malu e eu percebo isso, agora, tem uma coisa que eu quero falar: a Sandra, aqui sobre o peer teaching, que realmente, P2, que o teu tempo de espera é bem menor teu tempo de espera, é menor, mas isso é bem individual, bem particular, né?

P2 - É, particular mas não imutável, né?

P1 - Porque, assim, estava me dando muita satisfação ver elas falando, e não falando conversa fiada, jogando conversa fora, mas conversando coisas da aula, mesmo, das perguntas, dos problemas.

P2 - Não, isso também, outra coisa que eu via, eu pensava assim: será que isso aqui não - quando eu falei: vocês querem trabalhar desse jeito, mesmo, é porque eu estava pensando - será que isso daqui não está um enfado pra elas, uma falando desfiando o rosário, aí, e as outras só... né.

(conversa P1/P2)

O aprender a questionar parece ser uma lição a ser aprendida pelas professoras-supervisoras. Acredito ser possível afirmar que também elas têm o papel de **aprendizes** da prática reflexiva. O próprio fato de se apoiarem tão fortemente no texto de Underhill (Anexo IV), como será mostrado na segunda asserção, indica sua necessidade de um respaldo externo na condução do processo.

O papel de professora pode ser visto como servindo a uma função indireta de ataque à AP. Encontra-se, contudo, uma alternância nas funções de ataque e defesa que pode ser ilustrada com a participação de P2 durante a mini-aula de Vera. Nesse episódio, que será discutido sob outra perspectiva na quinta asserção, as APs estão criticando o planejamento de aula de Vera considerando-o inadequado para sua situação de ensino. Talvez por ver-se como co-autora do planejamento de Vera, P2 assume o papel de **defensora** de Vera:

P2 - O que ela tá fazendo? Ela tá apresentando conteúdo. Vocês acham que é fora da realidade você falar da tua vizinhança, eu moro perto de uma farmácia ...

(aula 1)

P2 poderia estar defendendo não só Vera mas até a si própria contra os ataques das demais APs, pois de certa forma o planejamento já havia passado por suas mãos e recebera sua aprovação. Nota-se aí que estabeleceu-se momentaneamente uma relação de cumplicidade entre P2 e Vera. Estou vendo esse tipo de relação como momentâneo pois em várias outras situações P2 volta a assumir funções de mais desafio e conflito com as APs. Pode-se dizer ainda que P2 não se sente muito a vontade ao assumir funções de ataque às APs, como se infere da conversa entre P1 e P2 após a aula 4:

P2 - Com o seu nível de competência lingüística, que era ela, não estava falando, só que eu coloquei, ali, e eu falei - será que é muito forte isso, e logo eu apaguei, né, tinha um fuge, lá, não lá tinha? Medo e aqui tinha fuge, né, na primeira pergunta era porque o professor não assume a sua competência, porque tem medo, aí eu perguntei: medo do que? Daí ela não soube responder, não respondeu, não sei se ela não soube, né, e aqui ela não respondeu, mas aí eu achei que eu não podia passar batido por aquilo.
(conversa P1/P2)

P2 utiliza-se do termo fuge para referir-se ao comportamento de Sandra diante das dificuldades que ela enfrenta porém, ao mesmo tempo que entende que “*não podia passar batido*” pela atitude de Sandra, não se mostra segura ao ser tão incisiva diante da referida AP.

As professoras-supervisoras parecem questionar os limites de sua atuação. Pode-se afirmar isso tanto pelas afirmações do parágrafo anterior quanto pela entrevista de P1 com Malu. P1 pergunta à AP se ela veria a atuação de P1 como uma intromissão, como se P1 estivesse “*forçando a barra*” (em suas próprias palavras) na busca de um ponto para Malu investigar, ao que essa responde:

Malu - Não, não vejo, e eu não tô puxando o saco, não, não, não vejo forçando a barra, não, porque muitas vezes a gente não quer admitir os erros, né, mas se, de repente, você fala assim: você sabe das suas coisas, você sabe do que você realmente fez - então, eu não preciso falar que você forçou a barra que eu vou estar mentindo, então, eu acho que você orientou porque se eu quisesse partir prá um outro lado prá uma outra coisa em nenhum momento você falou assim não ... você teve esse problema você falou assim não ... que problema que você acha que você teve, o que que você acha que aconteceu aí, não é verdade, você nunca ... você não me falou a pergunta eu que tive que questionar, você não me falou, não, teu problema tá na interação, não você mostrou o caminho agora esse caminho não era uma mão única não é verdade ... eu podia ter partido prá outras coisas.
(entrevista ML)

É possível que, ao questionar sua atuação, P1 estivesse temendo ter ultrapassado os limites de uma abordagem colaborativa em direção a uma abordagem prescritiva, embora, para Malu, a função de sua professora-supervisora foi orientar, permitindo que a AP optasse pelos caminhos que achasse convenientes.

A seção 2.3.1 traz as habilidades desejáveis em um formador de professores que se propõe a colaborar com o desenvolvimento dos APs dentro de uma perspectiva de formação reflexiva. Entre elas estariam as funções de ouvir, refletir, focar, desafiar, comparar, estabelecer metas, trilhar possibilidades e planejar (Edge, 1992) além de debater, recuperar princípios pedagógicos buscando o máximo de expressão de valores, teorias pessoais e conhecimento dos APs (Lansley, 1994). O que os autores chamam de habilidades poderia ser entendido também como funções. A análise feita aqui permitiu identificar algumas funções que já foram descritas na literatura, como, por exemplo, questionar, que poderia estar inserida no que Edge chama de desafiar e Lansley chama de debater. O que se revelou, no entanto, foi uma face desse questionar que se mostrou como eliciar confissões por parte das APs em possíveis tentativas de compartilhar a responsabilidade de avaliar ou apontar pontos problemáticos na ação das APs.

Ficou ainda evidente que para P1 faz parte de seu papel não apenas compartilhar e colaborar com a reflexão das APs mas também encorajar e promover mudanças. É desejável que esse papel esteja fortemente presente nos formadores de professores para que os cursos de formação não sejam apenas o lugar de tomada de consciência, mas também o lugar onde se iniciem processos de mudança.

As professoras-supervisoras caracterizam-se como aprendizes da prática reflexiva e parecem estar constituindo os limites de sua atuação. Se, por um lado, se mostram incisivas e “agressivas” diante da prática e das reflexões das APs, por outro seu envolvimento com o

processo de aprender a ensinar da AP por vezes as faz intervir em sua defesa perante as demais APs.

2ª. As professoras-supervisoras recorrem a textos lidos predominantemente para intervir no processo reflexivo e não diretamente para resolver ou elucidar problemas da prática das APs.

A presente asserção foi elaborada tomando-se como ponto de partida os momentos em que os participantes faziam menção a algum tipo de teoria ou texto lido. Uma definição aprofundada do que seria teoria estaria além do escopo deste trabalho. Estarei me referindo a inserções onde aparecem nomes e idéias de autores ou termos técnicos da literatura sobre ensino/aprendizagem ou sobre prática reflexiva como recursos teóricos. Foi possível observar nos registros que as professoras fazem uso de dois tipos diferentes de recurso teórico. O primeiro deles seria referente a ensino/aprendizagem de LE e o segundo referente à prática reflexiva. Além de procurar deixar clara essa distinção, estarei mostrando como a introdução de um texto que se encaixa no segundo tipo afetou o desenrolar do processo reflexivo que se estabeleceu durante o período de coleta de dados da presente pesquisa.

No excerto abaixo, que faz parte do visionamento de Diva, P2 pede que Diva fale das características de suas alunas. Na aula teórica anterior, havia sido trabalhado um texto que tratava de características de aprendizes de acordo com a faixa etária.

P2 - São alunas de que idade?

Diva - 17, 18 anos, nessa faixa.

P2 - Tá, quê que você sabe sobre pessoas de 17, 18 anos em geral?

Diva - Em geral, ah é uma fase meio de conflito, né tão buscando tem todo esse questionamento, né, de quê que elas vão fazer daqui prá frente apesar de serem alunas de magistério elas tão num curso técnico, vamos dizer assim, elas já têm mais ou menos delineado ali o que elas querem mas é sempre um ano de conflito porque é vestibular que vem por aí, a idade exige, né, você entrar pro campo de trabalho e fora os conflitos da adolescência, né, que a gente discutiu um pouco a aula passada de estar organizando conhecimento de estar colocando isso em prática.

(aula 1)

Diva refere-se a informações do texto e as mescla com sua percepção pessoal da fase pela qual as alunas estão passando. A esse tipo de inserção estou chamando de recurso teórico sobre ensino/aprendizagem, e esse, mais especificamente, vem elucidar, mesmo que minimamente, a compreensão de quem são os alunos com quem Diva está lidando.

No excerto seguinte, é P2 quem recorre à teoria sobre ensino/aprendizagem durante o visionamento de Diva para sugerir uma mudança em procedimentos de sua prática:

P2 - até eu coloquei prá Diva que tem um relatório de uma pesquisa feita pelo David Nunan ou pelo menos é ele que relata depois eu posso trazer prá vocês que ele fala justamente desse teacher's waiting time, esse tempo de espera do professor que às vezes ele não passa de 2 segundos e que um aumento de 2 segundos para 5 segundos já dá muito mais oportunidades pro aluno participar.

Fabiane - dele preencher esse espaço com respostas mesmo que seja errada mas ele tem um tempo prá testar se o conhecimento dele é válido ou se não é.

Diva - mas a colocação da Vera tem também a ver daí vai ficar aquele mesmo que seja, né, 5 segundos mas fica um espaço fica um vazio e aí a minha insegurança onde eu coloco nesses 5 segundos eu acho que é um pouco isso.

(aula 1)

É interessante a maneira como as duas APs reagem diferentemente à colocação de P2. Para Fabiane, a sugestão parece fazer sentido, já Diva procura mostrar o que experimenta diante daquele tipo de situação. Esse visionamento difere do visionamento de Malu que aconteceu três semanas mais tarde, entre outras coisas, pelo tipo de recurso teórico utilizado. Até esse encontro, ocorrem com frequência os recursos teóricos sobre ensino/aprendizagem de LE, intercalados por discussões baseadas em crenças, conforme será visto na quinta asserção.

Vejamos como a partir da inserção do texto de Underhill (Anexo IV) as reflexões assumiram uma configuração diferente. Na aula 2 o referido texto foi lido e discutido em sala de aula. As aulas seguintes estão fortemente marcadas pela presença do texto que é inserido para tornar os questionamentos das APs mais adequados ao que as professoras-supervisoras esperam. Estou enquadrando as inserções no tipo de recurso teórico referente à prática

reflexiva. O recurso teórico sobre ensino/aprendizagem se torna menos freqüente a partir de então.

As professoras haviam pedido 2 semanas antes dessa aula que as APs fizessem a transcrição de uma de suas aulas de estágio. Todas já tinham tido uma aula gravada em vídeo, exceto Mara. Malu fala que está pensando sobre o que quer escrever (referindo-se ao *paper*).

P1 fala que cogitou a possibilidade de as APs não terem feito a transcrição mas que esperava que mais colegas tivessem vindo com a transcrição feita para que pudessem “*olhar para essa transcrição e tentar ver problemas ou ver questões, fazer as perguntas*”. P1 relembra que na aula anterior estiveram tratando do texto de Underhill sobre perguntas de alto e de baixo rendimento e explica o que seriam esses tipos de pergunta. Em suas palavras:

P1 - Na aula passada, Mara, a gente trabalhou com um texto do Underhill que ele coloca que existem dois tipos de perguntas: uma que ele chama de perguntas de baixo rendimento e a outra pergunta de alto rendimento. Essa pergunta de baixo rendimento, segundo ele, são perguntas que a resposta já anula a pergunta, uma resposta anula a pergunta, tem essa característica, são perguntas que geralmente quem faz a pergunta tá vendo o problema fora dele, entendeu, ele não tá envolvido no problema, o problema são as pessoas, nas circunstâncias, nos fatos, mas ele mesmo não faz parte do problema, ele não assume sua parcela de responsabilidade, ali, e é o tipo de pergunta - como eu falei - que não leva a outras, uma simples resposta já mata a pergunta, então são perguntas que rendem muito pouco e que provavelmente não vão levar essa pessoa que tá perguntando a outra descoberta ou a um progresso; já as perguntas de alto rendimento são aquelas... vamos ver se você lembra.

(aula 3)

Após essa explanação, Malu e P1 interagem por algum tempo trazendo seu entendimento sobre características dessas perguntas. Nenhuma das alunas trouxe a cópia do texto. A conversa prossegue com a retomada das características das perguntas de alto e de baixo rendimento.

P1 fala que havia pedido, além da transcrição da aula, que, em casa, as APs formulassem questões para si próprias sobre suas práticas e exemplificou com uma questão levantada por Vera na aula anterior, mas nenhuma delas o fez.

P1 - Segundo esse Adrian Underhill o ponto chave é consciência, né, é essa consciência como instrumento pra se ver realmente o que está acontecendo e não ficar somente achando que está acontecendo, você chegar mesmo ao que tá acontecendo, tá, então, a aula passada a gente trabalhou com algumas questões e eu tinha pedido prá vocês tentarem formular questões pra vocês mesmas, não tinha, uma de cada, lembra que a gente começou com a Vanessa - ah parece que eu tenho um problema com disciplina - não foi isso que ela falou? Porque eles são uns capetas, uma coisa assim, já começou, lembra que a gente começou a explorar o problema dela...

(aula 3)

P2 frisa que ela e P1 estão propondo que as APs olhem para suas aulas e tentem tirar perguntas de alto rendimento a fim de *“poderem desenvolver uma reflexão em cima da aula que vai culminar no paper”*.

Tomando essa aula como um todo, pode-se dizer que ela foi inteiramente permeada por referências ao texto de Underhill, embora o recurso teórico referente a ensino/aprendizagem também apareça em meio a uma discussão sobre envolvimento do aluno:

Mara - Agora como fazer isso, né, como fazer ele achar que isso é importante?

Malu - Mas se eles se envolvem eles já acham que é importante, não tem necessariamente que achar que é importante.

Mara - Depende do dia, a hora.

P2 - Não, acho que depende muito da natureza da atividade, do nível, de - como a gente falou - envolvimento cognitivo, se aquilo lá é um desafio prá ele ou não é, se é uma coisa muito fácil, de envolver mais do que simplesmente um conteúdo de língua, mesmo, mas envolver outras coisas, de aprender outras coisas através da língua e não só língua pela língua; tem várias coisas que poderiam levar a esse envolvimento, não sei se é o caso da Malu ... não sei será que seria interessante ela tentar fazer essas questões, as outras questões refinadas.

(aula 3)

De forma indireta, P2 menciona a interdisciplinaridade quando sugere que o envolvimento cognitivo do aluno poderia se dar através de aprender outras coisas através da língua. Pela superficialidade com que o assunto foi abordado, muito provavelmente as APs não o tenham percebido como teoria.

Em orientação individual entre P2 e Alba percebe-se novamente P2 trazendo indiretamente teoria sobre ensino/aprendizagem para justificar a abordagem de Alba em uma

aula. Estou afirmando que isso é feito indiretamente pois P2 não declara de onde vêm os princípios de que está se valendo. É curioso que a aula havia sido dada por Alba em seu estágio e essa confessa-se “*super contente de ver que alguma coisa funcionou e de ter descoberto isso*”. Alba diz que em seu estágio de português foi frisada a importância da contextualização mas que só agora parece ter conseguido concretizar isso.

P2 pergunta se Alba conseguiria lhe dizer quais princípios orientaram aquela aula que a deixou tão satisfeita. Alba lança mão de termos como “*uma coisa real*”, “*uma coisa do dia-a-dia*”, “*a comunicação, eles poderem se comunicar entre si*”, e P2 fica ora questionando as colocações de Alba, fornecendo os tais princípios que não parecem fluir muito facilmente de Alba, ora colocando perguntas para que Alba respondesse.

O que P2 está fazendo poderia ser entendido como uma tentativa de reconstrução de teoria. No entanto, nessa atividade, é P2 quem traz a teoria e Alba traz impressões da prática:

P2 - Hum, mas o que eu acho que é importante pra você, vamos dizer, não ficar dependente de um modelo, como foi o que eu coloquei pra você, algumas idéias, alguns modelos que eu já tirei de algum outro lugar, também, você precisa entender o que que tá... qual é o ponto-chave daquelas atividades, o que que elas têm que fazem com que a aula seja daquele jeito; por que se você não chegar a isso...

Alba - Não, isso ficou claro.

P2 - Será que você conseguiria me dizer, assim, quais são os princípios pra se fazer uma aula daquele tipo?

Alba - Ah, eu acho que o que eu mais percebi foi, assim, você tem que trabalhar uma coisa real, uma coisa que você, que a criança, que a pessoa realmente vai fazer, ela vai falar aquilo que ela realmente vai usar.

P2 - Mas ela vai usar quando e onde?

Alba - É ... não é que ela vai usar, assim, também, né, P2 mas eu digo assim é ... como que eu vou te explicar assim...

P2 - Mas tudo bem, mesmo que seja dentro daquela aula, mas ela tem um propósito mesmo dentro daquela aula.

Alba - É, isso porque também vai usar aonde, né?

P2 - Um propósito de uso, porque não dá pra imaginar, assim, vai ter que usar, então você vai ter que ficar pensando assim “quando que esse meu aluno vai usar?”, você não sabe quando que ele vai usar, nem por que, nem pra que, você pode fazer uma vaga idéia, um dia ele vai trabalhar de alguma coisa, vai precisar ler um manual, que ele vai precisar ler uma instrução pra fazer alguma coisa, mas o que é importante é que as atividades em si elas têm esse propósito de comunicação, né, eu tenho uma informação que você não tem... que mais...

vamos pensar, é real, como você falou, real; eu acho que nesse sentido porque se a gente for pensar naquele outro, né?

Alba - É, de quando vai usar...

P2 - Real. .. é parecido com vida real, não é?

Alba - É, uma coisa do dia-a-dia, uma coisa que parece...

P2 - É parecido com vida real, porque, na verdade, se você dá uma lista de palavras para eles ficarem repetindo, repetindo, depois fazerem uma tradução, isso é parecido com vida real?

Alba - Não, não vai usar nem ali nem em outro lugar.

P2 - É parecido com o que? Com sala de aula, só, né ... que mais que a gente pode pensar?

Alba - Você colocou que é comunicação, não sei se entra em alguma... a própria comunicação, eles poderem se comunicar entre si.

P2 - Quer dizer tem um propósito comunicativo, né?

(orientação A)

O excerto apresentado acima me parece bastante pertinente para ilustrar como P2 induz a reconstrução de teoria. P2 está nitidamente tentando encaixar princípios da *abordagem comunicativa* na aula de Alba. Torna-se claro que a orientação para a referida aula de estágio não partiu da própria AP, pois ela própria afirma não dominar a implementação de uma aula naqueles moldes:

Alba - Nesse caso, assim, até prá mim pode ainda não estar uma coisa... assim, eu posso saber, eu posso saber onde está e posso saber o que que eu tenho que fazer, mas eu posso não saber colocar no papel.

P2 - É, mas é por isso que eu tô te colocando, você precisa saber quais são os princípios pra você poder montar atividades do mesmo tipo; o que que essas atividades têm que diferenciam de outras, então você precisa saber isso, senão você não vai conseguir fazer mais.

Alba - Não, é tipo, assim, eu sei, tá, quais são os princípios, mas eu tenho medo de não saber fazer o uso desses princípios, entendeu, saber, você conhecer e não saber fazer o uso deles num plano numa aula.

(orientação A)

Embora não seja o ponto trabalhado nessa asserção, acredito ser pertinente abrir um parêntese para abordar um conflito de orientação que P2 parece experimentar. Os dados acima permitem afirmar que, mesmo voltada para uma orientação reflexiva, P2 faz prescrições. A maneira como foi conduzido esse *feedback* de aula indica uma preocupação da professora-supervisora com a assimilação da aula prescrita não como um modelo mas como uma teoria que faça sentido à AP. O que é lamentável é que isso se dê ao final do estágio supervisionado e que a AP fique apenas com a impressão de que descobriu alguma

coisa que funcionou embora não saiba precisar o que é. Esse tipo de tentativa de reconstrução, a meu ver, deveria acontecer mais cedo na experiência do estágio a fim de que as APs pudessem a fazer as articulações entre teoria e prática com mais independência e criticidade.

A análise sugere a coexistência dos dois tipos de recurso teórico: o recurso teórico sobre prática reflexiva e o recurso sobre ensino/aprendizagem de LE. Na verdade, o primeiro parece ter tido um efeito sistematizador nas reflexões. Isso pode ser analisado sob dois aspectos diferentes: se, por um lado, as discussões ganham em objetividade e conseguem envolver o AP nos eventos da sala de aula, por outro perdem em características como imaginação, humor, e expressão do pensamento de forma não sequencial (Goodman, 1984).

Se tomarmos uma das condições apontadas por Dewey (1933) para a realização da reflexão, qual seja, a observação de alguma teoria que irá dar conta das peculiaridades em questão, veremos que há tentativas das professoras supervisoras de recorrerem a textos lidos para dar conta tanto de peculiaridades do ensino como de peculiaridades da reflexão em si.

3.4.2 A participação das APs e seus papéis

A terceira e a quarta asserção se relacionam com a participação das APs e seus papéis na construção da prática reflexiva.

3ª. Há uma resistência por parte das APs de iniciarem os procedimentos indicados para a prática reflexiva.

Na seção 2.3 foram apresentados os procedimentos da formação reflexiva de acordo com a literatura. Entre eles destacam-se grupos de estudo onde deveria se estabelecer um ambiente propício a que os APs chegassem à solução criativa de problemas, com tentativas de relacionar teoria e prática, de desenvolver uma percepção de si mesmos e de suas experiências de ensino (Goodman, 1984). Griffiths e Tann (1992) sugerem que sejam colocados aos APs

questionamentos sobre a prática, permitindo-lhes fazer uma interpretações em uma linguagem coloquial que lhes permitiria articular teorias e valores pessoais, além de recomendarem a realização de visionamentos de aulas dadas pelos APs. Griffiths e Tann (1992) indicam ainda o uso de metáforas e de imagens como potenciais campos para explorações reflexivas. Foi também apontada por Adler (1991) a prática da autobiografia como uma maneira de se começar a investigar os pressupostos e valores pessoais, e o desenvolvimento de um currículo. Gore (1987) vê como pertinente na formação reflexiva a oportunidade de observar outros professores em aula. A tabela seguinte apresenta os procedimentos da prática reflexiva indicados na literatura. Aqueles assinalados com um χ figuraram entre as atividades desenvolvidas no curso de formação investigado.

A prática da autobiografia foi realizada um tanto superficialmente quando as alunas foram chamadas a editar suas *linhas de vida* marcando nelas aspectos importantes de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Isto se deu por tal atividade ter sido adotada mais com finalidade de coleta de dados do que propriamente como procedimento da formação

PROCEDIMENTOS DA PRÁTICA REFLEXIVA	
interagir e procurar solucionar problemas, relacionar teoria e prática, desenvolver uma percepção de si mesmos e de suas experiências de ensino, dentro de grupos de estudo	χ
fazer interpretações de ações da prática em linguagem coloquial, articulando teorias e valores pessoais	χ
examinar suas autobiografias para investigar pressupostos pessoais	χ
observar professores em aula	
ter sua aula gravada em vídeo e refletir sobre ela	χ
examinar experiências escolares pessoais	χ
desenvolver um currículo	χ
refletir sobre imagens relacionadas com aprender e ensinar	

Quadro 5: Procedimentos da Prática Reflexiva

reflexiva. Quanto a desenvolver um currículo, as APs tiveram a oportunidade, no semestre anterior, de planejar um minicurso que foi implementado durante o semestre em que se desenvolveu a pesquisa. Não foi exatamente um currículo completo para várias séries de instrução e sim um curso de 20 horas/aula. Inclui-se, além dos procedimentos listados acima,

a realização de relatórios críticos feitos após as aulas de estágio e do trabalho acadêmico que deveria ser uma sistematização das reflexões sobre a prática das APs durante o estágio supervisionado.

Se fossemos avaliar a qualidade reflexiva do curso apenas pelo emprego dos procedimentos indicados, bastaria afirmar que eles foram utilizados ao longo do semestre letivo. No entanto, examinando os registros, pude perceber certas atitudes de resistência por parte das APs a iniciarem os procedimentos, além de certas manifestações de desconforto diante de alguns deles.

Durante o primeiro visionamento, de uma aula de estágio de Diva, as APs comentam sobre seu desconforto diante do visionamento:

Malu - Ela [Diva] tá comentando que ela não gosta de se ouvir, né, se ver nem tanto mas se ouvir por causa da voz dela e eu tenho esse problema também não gosto nem de me ouvir nem de me ver, não gosto de me ver.

PI - Você já se viu na fita?

Malu - Vou ver só sábado.

(aula 2)

Tanto Diva quanto Malu declaram não gostar de se ver no vídeo. Diva diz que achou sua própria voz irritante mas que acabou se acostumando e que precisa “*fazer uns exercícios de postura*”. A tendência a centrar a atenção em características pessoais como tom de voz ou modo de agir foi apontada por Magalhães (1994) e anteriormente por Wildman & Niles (1987, apud Magalhães, 1994) e parece se confirmar neste contexto de investigação. Malu, por sua vez, apesar de já estar com a fita de sua aula gravada, não parece ansiosa pelo visionamento e diz que terá que se ver “*umas dez vezes*” para se acostumar. PI concorda que “*é um susto quando a gente se olha pela primeira vez*” e logo em seguida Malu continua falando de como ela percebe a atividade:

Malu - Depois, na hora que você está fazendo, não dá tempo de você observar os teus erros, né, os teus problemas, né, tudo isso, né, até eu e a Diva a gente tava vendo “vamo”, “cêis”, e é a nossa língua e a gente tá falando assim imagina no inglês então é na hora que você vê a fita você vai estar atenta você já tá ali prá fazer uma autocrítica e você vai vendo cada vez

mais os teus erros que são muitos, os da Diva eu não sei, mas eu tô falando do meu em particular, então eu acho que é isso que causa essa aversão. Não gosto de me ver e acho que por causa disso...

(aula 2)

Malu, que afirmou anteriormente ainda não ter assistido à fita, expõe sua expectativa de encontrar muitos erros e manifesta sua aversão pelo visionamento. Em uma entrevista feita ao final do semestre, no entanto, Malu apresenta uma contra-evidência a essa colocação.

Quando P1 pergunta se Malu passaria pela experiência novamente Malu responde que sim:

Malu - Não foi uma coisa traumatizante, eu acho que, durante, no início, a primeira aula que você gravou minha, eu fiquei, assim, com o astral muito baixo; já na segunda eu fiquei melhor e agora fazendo uma análise, uma retrospectiva, eu acho que foi muito bom, eu faria novamente, sem problema.

P1 - E você acha que isso seria bom para os que vêm, que tão vindo?

Malu - Eu acho que sim, eu acho que é muito bom, porque eu acho que o aluno ele tem medo da gravação da aula, mas é aquilo que eu te falei, você pode fazer um diário que não é a mesma coisa; aí você pode gravar - até gravar só em áudio - não, você tem que ver a sua reação, ver a reação dos teus alunos, eu acho que isso é importante, mesmo que no começo não pareça, não parece no começo, e eu não fiquei nem traumatizada, eu gosto mais de você agora, gosto mais da P2 agora, eu não gostava no começo, então eu acho que isso é um sinal positivo, não é verdade?

P1 - Mas porque que você gosta mais do que antes, porque da gravação né?

Malu - Não, é porque - como eu posso dizer - porque eu comecei a valorizar determinadas coisas que eu não valorizava antes e entendi o propósito, e enxerguei o propósito do que vocês estavam fazendo, né, se eu não tivesse enxergado o propósito eu ia falar assim: puxa, super chato, detestei, mas não, eu consegui enxergar o propósito então...

P1 - Qual o propósito, se você tivesse pensando, qual é o nosso propósito?

Malu - De conscientização, eu vi dessa forma, de conscientização, não era receitas prontas, não, era conscientizar; eu acho que o bom profissional tem que ser consciente.

(entrevista ML)

É interessante observar que é com o decorrer do semestre que a impressão de Malu se modifica. Ao final do semestre, Malu declara ter compreendido o propósito da atuação das professoras. Malu certamente passou por momentos de desconforto que talvez se devessem a diferenças de percepção do propósito dos visionamentos e dos demais procedimentos.

Também Vera não parece a vontade com a idéia de ter sua aula exposta diante das colegas:

P2 - Uh hum... Vera, você gostaria de fazer um visionamento dessa aula, aí, na classe?

Vera - Não sei.

P2 - Seria uma coisa...

Vera - Tô meio relutante.

P2 - Seria uma coisa que você traria uma questão...

Vera - Deixa eu terminar de assistir primeiro que daí já... a respeito daquela aula, eu tenho umas coisas aqui, né, mas não são só sobre aquela aula, é no geral, né, porque eu tenho que direcionar uma pergunta, direcionar mais àquela aula, né.
(orientação V)

Cabe, aqui, observar que Vera se expunha minimamente nas aulas de MPEI e que preferiu não apresentar sua linha de vida para as colegas e professoras-supervisoras. É natural que fatores de personalidade tenham interferido quanto ao seu desejo de se expor perante as outras pessoas. Conforme será mostrado na argumentação em torno da quinta asserção, Vera não assume claramente uma oposição perante as crenças de P2 como fazem Diva, Malu e Fabiane, o que sugere uma personalidade mais retraída que suas colegas.

As professoras-supervisoras percebem, no decorrer do semestre, que as APs não se mostram muito empenhadas em realizar os procedimentos solicitados, como mostra o excerto abaixo. As professoras-supervisoras haviam pedido que as APs transcrevessem trechos de suas aulas gravadas, mas não parecem esperar que as APs o façam:

P1 - É, então, como a gente também cogitou a possibilidade, né, de vocês não trazerem hoje a fita transcrita e a transcrição, né, e esperava que viessem mais colegas com o mesmo trabalho feito pra então vocês começarem a olhar pra essa transcrição, e a olhar, tentar ver problemas ou ver questões, fazer as perguntas, lembra que na aula passada ...
(aula 3)

As APs também não parecem imediatamente interessadas em formular questões sobre suas práticas.

P1 - ... e eu tinha pedido pra vocês tentarem formular questões pra vocês mesmas, não tinha, uma de cada, lembra que a gente começou com a Vanessa - "ah parece que eu tenho um problema com disciplina" - não foi isso que ela falou?- "Porque eles são uns capetas"- uma coisa assim, já começou, lembra que a gente começou a explorar o problema dela, vocês fizeram?

Alba - Não.

Malu - Eu não.

(aula 3)

Talvez a idéia de formular questões sobre a prática pareça ainda muito vaga para as APs. Mesmo quando as APs realizaram relatórios após suas aulas, que supostamente deveriam ser críticos, o que se observou foram comentários generalizados e apenas

descritivos, pouco tendo de críticos conforme proposto pelas professoras-supervisoras. Na argumentação sobre a sexta asserção serão feitas considerações a esse respeito com mais profundidade.

Diversas interpretações poderiam ser aventadas quanto à dificuldade de engajamento das alunas nos procedimentos reflexivos:

- excesso de atividades em outras disciplinas mais privilegiadas pelas alunas;
- percepção das atividades como irrelevantes, como Malu sugere com relação a assistir à aula gravada de uma estagiária de outra turma:

Malu - Olha, quando eu vi as aulas da XXX, eu vou ser bem sincera, eu não senti assim eu senti que eu não ia ter aqueles problemas, entendeu, eu tive muitos problemas a mais que ela, então tava muito verde, digamos assim, pra discussão do problema; quando você fala de interação eu acho que é muito abrangente, muito abrangente, eu não consegui mensurar isso, né, só depois da prática, só depois da constatação dos erros que eu pude ver isso; no meu caso, eu falo por mim, a meu ver, seria melhor depois.
(entrevista ML)

- falta de compreensão do que era esperado pelas professoras-supervisoras;
- percepção das atividades como avaliação;
- constrangimento pela exposição diante dos colegas;
- dificuldade em se autoquestionar, ocasionada por uma cultura escolar onde ao aluno cabe apenas receber informações, regulamentos e julgamentos feitos por outros;
- pouca expectativa ou intenção de atuar como professora de LI (conforme apontado pela maioria das alunas durante a exposição de suas linhas de vida).

A partir da discussão dos dados acima, pode-se dizer que muitos dos procedimentos indicados para a prática reflexiva foram postos em prática. Não se pode negar, no entanto, que o engajamento nos procedimentos da formação reflexiva se deu de maneira gradual, conforme foram sendo amenizadas as diferenças de percepção do propósito das atividades e minimizado o constrangimento causado pelo impacto da auto-observação e da exposição

perante colegas e professoras-supervisoras, ou, mais provavelmente, conforme as APs percebiam que sua realização era inevitável para o cumprimento das exigências da disciplina.

4ª. As APs atuam como colaboradoras diante das reflexões das colegas.

A conjuntura do contexto investigado se caracterizou pela interação constante dos participantes em torno da construção da prática reflexiva nas aulas e grupos de estudos de MPEI. Em outra parte da análise, enfoquei os papéis que as professoras-supervisoras assumiram e passo agora a ter as APs sob meu enfoque para discutir seus papéis.

Na aula em que foi realizada a mini-aula de Vera a participação das alunas se deu através de várias funções diferentes. Na argumentação sobre a quinta asserção será mostrado como as APs interagem expondo suas crenças sobre maneiras adequadas de se trabalhar com crianças de quarta série. Será visto também que essa exposição de crenças nem sempre se dá tranqüilamente, como sugerem os conflitos entre as crenças das professoras-supervisoras e das APs identificados ao longo dos encontros. No grupo de estudos onde Vera apresentou sua miniaula, além de expressarem suas crenças, as APs apresentam fartas sugestões de atividades para “enriquecer” a aula de Vera:

Diva - Naquela primeira atividade, não sei, é uma sugestão, você poderia colocar, ao invés de ficar só repetindo, né, o que que é isso, né, what is this, it's a supermarket, não podia fazer assim tipo um relacione? Você colocava as palavras lá no quadro - supermarket, bank - agora a gente vai ter que colocar cada figura no lugar aqui, relacionar com o nome, não sei, né, pra não ficar só nesse what's this.

Vera - Mas aí eles ...

Diva - Eles vão colocar, daí, tudo bem, colocou errado, não faz mal ... vocês acham que é isso?

Vera - Então tá, pode ser, mas depois que eu apresentar, depois que eu tiver apresentado as figuras pra eles e eles estiverem respondendo o que que é aquilo e eu tiver respondido em inglês pra depois fazerem essa atividade de fixação no quadro, porque se eu jogar direto no quadro...

(aula 1)

Não foi Vera quem pediu sugestões mas Diva espontaneamente começa a oferecê-las.

Nota-se que Vera recebe as sugestões de Diva com alguns “mas”, o que talvez possa sugerir

uma resistência em acatá-las. A iniciativa de Diva é seguida por Fabiane como mostra o excerto abaixo:

Fabiane - Tem uma atividade legal, também, que é você mostrar, por exemplo, tem várias figuras aí você mostra pra eles memorizarem aquelas figuras aí você tira, né, pra eles dizerem, mas isso é só pra checar vocabulário, não teria condições de ser ... ah isso tá perto daquilo, mas é um forma de você...

Diva - Tipo um jogo de memória.

Fabiane - É.

(aula 1)

As alunas parecem a vontade para trazer seu acervo pessoal sugestões de atividades para Vera. O que não se sabe é o quanto Vera deseja incorporá-las em suas aulas, principalmente porque ela não havia solicitado sugestões.

O papel que inicialmente cabia à literatura e às professoras-supervisoras parece ser incorporado às APs que espontaneamente passam a analisar as questões que as colegas levantam sobre sua prática. No excerto abaixo, após Sandra ter elaborado uma pergunta sobre sua prática abordando sua irregularidade de pronúncia, Alba arrisca uma análise:

Alba - Posso fazer uma análise?

P1 - Pode.

Alba - É uma pergunta de baixo rendimento. Porque, eu vou responder.

P1 - Sim.

Alba - Se ela, em casa, tá, antes de dar aula, ela mesma se por a repetir, repetir, repetir, repetir, ela vai chegar na sala, ela não vai ter dúvida quanto à pronúncia.

Malu - Ela pode gravar também e ouvir o que ela fala pra se corrigir.

Alba - É.

P1 - Uh hum. Você concorda com ela, é de baixo rendimento?

Malu - Baixo rendimento.

P1 - A resposta anula a pergunta, mata a pergunta, mata, né, então, Sandra, essa é uma pergunta de baixo rendimento, não vai te levar a mudar...

Diva - A outros questionamentos...

(aula 4)

Malu e Diva unem-se a Alba para complementar a análise. Malu chega a uma outra questão que seria “*por que o professor tem tanto problema ou preconceito em reconhecer que não sabe, em admitir que não sabe, em procurar um dicionário*”. Alba tenta ainda explicitar suas interpretações sobre a ação de Sandra:

Alba - Sabe o que eu acho que faltou?

Sandra - Falei errado.

Alba - Eu acho que faltou... um... não seria bem um...

P2 - Pode pensar, pensar demora mesmo.

Alba - Não.

Diva - Calma, calma.

Alba - Ela não se dedicou, não teve um estudo dirigido mais à pronúncia, ela não ouviu muito, então ela não vai saber falar porque você ver, pegando no dicionário, ali, é uma coisa, mas você ouvir aquilo lá, você trabalhar esse outro lado, eu acho que ela teve essa dificuldade de ouvir, então tanto é que [inc.] que ela faltou esse lado de ouvir mais as coisas, de dedicar a esse lado, porque, às vezes, não é que tudo isso é isso que você tá falando, sabe, Sandra faltou o que, faltou você se dedicar mais a esse...

Sandra - Mas você quer dizer, assim, na aula?

Vera - Mas só você ouvindo não quer dizer que você vai ser capaz de reproduzir.

Sandra - Tem que praticar, pronunciar, foi o que eu fiz.

(aula 4)

Um ponto que parece problemático é reconhecer qual vem a ser o limite e o quanto isso é agressivo para a AP-em-foco. Nesse encontro, esse limite parece ter sido ultrapassado, conforme já discutido na primeira asserção. De qualquer maneira, pode-se dizer que as APs se colocam como colaboradoras na prática reflexiva da outra AP ao debaterem, questionarem e desafiarem, interpretarem a ação e a reflexão da colega, ao mesmo tempo em que refletem sobre sua própria prática. É comum dizerem que o que acontece com a AP-em-foco acontece com elas também. Além disso, assumem ainda a função de defesa, como se infere da inserção de Vera no excerto acima.

As professoras-supervisoras percebem como positivo o fato de as APs estarem agindo como colaboradoras e reagindo às colocações da AP-em foco, como sugere o excerto da conversa entre P1 e P2 após a aula 4:

P2 - Deixa eu pensar como que ela começou... começou a gente falando, pedindo pra elas falarem, né, eu acho que foi uma coisa boa, apesar de ter gente que já passou por isso, mas eu achei que é interessante elas falarem sobre o tipo de pergunta ao invés de só a gente ficar falando, né, eu acho que elas estão fazendo sentido, né, do que nós estamos falando pra elas, depois eu não sei se nós não... nós ou eu, né,, eu não sei como a coisa foi conduzida, que foi o enfoque na pergunta da Sandra, n,é eu não sei o que que isso, se nós não deixamos o negócio virar pro aspecto, pra um lado de terapia, mesmo, né, não sei se o fato da Sandra ter começado a chorar, eu não sei se...

P1 - Eu acho que eu vou interferir aqui, viu P2, sabe, porque primeiro, iniciando, o começo da aula eu acho que eu me identifico com essas suas reações, eu até estava começando a anotar durante a aula que eu estava gostando de ver, mesmo, elas falando, a voz estar na boca delas, não pra reproduzir mas demonstrando compreensão daquilo que a gente trabalhou em aulas anteriores, e como que todas ou a grande maioria mesmo se colocava, completando e trazendo e fechando, mesmo, naqueles critérios, tipos de pergunta e tal, e também reagindo a tipos de perguntas que eram feitas, né, reconhecendo e justificando, então, pra mim, me deu uma satisfação muito grande porque me parece que isso é um aprendizado que está se revelando, pelo menos no sentido de fazer perguntas e reconhecer tipos de perguntas, então parece que é um progresso, né, um passinho.
(conversa P1/P2)

Novamente aparece, aqui, a preocupação das professoras-supervisoras com relação aos limites da atuação dos participantes. P2 teme que a discussão tenha sido interpretada como “terapia” mas ambas se sentem satisfeitas com as funções assumidas pelas APs.

Os dados analisados me permitem afirmar que as APs assumem papéis colaborativos como debater, interpretar colocações, apresentar sugestões de atividades além de assumirem posições de defesa das ações ou colocações das colegas. Diante disso, pode-se dizer que os colaboradores da prática reflexiva se multiplicam à medida em que os participantes se envolvem atentamente com a ação e a reflexão do AP-em-foco. Essa questão deverá ser aprofundada na argumentação em torno das duas asserções seguintes.

3.4.3 O caráter coletivo da prática reflexiva

A fim de traçar considerações a respeito do caráter coletivo da experiência investigada, apresento a argumentação em torno da quinta e da sexta asserção.

5ª. A prática reflexiva se constrói, entre outras coisas, através de tentativas de compreensão da ação pedagógica em que crenças são expressas, por vezes deixadas intocadas, outras vezes examinadas. O exame das crenças se dá também sob forma de conflito, podendo levar a sua desacomodação.

Antes de proceder à argumentação em torno desta asserção, parece-me conveniente reapresentar o que Dewey entende por crenças:

As crenças cobrem todas as áreas para as quais ainda não temos um conhecimento certo mas ao mesmo tempo nos dá confiança suficiente para agirmos; cobrem ainda áreas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, e que, no entanto, podem ser questionadas no futuro. As crenças envolvem comprometimento intelectual e prático que mais cedo ou mais tarde irá requerer uma investigação para descobrir as bases sobre as quais se apóiam.

(Dewey, 1933)

É de se esperar que a ação de APs seja fortemente sustentada por suas crenças, uma vez que, por estarem em processo de formação, talvez não tenham se consolidado conhecimentos adquiridos na graduação seja por falta de experiências que os tornem plausíveis ou pela força que suas experiências anteriores como aprendiz exerce sobre sua maneira de compreender ensino/aprendizagem. Não são apenas APs que baseiam sua ação em crenças. Também professores em-serviço, bem como as professoras-supervisoras deste estudo, trazem à tona suas crenças ao agirem ou discutirem sobre ações dos APs. Note-se, ainda, que Dewey salienta a importância das crenças para desencadear processos investigativos.

Na busca de evidências confirmatórias para essa asserção, pude observar que as crenças são tratadas de maneiras diferentes conforme se manifestam. Sendo assim, essas diferentes maneiras configuram uma face da construção da prática reflexiva. Cabe aqui ressaltar que, embora com menos frequência, há também discussões onde os participantes se remetem a algum tipo de teoria, conforme abordado na segunda asserção, porém, restrinjo-me a focar agora a maneira como as crenças operam na prática reflexiva.

A apresentação de uma mini-aula pela AP Vera estimulou a expressão de crenças das APs como nenhuma outra aula fez. Além dessa mini-aula houve apenas mais uma feita por Malu. Talvez a demonstração das atividades a serem feitas e o fato de a aula de estágio à qual ela se referia ainda não ter sido dada tenham motivado a participação das colegas de forma tão expressiva. Essa mini-aula acontece alguns dias antes de Vera iniciar seu estágio. P2 havia

pedido em orientação individual que Vera levasse o material preparado para demonstrar para as colegas em aula.

P2 pede que Vera inicie a mini-aula e avisa que depois todos estarão discutindo os “papéis” de professor e alunos que estão sendo propostos por Vera. Esses papéis a que P2 se refere haviam sido o tópico da aula teórica que antecedeu esse grupo de estudo.

Vera inicia comentando que o tópico de sua aula é *neighborhood* e fala de seu 1º objetivo. P2 pede que Vera demonstre e não apenas fale sobre o que estará fazendo. Vera prossegue apenas falando e P2 insiste que ela faça de conta que está dando aquela aula e que as colegas são suas alunas.

Diva faz uma pergunta sobre o material que será entregue aos alunos e Vera responde que não sabe “*se é correto*” adequar um determinado procedimento no uso daquele material. Vera fala de seu segundo objetivo. P2 volta a pedir que Vera demonstre. Vera prossegue tentando fazê-lo.

Malu interrompe e pergunta se pode fazer um questionamento. Malu comenta que a aula de Vera deveria “*ser uma coisa mais leve*” e apresenta seu entendimento sobre o que seria trabalhar com crianças de 3ª e 4ª séries:

Malu - Posso fazer um questionamento? Não, sabe, porque eu vou trabalhar parecido com a Vera, com crianças de primário, né, que vão é uma introdução do inglês, né, é ... não podia ser uma coisa mais leve, sem tanto vocabulário escrito ... é uma introdução, que no ano seguinte elas já vão entrar no ensino de inglês do currículo então agora não poderia ser uma coisa mais leve onde você não abordaria tanto esse vocabulário, numa primeira aula você já tá apresentando bastante vocabulário né.

Diva - É, porque supõe-se que eles não tiveram ainda contato com o inglês.

Mara - É o primeiro contato?

Diva - O primeiro contato já vai ser esse?

Mara - Então acho que vai ser um pouco difícil.

Vera - Eu também fiz essa pergunta, eu até comentei com a P2, perguntei pra ela o que ela acharia de eu começar com essa aula e ela achou que eu deveria começar com essa aula mas que eu deveria estar sempre ... é ... que não poupasse explicações, foi o que ela me falou, com as crianças, quer dizer, eu sei que é muita informação, bastante informação mas eu acho que eles compreendem ... eles vão ter dificuldade...

(aula 1)

Note-se que Diva e Mara juntam-se à argumentação de Malu, com suas crenças de como deve ser o primeiro contato do aluno com a língua inglesa. Vera parece querer concordar com as colegas mas ao mesmo tempo quer resguardar a orientação recebida pela professora-supervisora. A situação que se criou pareceu permitir o que Goodman (1984) acredita ser essencial na prática reflexiva: o que ele chama de *exercício do pensamento intuitivo*. Embora as APs tenham pouca experiência no papel de professoras, sua experiência pessoal lhes possibilita apresentar, ainda que intuitivamente, seu entendimento do que seria adequado para aquela situação de ensino.

Diva, Fabiane e Malu se alternam para argumentar em favor de uma progressão de curso que inicie com “*apresentações*”, seguindo para “*falar dos amigos*”, para tornar o inglês “*uma coisa agradável pros alunos*”. Malu pergunta se Vera concorda que essa seria a progressão adequada para o desenvolvimento de um curso, ao que esta responde: “*eu acho que seria mas não sei...*” - novamente parecendo querer evitar o confronto com a professora-supervisora. Malu pergunta o que P2 acha, ao que essa responde que quer “*ver o que as colegas (APs) falam*”.

Fabiane acha que Vera deveria partir para “*uma coisa mais pessoal porque com essa idade preposição, advérbio, fica difícil pra eles perceberem o que tá na frente o que tá entre, uma coisa mais abstrata*”.

Diva ressalta que a progressão deveria ser “*igual a gente aprendeu ... fala da família, aí dos amigos, aí vai pra escola, aí tem a igreja, você vai aumentando o teu círculo ali*”.

Malu acha que o que Vera está apresentando é uma “*coisa chata, até para ginásio, colegial e faculdade - nós ficamos quanto tempo vendo isso?*”

Vera explica que aquele planejamento deveria ser para uma continuação de um mini-curso anterior dado por uma outra AP, mas que seria usado então para iniciar um mini-curso;

novamente diz que também se questionou sobre isso. Até aqui, portanto, as APs expressaram suas crenças de como deve ser o ensino para crianças. Não parece haver nenhum tipo de discordância entre as APs. Mesmo as colegas estando criticando o planejamento de Vera, essa parece pensar como elas.

Quando Fabiane diz que seria bom Vera checar se os alunos já teriam aquele conteúdo, P2, que até então havia estado calada, reage dizendo estar havendo um mal entendido. O que se segue estou interpretando como um conflito de crenças. A reação de P2 interrompe a estrutura que havia se estabelecido

P2 - Acho que tá tendo um mal entendido aqui, também... eles têm que ter esse conteúdo?

Malu, Fabiane - Não.

P2 - O que ela tá fazendo? Ela tá apresentando conteúdo. Vocês acham que é fora da realidade você falar da tua vizinhança - eu moro perto de uma farmácia ...

Diva - Eu acho que eles têm que ter isso mas não assim no primeiro contato.

Fabiane - No primeiro contato fica difícil.

Diva - É o que eu falei, poderia ser uma segunda aula. Na primeira vamos ver "my family" aqui. Daí pode chegar em casa e falar - mãe você não é minha mãe, você é my mother, my mum, você é meu daddy, uma coisa assim.

Malu - Mummy, meu filho quando aprendeu ele só me chamava de mummy e o pai dele de dad dad mas ele teve uma apresentação anterior, né.

(aula 1)

Embora P2 tenha tentado "resolver o mal entendido", as APs se mantêm firmes em suas crenças. P2 parece querer justificar as escolhas de Vera, mas até mesmo Vera se explica novamente, dizendo que se questionou e perguntou a opinião de P2. As contribuições das APs parecem não estar levando para onde P2 quer chegar. O que faz sentido para P2 não parece fazer sentido para as APs. P2 toma novamente o turno para reforçar sua argumentação:

P2 - Eu acho que é no sentido de você passar uma aula falando de cumprimentos, que é uma coisa formulaica, assim, quer dizer, uma formulinha que ... - hello, hello, goodbye - primeiro que é uma coisa muito fácil de pegar, você não precisa ensinar como é que você fala você chegou e você falou hello, e você elicitou um hello, já sai um hello, não tem dificuldade, um goodbye, já vai sair um goodbye. Eu não vejo necessidade de você fazer uma aula pra se ensinar cumprimentos ... uma aula pra isso. Eu vejo que o aluno vai aprender muito mais do que está ali no seu plano quando você usar a língua inglesa para a interação, que é o hello, o goodbye, não é? Então é isso que eu justifiquei pra Vera quando ela veio com aquela dúvida

de se ela deveria começar uma coisa de cumprimentos de novo ou se ela deveria seguir com o planejamento que a menina tinha planejado falando de animais e de ...

Vera - De colors, de animals, jobs.

P2 - E o que eu coloquei é que do mesmo jeito que você pode aprender a falar de bichos você pode aprender a falar de lugares e que eu acho que eles são tão próximos da ... são tão concretos quanto falar do pai e da mãe. Eu acho que não haveria necessidade uma vez que ela tem tudo isso preparado. Eu não sei mas eu acho que é uma questão de você ponderar, ver o que as tuas colegas estão falando. Agora, quanto a ser pesado, Malu, eu imagino o seguinte: mesmo que você fizer uma aula de mum and dad, brother and sister, vai depender do que você vai propor como atividade para aquela aula ser pesada ou não.

Malu - É, eu concordo, concordo com isso, mas com relação a dela, ela já passou vocabulário duas vezes, bastante vocabulário pelo que a gente percebeu. Eu senti pela minha aula, eu não tenho praticamente experiência nenhuma, já até falei que eu sou super insegura. Na minha opinião tá pesado.

(aula 1)

As colocações de P2 não parecem convencer Malu, que passa a ser mais específica, apontando que, naquela demonstração, Vera já “passou vocabulário duas vezes, bastante vocabulário” e reforça que na sua opinião “tá pesado o tanto de vocabulário e o tópico também”.

P1 coloca que talvez Malu esteja impressionada com a quantidade do uso de inglês mas que tudo depende do que Vera estará cobrando, enfocando.

P2 parece então querer mudar o rumo da discussão e pergunta como Vera irá checar compreensão. Ao pedir que Vera descreva como irá fazê-lo, as crenças sobre progressão de atividades e adequação do ensino para crianças são deixadas de lado. No conflito que se travou não é possível dizer quais crenças prevaleceram mas P2 certamente esvaziou a discussão ao pedir que Vera falasse de como iria checar compreensão, talvez percebendo que era minoria em sua defesa. Mesmo assim, Malu deixa de fazer comentários por algum tempo naquele grupo de estudo.

Um conflito que não se travou imediatamente após a expressão da crença mas sim foi retomado por P2 em outros encontros está relacionado com a crença de que a competição é a

melhor maneira de motivar os alunos. Durante a mini-aula de Vera, Mara se mostrou perturbada pelo problema da motivação dos alunos.

Mara - A minha experiência com o estágio de português eu consegui mais a atenção deles foi algum jogo, algum tipo de competição entre eles de formarem duplas ou grupos e dar um prazo pra quem terminasse e ficar em volta tirando as dúvidas aí eu senti que eles se motivaram mais a fazer aquilo.

Malu - Especialmente crianças menores, né.

Mara - É, eles gostam de competir, eles se abstraem mais, né?
(aula 1)

Mara e Malu concordam que a competição é uma maneira eficiente de se motivar o aluno. Embora P2 não tenha expressado seu entendimento sobre esse aspecto nesse mesmo encontro, em uma orientação com a aluna Alba ela retoma o assunto, opondo-se à crença expressa por Malu e Mara. Alba reconhece que também pensava como as colegas, como mostra o excerto abaixo:

P2 - Mas de falar do professor como um participante, acho que foi um comentário que a P1 colocou, o professor como participante, também, né, que quando você tava fazendo aquela atividade lá, da feirinha, das compras, né, todo mundo tinha condição de fazer aquilo e você também podia participar sem atrapalhar a participação delas também, né, e no entanto não era uma competição ... você teve algum momento de competição nessa aula?

Alba - ãã (não)

P2 - E nem por isso ela ...

Alba - Deixou de funcionar né.

P2 - ... não foi participativa, né, porque eu tô colocando isso por que eu acho que é uma coisa muito comum da gente ouvir que o aluno só fica motivado quando é competição.

Alba - É, eu disse isso também, que a única aula que eu vi que eles, que eu coloquei meninos contra meninas, né, aí teve uma competição que eu vi que eles, sabe, fizeram tudo, tentaram ganhar, né, trabalharam direitinho, mas não é [inc.].

P2 - É, não, e também gera aquele tipo de comportamento, até que na aula da, de uma aluna que eu fui assistir, na hora que terminou a competição e a equipe que, é lógico, teve uma equipe que ganhou e outra que perdeu, teve aluno empurrando o outro, não muito, mas teve, né, mas o que que gera a competição, gera um clima de um é superior ao outro, um time é superior ao outro, ou que menina é superior a menino ou vice-versa, você viu esse tipo de clima na tua aula?

Alba - Não.

P2 - Então você pode ter atividades com bastante participação e que não seja competição e que não gera esses climas conflitantes que gera a competição, né, aquela coisa de se é um representante da equipe que vai lá e erra, o que que acontece?

Alba - A equipe inteira né...

P2 - Burro, né, aquela coisa que é super comum de ver isso, né, essas atividades não, né, elas não têm vencedor e perdedor...

Alba - Só têm participação.

P2 - E nem por isso elas deixam de ter um objetivo, né.
(orientação A)

P2 pede que Alba examine a experiência de estágio quando Alba afirmou haver obtido boa participação das alunas na aula. P2 busca um *episódio armazenado* a partir de sua experiência pessoal (Abelson, 1979 apud Gimenez, 1994) para validar sua crença e para tentar desacomodar a crença de Alba. P2 parece convencida de que fez Alba concordar com ela. No entanto, até que ponto P2 poderia esperar que Alba mudasse sua crença? Para ela a única maneira encontrada até então de conseguir a participação dos alunos era através de competições. Certamente a nova experiência poderá levar a uma revisão de seu ponto de vista, mas não se pode negar o valor que as experiências anteriores tiveram na sedimentação daquela crença.

O grupo de estudos onde Vera realizou uma mini-aula ocorreu logo após uma aula teórica onde havia sido trabalhado o tópico “papéis de professores e alunos”. A partir do que foi demonstrado por Vera, as professoras-supervisoras tentam fazer com que as APs façam interpretações da aula de Vera informadas pelo texto, o que parece ser uma tentativa de encorajar que se articulem teorias e valores pessoais, conforme sugerem Griffiths & Tann (1992).

P2 - Quer voltar pro teu lugar [para Vera]. Agora vocês querem colocar a aula da Vera mais voltados pra aqueles outros aspectos que a gente viu há pouco ... os papéis ... o que mais que era pra a gente ver?

P1 - Talvez recapitulando, né, as partes da aula dela, as atividades.

P2 - Bom, primeiro então a apresentação, né, a Vera funciona como o que, nessa primeira parte ela mostra a figura, fala o nome.

Mara - Conforme autor?

P2 - É.

Mara - Não tem que ter a parte da motivação na aula?

Malu - A incentivação...

Mara - Sei lá, motivá-los de alguma maneira ... isso é uma curiosidade minha, não sei como agir, como fazer, não sei a Vera, não sei se no caso dela precisa motivá-los de alguma maneira.

P2 - O que que você entende como motivação, e que que você acha que está inserido como motivação, pra isso?

(aula 1)

No entanto, apesar de ter sido esclarecido que elas deveriam resgatar o texto trabalhado anteriormente, Mara desvia a atividade através de sua pergunta sobre motivação. Mesmo assim, P2 pede que Mara expresse seu entendimento sobre motivação, ao que Mara acrescenta que é *“fazer com que eles se interessem por aquilo que está sendo passado, que desperte a curiosidade deles pra aquilo, mas pra isso eles têm que saber pra quê que é, pra quê que vai ser útil pra eles aquilo”*. A aula volta-se para essa questão e a esperada articulação entre teoria e prática não se estabelece. As APs parecem muito mais interessadas em saber como obter sucesso em suas aulas através de alunos motivados do que em compreender os papéis de alunos e professores a partir da teoria.

O resgate da teoria, conforme desejado pelas professoras-supervisoras, acontece espontaneamente três aulas mais tarde, quando Vera tenta interpretar uma situação de ensino do estágio de Diva lançando mão dos papéis de professores e alunos:

Vera - Essa questão dela mesma responder, ela fazer a pergunta e ela mesma responder, essa questão não é também aquela parte da professora facilitadora ... ela tá facilitando pros alunos, ela pergunta, ela não dá um prazo pra que eles mesmos respondam..

P2 - Mas você tá entendendo facilitador como uma coisa positiva ou negativa?

Vera - Prá mim negativa, no sentido de que não leva leva eles a pensarem, ou seja, ela já dá a resposta pra eles.

P2 - Então a palavra facilitador ... parece que essa palavra facilitador dá um sentido, assim, de fazer possível que o aluno realize a tarefa.

P1 - Dar condições.

P2 - Dar condições, é, acho que é mais...

Malu - Facilitador naquele sentido lá (referindo se a um texto sobre papéis de professores e alunos) é uma coisa positiva né.

P2 - É.

Vera - É naquele sentido, né, mas aqui...

P1 - No sentido negativo.

P2 - Que palavra será que a Vera poderia estar usando em vez de facilitadora, então? Que papel do professor está sendo esse aí? Ela tá fazendo o papel de quem?

Diva - Também não é o de condutor..

P2 - Não.

Diva - É de [faz um gesto como que segurando as rédeas]

P2 - Ele tá fazendo um papel que é dele?

Malu - Ele tá fazendo o papel do aluno.

P2 - Eu acho que tá né ... ele tá fazendo o papel do aluno e aí sobra pro aluno que papel?

Malu - Ouvinde?

Diva - Leitor?

P2 - Vamos fazer uma metáfora: não parece um jogo de tênis que tá jogando o professor contra o professor e o aluno tá fazendo o que?

Diva - Só assistindo.

Malu - Expectador.

P2 - Olhando a bolinha, né, pra lá e pra cá né.

Diva - É o que eu falei, é um monólogo ali, só eu que falo, diálogo nem pensar.

P2 - Então acho que essa palavra facilitador, Vera, ela tem mais essa conotação de dar condições pra fazer a tarefa porque aí ela estaria sendo super facilitador, né, demais.

Diva - E se eu tivesse acho que pode até ser essa a causa aí né do de eu achar que eu estou sendo repetitiva, se eu tivesse esperado, tivesse dado esse tempo pra elas, elas teriam participado mais e eu ...

(aula 2)

É a AP que está buscando articular a teoria com a situação da prática. O sentido que o termo facilitador tem inicialmente para Vera indica sua crença de que o professor deve fazer o aluno pensar e não tornar as coisas demasiadamente fáceis para ele. Nesse momento, ao mesmo tempo em que se dá o exame de algumas imagens sobre ensino/aprendizagem, parece estar havendo o entrelaçamento entre o entendimento da teoria das professoras-supervisoras e das APs com suas crenças sobre ensinar e aprender.

A definição do que seria teoria e o que seria crença ou a relação de uma com a outra certamente é uma questão controversa. O status que uma idéia adquire ao ser publicada, respaldada em idéias de outros também publicadas, parece contribuir para transformá-la em teoria. Poderia-se afirmar, concordando-se com isso, que as crenças compartilhadas e autenticadas por um conjunto de pessoas, assumem o posto de teoria que tem variados efeitos sobre a comunidade de pessoas a quem se dirigem ou se referem. Não pretendo me estender nessa tentativa de definição pois me parece bastante profunda. Pretendo apenas deixar claro que reconheço que as crenças têm um papel fundamental na elaboração do que convencionamos chamar de teoria, e que o que encontramos na literatura rotulado como tal é o produto da expansão de crenças, muitas vezes levadas a seu limite, evidenciadas ou não por experiências.

As crenças que APs e professores trazem consigo deveriam ser expressas e examinadas com seriedade durante os cursos de formação de professores. Conforme discutido na seção 2.4, seria desejável que o profissional de ensino de LE apresentasse visões mais elaboradas sobre ensino/aprendizagem, saindo do senso comum para teorizações construídas a partir de sua prática. O que se observou nos dados aqui analisados parece apontar que a prática da reflexão tem o potencial de colocar esse processo em andamento embora confirme-se uma certa dificuldade de P2 em lidar com o pensamento intuitivo das alunas. Isso pode ser interpretado como uma dificuldade de P2 em colocar de lado suas próprias crenças e permitir a articulação de valores pessoais das APs. Seria desejável que, mesmo discordando do ponto de vista das APs, a professora-supervisora encorajasse a expressão do pensamento das APs.

6ª. Impressões generalizadas sobre a prática se convertem em reflexões mais aprofundadas ao serem compartilhadas entre AP e professora-supervisora.

A fim de fornecer evidências para a presente asserção, estarei me concentrando em dois episódios de orientações individuais onde são discutidos relatórios feitos pelas APs após suas aulas de estágio. Com o intuito de criar mais uma oportunidade para que as APs reflitam sobre sua prática, as professoras-supervisoras pedem que as APs façam relatórios críticos de suas aulas de estágio. Esses relatórios, bem como outros pontos das aulas, são discutidos pela professora-supervisora e pela AP em orientações individuais. O exame dos relatórios, enquanto peças isoladas, revelou sua superficialidade e caráter descritivo. Um episódio registrado durante o semestre pode ilustrar o que estou querendo dizer.

O episódio se dá em uma aula de estágio de Vera na qual P2 estava presente na qualidade de sua supervisora. Aquela era a segunda aula assistida por P2 entre as 20 horas/aula que Vera deveria lecionar. A aula inicia com uma introdução de Vera e se estabelece um certo tipo de comunicação bilíngüe, onde Vera faz perguntas em inglês e seus alunos, que deveriam responder também em inglês, respondem em português. Notando que a

aula se encaminhava para o mesmo rumo da aula anterior - a produção de LI dos alunos havia sido mínima - e até mesmo incomodada com a indiferença ou falta de ação de Vera em tentar fazer com que os alunos usassem a LI, P2, sem conseguir esconder sua irritação, interrompe a aula perguntando, aos alunos, se eles haviam entendido o que estava sendo pedido e esclarece o que deveria ser feito. Vejamos agora a versão de Vera para o ocorrido, conforme seu relatório de estágio:

“O professor fala em inglês e os alunos repetem em português. Até o momento em que P2, a orientadora (professora-supervisora) presente, levanta-se, chama a atenção dos alunos e pergunta se eles entenderam o que o professor fazia e o que ele falava. Então um aluno responde: *G - Ela está perguntando o que [nome do(a) aluno(a)] tem na mão.* Para certificar-se da aprendizagem dos alunos e completa absorção do que está sendo apresentado, a orientadora P2 pede à professora que recomece a atividade e aos alunos que falem somente em inglês.

T/S: What does Luma have?

S: Apple!

T/Luma: What does ... have?

Luma: ...

A atividade consiste em fazer com que os alunos identifiquem os alimentos apresentados e falem o seu nome em inglês: o professor pergunta a um aluno o que seu colega tem em mãos e ele responde...”

Em nenhum momento Vera coloca sua impressão sobre o que está acontecendo, limitando-se a descrever a aula da forma mais impessoal possível. É interessante observar que ela se refere a si mesma várias vezes como “o professor”, como se estivesse descrevendo a aula de uma outra pessoa. Por mais desconcertante que possa ter sido a interrupção de P2 feita em sua aula, ela parece querer mostrar que foi um episódio sem importância. Certamente P2 também se sentiu incomodada com sua intromissão na aula de Vera, como veremos mais adiante.

Vejamos, agora, como se deu na orientação individual onde foi discutido o referido relatório.

Vera - Esse é pra você, um relatório da última aula né [inc.] alguma coisa que deu pra eu ver, que eu gostei, que eu quero ver, que eu gravei que eu lembrei, eu coloquei muita coisa ficou

ausente, né, porque é aquilo que você me falou, num relatório passa um pouco de tempo e acabou diluindo, mesmo, acabei perdendo muitas informações, né.

[P2 lê o relatório]

P2 - Ó, Vera, na verdade até esse momento aqui, eu gostaria de ver o que que você... qual que é a tua impressão dele, também, o que que você acha disso aqui, por exemplo: "a professora orientadora presente levanta chama atenção dos alunos e pergunta se eles entenderam o que a professora estava tentando falar" e aí como é que você...

Vera - Foi uma coisa que foi de surpresa, assim, eu não imaginava, né, que ... mas eu achei que foi uma coisa boa, que você interferiu num momento que não tava, que a aula tava caindo um pouco e...

P2 - Então mas com relação ao teu sentimento?

Vera - O que eu senti? Eu fiquei surpresa, eu não esperava, eu achei assim que eu ia conseguir, talvez tivesse que fazer aquilo que você fez, ali, mas no momento eu tava só fazendo, apresentando e observando, talvez eu tivesse que retomar de novo e pra que eles gravassem, né, chamar a atenção deles, eu fiquei surpresa, realmente, você me surpreendeu ... mas eu não tenho mais o que ... eu gostei de você ter feito isso, né, eu gostei, mas eu fiquei, assim, fiquei meio chocada, fiquei chocada, assim, pensei: puxa, né, não sei explicar, não fiquei assim... tem pessoas que não gostam, né, até você tinha comentado, vocês acham que vocês não podem participar da aula e tal, né, tem pessoas que não gostam, né, mas não eu levei isso...

P2 - A gente lida bem diferente com o aluno, mesmo.

Vera - É.

(orientação V)

Nota-se que, nesta situação, não mais é possível que Vera se manifeste, de maneira tão impessoal, como no relatório escrito. P2 parece querer provocar Vera a ser mais autêntica, mesmo correndo o risco de ouvir o que possa tornar a situação delicada, uma vez que a adequação da intromissão de P2 na aula de Vera seria questionável. Vera agora se diz "chocada" com a ação de P2 e afirma que, no seu próprio ritmo, saberia como levar a aula. P2 responde que não tem "tolerância de ficar esperando as coisas se ajeitarem naturalmente" e que às vezes age como um "general". Vera, então, diz como se percebe:

Vera - Eu já falta um pouco dessa, disso que você tem que eu acho que também é importante de conseguir ser enérgica, assim, ser mais autoritária na hora de você tomar as rédeas, mesmo, e direcionar, não é, eu tenho muita dificuldade, eu sou já mais passiva, mesmo, de observar, de ver a observação, tentar arrumar as coisas, né, de outra forma e por isso que vocês levaram na classe aqueles dois modelos de professor o tradicional entre aspas, né, e o professor liberal, porque é difícil a gente se colocar num só, porque a aula há momentos que você é mais autoritária, há momentos que você já é mais aberto, né, eu acho que a gente tem que ter um pouco dos dois, tem que ter um equilíbrio.

(orientação V)

P2 parece ver na colocação acima uma oportunidade para tocar em um ponto da prática de Vera que parece ter lhe perturbado. P2 pergunta se Vera se lembra de algum momento em que tenha sido autoritária. Vera diz que sim e relata um episódio. Aquele não parece ser o ponto onde P2 queria chegar, e se torna mais específica:

P2 - você não mandou um menino ... é... você não pediu pra desligar um aluno do curso?
(orientação V)

Vera passa a justificar sua atitude pelo comportamento do aluno que “*não tava interessado em aprender*” e que atrapalhava os demais porque era “*muito bagunceiro*” e por causa disso ela não estava “*conseguindo transmitir*”, não estava conseguindo dar sua aula. Quanto a um outro aluno, que “*ficava só no canto dele desligado, ficava lá disperso*”, Vera diz ter conversado com a outra professora para ver se o problema era dela ou se era dele mesmo, e concluiu que “*deve ser um problema com a família*”. Isso, segundo a AP, justificaria ter desligado os dois alunos do curso. A discussão em torno dessa questão prosseguiu até que Vera diz que o professor iniciante não está preparado para enfrentar esse tipo de situação. Embora Vera tenha se apresentado bastante hermética, P2 pode ter se dado por satisfeita em fazer Vera “*pensar novamente*” (Clandinin & Connelly, 1995), possibilitando que haja algo que a faça ver suas atitudes de forma diferente.

O debate de que trata Lansley (1994) certamente se concretizou na situação descrita acima quando Vera foi desafiada a repensar suas atitudes. Não se pode negar, no entanto, que mesmo um relatório descritivo e impessoal, foi suficiente para desencadear exames mais profundos de ações e atitudes da AP.

O relatório apresentado por Alba também se caracteriza pela superficialidade. No excerto abaixo, P2 pede que Alba fale da aula dada. Alba começa a falar e logo recorre a suas anotações.

Alba - Bom, eu acho, assim, não foi uma aula perfeita, não foi uma aula ... teve muitas falhas, principalmente da minha parte, mas se você for comparar com a primeira, teve pelo menos algum resultado, né, melhor do que a outra ... eu coloquei aqui [começa a ler suas anotações] que a fixação de vocabulário foi boa porque eles conseguiram desenvolver a atividade com mais facilidade.

P2 - Hum...

Alba - E eu achei importante, também, que houve uma contextualização da criança no assunto que foi dado e que por isso facilitou a fixação do vocabulário e até o interesse por parte deles, né ... aí eu coloquei aqui que eu percebi que eles tiveram um pouco de dificuldade para fixar as estruturas no começo, é ... a princípio, né ... depois com base nas repetições que as atividades proporcionaram eles foram gravando um pouco mais as estruturas ... pelo menos 80% do que foi dado eles conseguiram falar, né, mesmo repetindo várias vezes ... eu achei que a participação deles foi ótima com relação à primeira aula porque todos eles participaram, até comentaram, fazendo comentário que gostaram "ah tia que gostoso vamos brincar mais".

P2 - E a que que você acha que se deve isso?

Alba - A que que eu acho?

P2 - É, por que? por que que você acha isso ... gostaram?

Alba - Por causa dessa contextualização, por causa dessa coisa de ser aquilo que... uma coisa que eles iam usar, é o uso-real da língua e de tudo, né, por isso que pra eles foi importante, importante aprender, e como teve as atividades que era uma coisa corriqueira uma coisa do dia a dia uma coisa que realmente se faz então eles fixaram vocabulário tiveram mais interesse... que mais ... todo mundo trabalhou né teve interesse por parte deles, gostaram da aula, né, assim, como também eu gostei, né, eu não fui perfeita eu sei que eu tive várias, várias coisas a serem analisadas, também, mas eu gostei.

P2 - Você tá falando aí de "eu não fui perfeita" e "não foi uma aula perfeita". Você tem idéia do que seria uma aula perfeita?

(orientação A)

Parece apropriado, para Alba, falar do aproveitamento do aluno em termos de porcentagem, embora não esclareça como chegou ao tal número. Talvez isso lhe dê a sensação de rigor no relatório. Além disso, respalda sua impressão de sucesso através do que suas alunas acharam da aula. Alba evidencia sua impressão através de sua própria satisfação com a aula. P2 parece estar continuamente tentando o aprofundamento das afirmações de Alba, tentando fazê-la explicitar o que quer dizer com elas, como que procurando tirar suas colocações do senso comum:

Alba - Ah, eu coloquei depois que [lendo o relatório] quando a gente trabalha com objetivo, com dedicação, a gente consegue um aproveitamento melhor dos alunos.

P2 - Dedicação?

Alba - Dedicação seria, assim, sabe, é, não seria bem dedicação, seria como eu eu tiro base pelos meus planos, né, eu fiz meus planos sozinha a X [professora-supervisora do semestre

anterior] corrigia tudo, né, mas eu fiz meus planos sozinha, depois, assim, passou... eu dei uma aula pra você, eu vi, você viu, todo mundo viu que não foi uma aula boa, você me deu idéias que eu não tinha essas idéias, então, acho que é uma falta de didática sabe uma falta de ... é ... não é nem didática é...

P2 - Modelos?

Alba - Não, é...

P2 - Sugestões de atividades...

Alba - Não, não é didática, parece com didática ... de você ...

P2 - Metodologia?

Alba - De que você consegue é trabalhar...

P2 - Abordagem?

Alba - Não, não é abordagem ... ai agora me fugiu ... dinâmica! Sabe aquela dinâmica de você trabalhar de você imaginar uma coisa, imaginar outra, trabalhar com isso e colocar aquilo ali com as crianças, igual a gente fez, você me deu idéia, eu fiz e ficou uma coisa, assim, interessante uma coisa, P2, que eu não teria essa idéia sozinha, eu não consigo, eu não tenho tanta criatividade, eu não tenho.

(orientação A)

O que afirmei acima com relação a colocações do senso comum poderia ser entendido também como uma ausência de metalinguagem, como sugere a dificuldade que Alba demonstra em encontrar a palavra que se encaixasse no que ela queria dizer . No entanto, isso também pode ser visto à luz das colocações de Korthagen & Lagerwerf (1996). Os autores acreditam que seja importante que o AP fale sobre o que vê, pensa e faz em suas próprias palavras e não em linguagem de *expert*, pois essa estaria separada da percepção pessoal que guia suas ações. À medida que um grupo desenvolve uma percepção mais detalhada de uma dada situação, os autores acreditam que seja mais produtivo inserir termos técnicos.

A partir da análise acima, acredito ser possível afirmar que os relatórios de aula adquirem caráter reflexivo quando suas proposições são desafiadas e quando o AP é levado a expressar mais profundamente suas percepções. Torna-se, aqui, evidente a importância do papel do “outro” condução do processo reflexivo. A simples elaboração dos relatórios sem que sejam retomados e discutidos seria, a meu ver, apenas uma sobrecarga para o AP. Além disso, uma aceitação passiva do que inicialmente se apresenta de forma bastante superficial desperdiçaria o valor potencial que os relatórios contêm.

3.4.4 Os tipos de reflexão e os conteúdos abordados

Para a discussão do tipo de reflexão e dos conteúdos abordados, apresento a sétima e a oitava asserções.

7ª. O tipo de questionamento que se faz sobre a prática é visto como fundamental para a qualidade da reflexão.

Um aspecto saliente que se apresentou a partir da terceira aula gravada é que ~~as~~ os encontros passam a ser fortemente moldados pelo tipo de questionamento que se faz para iniciar a reflexão. Isso se deu após a leitura de um texto de Underhill (ver Anexo IV) que foi freqüentemente citado durante aquele semestre. O texto trata de perguntas que levariam a uma consciência da prática pedagógica. No trecho de uma aula que apresento abaixo os participantes parecem estar querendo uma maior compreensão do que o autor quer dizer por “perguntas de alto rendimento” e “perguntas de baixo rendimento”. Entre as várias características que essas perguntas têm, encontra-se o envolvimento daquele que se questiona como “parte do circuito humano das interações” da sala de aula. O excerto abaixo mostra P1 falando sobre o texto, enfatizando a necessidade de o professor se ver implicado nas perguntas que faz:

P1 - Certo. Daí ele compara, por exemplo, com a pergunta que é de baixo rendimento, do tipo “por que que eles cometem tantos erros”, aí ele transforma as perguntas que ele considera de baixo rendimento em alto rendimento; aí ele faz, assim, outras perguntas - “estou aceitando meus alunos como eles são ou estou desejando que eles sejam diferentes?”

Mara - Essa é alto rendimento, né?

P1 - De alto rendimento.

Mara - É, aí já tá mais perto dele.

P1 - Ele já dentro da pergunta, não é, aí outra pergunta que ele faz com relação aos erros dos alunos - “como é que eu posso tornar esses erros dos alunos em alguma vantagem?” - outra pergunta - “estou trabalhando com os alunos do ponto onde eles estão ou do ponto onde eu estou?” - e outra pergunta - “será que eu tenho medo dos erros dos meus alunos?” - então nessas perguntas todas, essas perguntas têm como característica aquele que pergunta estar envolvido ou estar implicado na pergunta, né, então, a aula passada a gente trabalhou com essas perguntas, cada uma ia falar o que escreveu.

(aula 3)

Nessa mesma aula, percebe-se que a AP Malu problematiza uma situação de sua prática, o que foi constatado, segundo ela, observando a fita gravada em vídeo de sua aula. Malu procura colocar-se dentro do problema mas ainda não domina o tipo de questionamento que parece ser esperado dela. Dessa forma, a atenção dessa AP parece estar voltada não apenas para o problema encontrado mas também para a maneira adequada de se questionar sobre ele.

Malu - Viu, P1, eu estive observando a fita e eu vi um problema em mim que, inclusive, eu gostaria de falar; é quanto... não sei como é que eu formularia essa questão... a minha maneira de... eu tenho um problema em relação a chamar a atenção do aluno quando ele tá... coibir a bagunça, ali, eu tenho um problema quanto a isso, mas eu não sei como faria essa pergunta.
(aula 3)

Conforme mais evidências se apresentam para confirmar essa asserção, o que se configura é que fazer a pergunta da maneira adequada parece ser o objetivo dos encontros, e não procurar resolver os problemas; o passo mais importante parece ser começar adequadamente o processo reflexivo. O resultado desses questionamentos aparece sistematizado nos trabalhos acadêmicos, ou “papers” como são chamados pelos participantes. O trabalho desenvolvido em torno do *paper* (orientações, leituras, análise de aulas) assume a função de procurar discutir os problemas levantados em sala de aula lançando uma maior compreensão sobre eles e também neles se confirma o envolvimento do AP nos eventos da sala de aula. O “paper” de Alba, por exemplo, trata da interação professor-aluno mais especificamente no aspecto do respeito do professor pelo aluno. Alba analisa trechos de suas aulas de estágio concentrando-se nesse aspecto. Alba aponta atitudes suas de desconsideração do conhecimento do aluno, de tomar por certo que o que foi por ela ensinado teria sido imediatamente aprendido pelos alunos, e de indiferença perante o aluno como pessoa.

Uma outra característica das perguntas de alto rendimento é que elas colocam algum risco para o *status quo* de quem está sendo questionado. Novamente é uma característica que apela diretamente para um envolvimento do professor no problema em questão. No segmento abaixo pode-se perceber que as próprias APs já identificam esse traço das perguntas:

P1 - Eu acho que a questão seria de fazer a pergunta e testá-la de acordo com esses critérios, ali, essa pergunta, Marta, ela coloca risco pra quem a está fazendo?

Mara - Não, né, é muito simples: ela pára pensa e responde uma maneira que ela acha que deve ser a certa e testa.

Malu - Não colocou o professor aí dentro.

P1 - Quem que tá implicado? Tem alguém implicado?

Mara - Não.

P1 - Não, né, não tem ninguém.

P2 - É a maneira correta, né.

(aula 3)

No excerto que se segue, é abordada uma outra característica das perguntas de alto rendimento que é de “ver o problema tanto lá como aqui”. Essa característica deveria ampliar o foco dos questionamentos, uma vez que o “lá” pode ser entendido como o contexto institucional da escola e, além disso, não se pode esperar que a implicação do professor nos problemas dê conta de responder adequadamente da questão. Em seu “*paper*” Diva parece conseguir alcançar essa ampliação de enfoque. Diva analisa sua fala enquanto professora fazendo uso de registros de suas aulas de estágio, questionando se seu discurso seria um ato de poder ou de interação. Nas considerações finais de seu trabalho Diva conclui:

“[fica] clara a idéia de hierarquização imposta pela sociedade, ou seja, um sempre será o detentor da sabedoria e o outro deverá acatar aquilo que lhe é ditado, sem possibilidade de troca, o que é infundado pois sabemos que todo ato de comunicação pressupõe transferência mútua”.

No entanto, a partir dos dados abaixo, parece-me possível afirmar que não é freqüente a predominância da percepção ampliada do contexto da sala de aula. Parece-me que essa característica tem seu valor minimizado pela característica mencionada anteriormente, qual seja, a da implicação do AP nos acontecimentos da sala de aula:

P1 - E por que que você viu isso como um problema?

Malu - Porque é muito constante dentro da aula, poderia ser menos, né.

P2 - Acho que aí já tem alguma coisa.

P1 - Então por que...

P2 - O que faz com que eu tenha que chamar a atenção dos alunos tão freqüentemente? Por que daí acho que vai vir uma resposta. Será que vai se encerrar?

Malu - Não.

P2 - Não sei, vamos ver, é uma pergunta que tá vendo o problema lá e aqui?

Malu - Como assim?

P2 - Essa pergunta, aí, vamos ver o primeiro item - "vêm o problema tanto lá como aqui?"

Malu - Acho que sim.

P2 - Lá fora, no outro, o aluno, a escola, a diretora, a maneira correta, e o aqui sou eu, né, eu dentro da sala de aula fazendo parte do circuito humano que forma ... não sei.

(aula 3)

Embora P2 refira-se ao "lá fora" como sendo o aluno, a escola, a diretora, a maneira correta, o que prevalece é a implicação do professor. O excerto seguinte parece reforçar essa afirmação.

P1 - Eu acho que estaria relacionada com aquela primeira que você fez, que é o que faz com que eu tenha que chamar a atenção dos alunos tão freqüentemente, que ali a gente não tá vendo uma implicação da pessoa que pergunta; e se fosse o que é que eu faço em sala de aula que não desperta o interesse dos meus alunos ou o que eu faço?

P2 - Bloqueia o interesse dos alunos...

P1 - Que bloqueia ou que não atrai a atenção dos meus alunos.

Malu - Acho que sim.

P1 - Ou que dispersa, né, porque você tanto pode não atrair como você pode começar a dispersar mesmo.

P2 - Uh hum. Em que momentos da aula a atenção dos alunos se dispersa e o que eu faço nesses momentos?

Mara - E faz com que ela chame tanto a atenção deles.

(aula 3)

O que me parece problemático com essa face da configuração dos momentos de reflexão é que o tipo de questionamento privilegiado está demasiadamente voltado para o professor. Por um lado, o encorajamento da atitude do professor de se implicar nos problemas da sala de aula poderia propiciar um senso de responsabilidade e engajamento, e até mesmo evitaria que se perpetuassem impressões preconceituosas sobre o contexto escolar como a que aparece na fala de Alba que se segue:

Alba - Aí eu acho que são outras coisas, né, P1, que levam ao aluno não saber o que você tá dizendo, e eu vejo uma outra dificuldade que, às vezes, eu tento explicar alguma estrutura e ... eu me arrependi de ter pego quarta série.

P1 - Por que?

Alba - Porque eu tenho vontade de explicar e eles não sabem nem em português, então fica difícil eu ensinar alguma coisa em inglês se eles não sabem nem em português porque se você vai explicar uma coisa você se volta pro português pra ver se eles entendem mas nem isso eles aprenderam ainda.

P1 - Mas quando você ensina "open the door" existe uma estrutura atrás de open the door?

Alba - Não, não isso, não quanto a isso, não, eu acho que eles não têm noção de nada ainda. (orientação A)

No caso acima, um exame do que estaria por trás das afirmações da AP bem como de sua ação seriam fundamentais para esclarecer sua visão que, além de ser praticamente um mito no ensino de LI no Brasil (Moita Lopes, 1996), me parece bastante preconceituosa. Por outro lado, entretanto, a centralização do professor no contexto desloca os problemas da sala de aula do social para o individual, ocasionando o que Hargreaves (1993) chamou de "emancipação pessoal excessiva ou politicamente ingênua". A meu ver, o professor nem sempre pode ser colocado como pivô dos problemas da sala de aula.

A partir do problema apresentado por Malu, relacionado com "coibir a bagunça" ou "chamar a atenção dos alunos", uma série de questionamentos passa a ser elaborada na tentativa de se chegar ao cerne do problema. Nesse processo aparecem perguntas como as que se seguem:

- *"Estou satisfeita com o modo como chamo a atenção dos meus alunos?"*
- *"O que faz com que eu tenha que chamar a atenção dos alunos tão frequentemente?"*
- *"Que relacionamento eu tô tendo com meus alunos ao chamar atenção como eu chamo?"*
- *"Não pode ser essa necessidade de centralização também?"*

É interessante observar que a maioria das perguntas feitas em sala de aula aparecem em primeira pessoa, embora nem todas tenham sido elaboradas pela AP-em-foco. Parece ser uma preocupação em dar a forma adequada às perguntas. Por outro lado, isso parece oferecer

um potencial de identificação das demais APs no processo reflexivo. Essa afirmação me parece possível pois durante a discussão em torno da questão de Malu, Alba tenta ver o que estaria por trás do fato de Malu ter que chamar a atenção dos alunos freqüentemente e procura comparar com um problema de sua prática. A partir disso, a AP-em-foco passa a ser Alba e novamente iniciam-se as tentativas de envolver a AP no problema apresentado:

P1 - Não, talvez a pergunta fosse por que e acho que seria uma de baixo rendimento por que os alunos se desinteressam ou eles se desligam quando eu falo inglês... porque eu tô vendo o problema no aluno, certo, eu já acho que é uma de baixo rendimento; aí eu falo, assim, não, porque quando eu falo inglês com os alunos eles se dispersam.

Mara - Mas o porquê ... não tô entendendo.

P1 - Não é ... agora como é que a gente torna isso que seria uma de baixo rendimento numa de alto rendimento que é, daí, você se colocando, não é, nesse contexto que já tá acontecendo isso; como é que seria, então, Alba, você consegue pensar numa pergunta?

Mara - Como estou falando inglês com meus alunos que faz com que eles se desinteressem, se dispersem?

Alba - Como?

Mara - Como eu estou falando?

P1 - Como eu estou falando?

Alba - É verdade.

(aula 3)

Não é apenas nesse encontro que se estabelece o processo de tentar envolver a AP nos problemas levantados. Em uma outra aula, Sandra, que não havia estado nas duas aulas anteriores quando foi introduzido e trabalhado o texto de Underhill (ver anexo IV), procura apresentar um problema de sua prática. É interessante observar que, ao explicarem para S o que deveria ser feito, tanto as APs quanto P2 satirizam a atividade, dizendo que é melhor Sandra ter algum problema senão terão que inventar um. Talvez os participantes estejam percebendo a problematização da prática como algo um pouco forçado. De qualquer maneira, nessa aula, nota-se que as APs já se colocam mais a vontade para levantar os questionamentos e procurar implicar o professor nos acontecimentos. No excerto abaixo, após Sandra ter afirmado que tem um problema relacionado à pronúncia das palavras em inglês, Malu toma a iniciativa de elaborar uma pergunta. Também aqui ocorre a identificação com o problema da outra AP:

Malu - Posso levantar uma pergunta? Por que o professor encontra tanto problema ou preconceito em reconhecer que não sabe, em admitir que não sabe, não é, em procurar um dicionário?

Diva - É, porque o que a gente perguntou pra ela...

Malu - Porque de certa forma o... na minha aula o aluno perguntou uma palavra pra mim e eu fui confirmar no dicionário, aí eu escutei ele falando pro outro: "não sabe né".

(aula 4)

Ao tentar elaborar uma questão pertinente ao problema da colega, Malu poderia estar se valendo da discussão para refletir sobre um problema seu. Dessa forma, confirma-se o potencial de identificação que a problematização em torno da prática de uma AP tem sobre as reflexões de outras APs.

Finalizando a argumentação em torno dessa asserção, parece-me possível confirmar a centralidade que o tipo de questionamento feito sobre a prática assume nos encontros. A ênfase é colocada no envolvimento do AP nos problemas da sala de aula, em perceber-se implicado naqueles eventos. Por vezes isso se dá de maneira pouco natural, pois as APs parecem se ver obrigadas a encontrar problemas em sua prática. Além disso, o enfoque no AP parece estar reforçando a emancipação pessoal excessiva sobre a qual alerta Hargreaves (1993).

Um outro aspecto que se salientou foi o potencial de identificação das APs com os problemas levantados pela AP-em-foco. Sob esse respeito, pode-se dizer que a prática da reflexão coletivamente sustentada é uma maneira de criar comunidades cujos participantes pensam juntos problemas de seu cotidiano educacional.

8ª. As reflexões se dão predominantemente sobre o imediato da sala de aula, sobre questões de técnica, manejo de sala de aula.

Na argumentação em torno da presente asserção pretendo apresentar os conteúdos das reflexões bem como classificá-las quanto aos domínios e tipos encontrados. Para tanto, estarei me valendo das distinções apresentadas por Zeichner (1994). Concordo com o autor

que a pesquisa sobre a prática reflexiva precisa se concentrar no tipo de reflexão no qual os professores estão se engajando, nos conteúdos das reflexões, além de investigar como se realiza essa prática. Acredito que a maneira como a prática da reflexão se realizou no contexto investigado já foi abordada nas asserções anteriores, restando-me agora discutir os tipos e conteúdos das reflexões.

Identificados os conteúdos das reflexões, constata-se a predominância daqueles relacionados com questões imediatas da sala de aula como manejo de sala de aula e procedimentos das APs, matéria ensinada (conteúdos), tempo destinado às atividades, participação e motivação dos alunos, qualidade da produção de LI da AP. Em suma, os conteúdos giram em torno do professor (AP), do aluno e dos conteúdos das aulas de estágio. Se retomarmos a distinção de noções de reflexão presentes na literatura apresentada por Zeichner (1994), veremos, portanto, que a prática reflexiva nesse contexto se caracterizaria primordialmente como **reflexão sobre ensino**. Cabe, aqui, lembrar que as noções são: (1) reflexão antes, durante, ou depois da ação; (2) reflexão sobre o ensino; (3) reflexão sobre as condições sociais que influenciam o ensino; (4) reflexão como atividade particular a ser buscada individualmente por professores isolados; (5) reflexão como prática social e pública envolvendo comunidades de professores; (6) reflexão como um processo racional, imparcial e lógico; (7) reflexão inspirada por uma ética de zelo e paixão. As reflexões se dão predominantemente **depois da ação**, exceto quando Vera apresentou uma mini-aula referente a uma aula que seria dada durante seu estágio, ocorrendo, portanto, **antes da ação**. É evidente, ainda, que o contexto investigado privilegia o aspecto coletivo, o que caracterizaria a experiência da prática reflexiva como **prática social e pública** envolvendo, nesse caso, comunidades de APs e formadores de professores.

A análise dos conteúdos das reflexões permite ainda localizá-las quanto aos domínios alcançados. Reapresento aqui a distinção de Zeichner (1994) quanto a esse aspecto para tornar sua retomada mais confortável ao leitor:

- técnico - preocupação com a eficiência e a eficácia dos meios para se atingir fins aceitos conforme propostos;
- prático - explicitar e esclarecer pressupostos e predisposições subjacentes à atividade de ensino e avaliar a adequação dos objetivos educacionais para os quais se encaminha a ação;
- crítico - incorpora critérios morais e éticos no discurso da prática; a ação é orientada pela busca de objetivos educacionais, atividades e experiências que levem a formas de vida mais justas e igualitárias, questionando-se quem está se beneficiando com os fins atingidos - todos os alunos ou apenas alguns?

Somando-se à classificação acima, os conteúdos abordados colocam as reflexões quase que exclusivamente no domínio técnico, quando fica clara a preocupação com a eficiência das técnicas, procedimentos, materiais empregados nas aulas de estágio. Há poucas ocasiões em que se passa para o domínio prático, quando são discutidos papéis de professores e alunos, quando são examinadas concepções subjacentes à maneira de ensinar das APs, quando são expostos os medos, inseguranças e dificuldades que fazem as APs agirem de determinadas maneiras, quando são revistas atitudes das APs e das professoras-supervisoras.

⊗ Quanto a domínio crítico, houve apenas duas ocasiões em que as reflexões se dirigiram para critérios morais e éticos, quando foram abordados os seguintes problemas: o desligamento de alunos do minicurso, discussão que se deu em orientação individual entre Vera e P2 e a questão de Sandra, com sua baixa proficiência em LI se julgar apta a lecionar na escola pública, discussão ocorrida em orientação individual entre Sandra e P1 (relato de P1 para P2). Em ambos os casos parece estar sendo tocada a questão do quem está se beneficiando com o ensino. No primeiro, apenas alunos que se enquadram nos padrões de

“bom aluno” que a AP possui; no segundo, alunos que têm a “sorte” de não estudar na escola pública.

O quadro que apresento a seguir traz os conteúdos abordados em cada encontro e minha classificação quanto ao domínio alcançado. As iniciais indicam T = domínio técnico, P = domínio prático e C = domínio crítico.

encontro	conteúdos	domínio
aula 1	adequação dos conteúdos da aula de estágio	T
	procedimentos da AP	T
	objetivos das atividades	T
	sugestões de atividades	T
	motivação dos alunos	T
aula 2	objetivos do visionamento	T
	objetivo da aula de estágio	T
	descrição do grupo de alunas	T
	material utilizado	T
	objetivo de uma atividade em especial	T
	interação professor/alunos	T
	adequação da atividade ao objetivo desejado	T
	percepção da AP (ser repetitiva)	T
	participação das alunas / ânimo durante a aula	T
	adequação do material ao grupo	T
distribuição dos turnos (monopolizados pela AP)	P	
	papel do professor	P
	papel dos alunos	P
	insegurança do professor diante da baixa participação	T
	desconforto diante da gravação	T
	propósito do visionamento	T
	esclarecimento sobre a atividade	T
	duração das atividades	T
	agrupamento das alunas	T
	o que Diva faria diferente	T
aula 3	texto de Underhill	T
	problema de Malu quanto a coibir a bagunça	T
	motivação dos alunos	T
	necessidade da AP de centralizar a atenção	T
	envolvimento cognitivo do aluno	T
	nível de dificuldade da aula com relação ao uso de LI	T
	procedimentos para facilitar a compreensão da língua-alvo	T
	adequação de conteúdos da aula de estágio	T
	adequação da abordagem de ensino das aulas de estágio	T
	relação da experiência enquanto aprendiz de LE e a maneira de ensinar da AP	P
	irregularidade na pronúncia	T
	disposição das carteiras	T
	ritmo dado à condução da atividade	T
	nível de dificuldade da atividade	T
	procedimentos automáticos da professora	T
	medo de que os alunos questionem assuntos que as APs desconhecem	T
constrangimento diante do não saber	T	
imagem do professor que as APs gostariam de ser	T	

	maneira de lidar com o problema da baixa proficiência na LI	T
	procedimentos automáticos (ser repetitiva)	T
	metáfora do cabo de guerra (percepção da sala de aula)	P
orientação A	aproveitamento dos alunos na aula de estágio	T
	satisfação da AP com a participação dos alunos	T
	tentativa de justificar a satisfação com os resultados da aula dada	P
	princípios de ensino subjacentes à aula	P
	adequação dos procedimentos da AP	T
	adequação dos conteúdos trabalhados anteriormente no minicurso	T
	adequação dos procedimentos da AP	T
	progressão da aula	T
	habilidades desejáveis no professor de LI	P
	irregularidades de pronúncia da AP	T
		irregularidade de pronúncia da AP
aula 4	preparo do AP para a aula	T
	maneiras de lidar com problemas de pronúncia	T
	preconceito do professor em admitir que não sabe	P
	consciência da AP de suas dificuldade com a LI	P
	alternativa para solucionar o problema da AP - aulas de LI dadas por P1	T
Orientação V	atitude da professora-supervisora na aula de estágio da AP	P
	reações da AP	P
	atitudes autoritárias	P
	desligamento de “alunos-problema” da aulas de estágio	C
	preparo do AP para lidar com situações problemáticas	P
	possíveis causas de evasão e baixa participação dos alunos de estágio	C
	adequação de instrumentos de coleta de dados para o “paper”	T
Orientação D	“puzzles”, como investigar questões intrigantes	P
	percepção de procedimentos automáticos da AP	P
	papéis da AP em aula	P
	relação da ação da AP com pressupostos metodológicos	P

Quadro 6: Conteúdos Abordados nas Discussões

A análise dos conteúdos apontou a predominância de reflexões sobre ensino no domínio técnico. Não pretendo minimizar a importância de uma ação tecnicamente estudada e desenvolvida por parte do professor e de um trabalho sobre esse aspecto durante a formação universitária. Porém, a compreensão da ação pedagógica apenas como técnica coloca o risco de se reduzir a dimensão dessa ação profissional, conforme alerta Pennycook (1989). Embora Zeichner rejeite a idéia de níveis de reflexão por considerá-los todos importantes, preferindo entendê-los como domínios, é realmente tentador propor uma hierarquia, devido à pirâmide que se estabelece tendo o domínio técnico na base, o pratico na camada intermediária e o crítico ocupando um mínimo espaço no topo dessa pirâmide.

3.5 A reação de uma participante à análise dos dados

Reproduzo, nesta seção, o texto que P1 redigiu após a leitura da análise de dados.

Denise:

Em reação a sua análise, as colocações a seguir são as únicas ressalvas a sua interpretação, que considero acertada:

O uso de termos *atacar*, *agressivo*, *confissão*. Se assim podem ter transparecido minhas atitudes, é uma interpretação que me cabe conhecer. A dissonância entre intenção e ação parece estar presente aqui. Os termos mencionados parecem estar atrelados a noções de *destruição*, de *tortura*, de *erro*, e de *dor*. Confissão poderia ser *admissão*; atacar poderia ser *expor*, *escrutinar*; agressivo poderia ser *duro*, *realista*, *frio*, *racional*. O sentido de *destruir* - se for este que subjaz ao emprego daqueles termos - poderia ser entendido como encarar a realidade. Encarar não é aceitar resignadamente e também dispensa qualquer processo de expiação. Não duvido nada de que minha ação possa ser interpretada como dolorosa e torturante. Uma experiência de supervisão me mostrou como um comentário que fiz sobre a aula de uma aluna a atingiu negativamente, embora eu tehna tentado abordar o problema sem intenção de ofendê-la, machucá-la, humilhá-la. Na ocasião, o que estava em jogo não era domínio lingüístico, mas atitudes que considere carregadas de deboche e desprezo aos alunos.

Acho que nas minhas ações (comportamentos + intenções) - com aquela turma de oitavo período - estava presente intenção de que as alunas-mestres tomassem uma atitude, uma providência quanto a sua baixa proficiência lingüística. Uma ação nesse sentido por parte das alunas-mestres poderia atenuar o peso que eu sinto de decidir quem está em condições ou não de atuar em sala de aula.

O fato de ter predominado nas discussões o domínio técnico pode não ser indicativo de que tenhamos perdido de vista a importância de fatores sociais, econômicos, políticos e críticos. Entretanto, argumentos acadêmicos que encontrei em textos da Educação (você sabe quais), que tradicionalmente defendem a necessidade de pensar e agir política e criticamente, nem de longe negam a condição essencial do saber técnico. Vejo claramente esse argumento

legitimando um aspecto de minha prática no contexto em que fui analisada. Minha preocupação com a competência lingüística das alunas-mestres em questão sobrepunha qualquer outra, por acreditar que aquela era a mais urgente a ser tratada.

Também, acho que poderia ser levado em conta o fato de termos trabalhado com uma turma de oitavo período cujo programa fora mais ou menos adaptado para seguir o das turmas de regime seriado. As discussões que poderiam tocar questões sobre os papéis que a língua inglesa assume no contexto escolar brasileiro, os papéis de professor e da escola - em termos políticos sociais e críticos -, bem como aspectos práticos, estavam previstas, se não estiver enganada, para sétimo período e seriado. Não quero com isso justificar que não devamos pensar em manter vivos o interesse e o cultivo desses outros aspectos que deveriam integrar nossa prática.

Outro ponto que me chamou atenção na sua análise está na página XXX, quando você se vê deixando o papel colaborativo para assumir o prescritivo. Seus registros não mostram minhas orientações e por isso não apareço nesse caso. Porém, ao orientar a Malu, lembro-me claramente de ter prescrito - em forma de sugestão - atividades, porque ela não tinha a menor idéia de como começar uma aula. Pelo menos foi o que ela me alegou. No caso da Fabiane, lembro-me de ter questionado, de forma sutil - talvez sutil de mais - por que ela não avançava com conteúdo, por que estava sempre repetindo a mesma coisa na mesma aula, aula após aula; pedi para ela observar a reação de seus alunos a sua aula, especialmente olhando para seus rostos. Cheguei até a sugerir que perguntasse aos alunos sobre o que estavam achando de sua aula, tamanha sua resistência em mudar seu plano. A razão de ela nunca ter perguntado aos alunos pode ser a mesma pela qual abandonou a disciplina. Também, talvez por ela conhecer meus pontos de vista, ela pode ter decidido evitar um confronto ou um desgaste.

Bom, considerando que sua interpretação é sua interpretação, ela se torna inquestionável! Os excertos escolhidos fundamentam com efeito suas asserções. Ficam apenas minhas ressalvas, baseadas na bendita intenção e compreensões não explicitadas. Acho importante mencionar que o processo de ensinar com outra professora foi tanto um desafio e uma recompensa. Desafio porque possibilitou estranhar meus próprios limites e atuar dentro deles. Recompensa porque observando a outra professora pude conhecer algumas facetas da minha prática.

Dividir uma turma com essa professora não foi uma dificuldade porque muitas conversas estavam despidas de juízo de valor, permitindo-me expor minhas próprias convicções e dificuldades. Outra sensação de recompensa vem da certeza de não estar indiferente e superior às críticas - ainda que sutilmente colocadas ou instigadas - pela professora colega e por alunas, que tiveram um efeito perturbador e necessário para a revisão de minha prática. Mais do que nunca, vejo que meu conhecimento profissional não pode restringir-se às quatro paredes da sala de aula. Concordo com você quando diz que estamos aprendendo a refletir. Ao ler sua análise, algumas vezes me passou pela cabeça se não teria sido mais justo termos examinado nossas próprias aulas com as alunas-mestres, antes de colocá-las em experiência fortes como as que lhes oferecemos.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Introdução

No presente capítulo serão retomadas as perguntas de pesquisa e apresentadas as considerações finais, que trazem as diferentes perspectivas que a reflexão assumiu neste trabalho.

4.2 Retomada das perguntas de pesquisa

A análise dos dados aqui realizada foi estruturada a partir de oito asserções. Conforme já foi indicado na seção 3.4, é possível agrupá-las em torno das subperguntas de pesquisa à medida que se relacionam mais diretamente com cada uma delas. Na presente seção, procuro trazer as principais considerações feitas em cada asserção para responder às subperguntas que orientaram essa investigação. Estarei iniciando com as subperguntas para posteriormente, na seção intitulada “Considerações Finais”, concentrar-me na pergunta maior do estudo que seria: Como se constrói a prática reflexiva em um curso de formação de professores de LI?

Quais os sentidos de reflexão para os participantes?

Os sentidos que a experiência da prática reflexiva assumiu no contexto investigado apontam para uma diferença na percepção das professoras-supervisoras e das APs. As primeiras evidenciam mais marcadamente o sentido de explorar problemas da prática e questionar atitudes das APs. No caso das APs, a reflexão parece assumir o sentido de perceber erros e resolver problemas. Tais diferenças poderiam indicar, por um lado, que os propósitos da prática reflexiva não foram bem explicitados para as APs. Por outro lado, poderíamos considerar que, mesmo tendo sido explicitados, o que se apresenta como

primordial para as APs não é apenas compreender sua ação mas, sim, encontrar respostas para suas inquietações.

O sentido de perceber erros poderia revelar suas expectativas com relação à disciplina MPEI como sendo o lugar onde esses erros deveriam ser apontados e corrigidos, seja pelas professoras-supervisoras ou pela auto-observação.

Como se dá a participação das professoras-supervisoras? Quais seus papéis?

A participação das professoras-supervisoras se caracteriza primordialmente pela atitude questionadora. Para isso as professoras se apóiam fortemente em texto lido (ver Anexo IV) que especifica tipos de questionamentos que levariam à consciência da ação pedagógica. Além disso, as professoras-supervisoras parecem querer compartilhar responsabilidades pelo julgamento das habilidades e competências das APs, o que lhes confere a função que estou denominando de confessoras. Para P2, o confessar das APs parece minimizar o problema que apresentam com relação à competência lingüística, enquanto que para P1 isso não parece ser suficiente. P1 vê como parte de seu papel encorajar a ação e promover mudanças nas APs, como sugere sua atitude de colocar-se à disposição de uma AP para ensinar-lhe língua inglesa, o que não faria parte, necessariamente, de suas atribuições como professora de MPEI.

As professoras-supervisoras evidenciam estar buscando os limites da prática reflexiva. Nota-se que, quando os questionamentos atingem emocionalmente uma AP, as professoras se mostram insatisfeitas com os rumos da discussão e pois o aspecto emocional não se mostra como um campo desejável de ser atingido. Ainda quanto a esse aspecto, as professoras se caracterizam como aprendizes da prática reflexiva, bem como quando questionam sua capacidade de fazer as APs pensarem. Embora não tenha sido apontado pelas professoras-supervisoras, acredito ter sido possível identificar ações por parte de P2 nas quais a orientação colaborativa, reflexiva, cedeu espaço para outras de caráter prescritivo, quando, por exemplo,

fica claro que a aula implementada por Alba foi prescrita por P2, ou quando P2 se vê no direito de interromper a aula de Vera para colocar ordem na sala de aula a seu modo. Sendo assim, os papéis colaborativos por vezes saem de cena para que prevaleça o que a professora-supervisora entende como certo, independente da AP compartilhar dessa percepção.

A participação das professoras é marcada, também, por tentativas de reconstrução de teoria, e de articulação entre teoria e prática. Foram identificados dois tipos de recurso teórico: aquele referente a teoria sobre ensino/aprendizagem de LE e aquele referente a teoria sobre prática reflexiva. É natural esperar que no contexto investigado o recurso referente a teoria sobre ensino/aprendizagem de LE se manifeste. No entanto, parece-me pertinente ressaltar que o fato de as professoras-supervisoras promoverem discussões com base em teoria sobre prática reflexiva caracteriza a experiência da MPEI não apenas como lugar de se aprender a ensinar mas também como lugar de se aprender a refletir.

Um outro aspecto que se salientou, refere-se ao papel de P2 de defensora da AP diante das críticas das colegas. O fato desse papel se manifestar a partir da discussão de um planejamento de aula feito sob orientação de P2 poderia sugerir que essa professora-supervisora reconhece que a ação da AP estaria marcada por suas próprias (da professora-supervisora) crenças sobre ensinar e aprender. Nesse caso, P2 estaria assumindo a defesa de si própria, pois percebe que o ataque das APs se dirige indiretamente a ela.

Como se dá a participação das APs? Quais seus papéis?

Voltando a atenção para a participação das APs sob uma perspectiva cronológica, configuraram-se inicialmente atitudes de resistência por parte das APs em realizarem os procedimentos da prática reflexiva. As APs não se mostram dispostas a atender prontamente às solicitações das professoras de transcreverem trechos de suas aulas de estágio ou formular questões sobre sua prática. Além disso, é evidente seu desconforto diante do visionamento de

aulas de estágio. Com o decorrer do semestre, a resistência vai sendo minimizada à medida que vão se alterando as percepções dos propósitos dos procedimentos. Nem sempre essa percepção se afina com os propósitos explicitados pelas professoras-supervisoras. Enquanto que para as APs os procedimentos empregados servem principalmente para fazê-las perceberem seus erros, as professoras-supervisoras procuram dar à experiência o sentido de explorar problemas da prática. Apenas uma AP (Malu) compartilha com as professoras-supervisoras a percepção dos procedimentos como instrumentos para conscientização, conforme ela mesma afirma em entrevista no final do semestre. A resistência aqui encontrada talvez se deva ainda ao fato de que não são as APs que optam por uma formação reflexiva, e sim os docentes da disciplina. Os procedimentos sugeridos certamente diferem do que as AP experimentaram em sua experiência de aprender, dentro de uma cultura escolar que privilegia a aquisição de conhecimentos produzidos por outros e tomados como certos. Dessa forma, gerar conhecimento a partir do exame da própria prática pode ser algo difícil de ser compreendido pelas APs. Há também que se considerar que a maioria das APs que fazem parte desse estudo apresenta uma baixa identificação com a profissão de professor, o que se infere de suas expectativas para o futuro profissional (ver Anexo II).

Quando os procedimentos são adotados e os encontros passam a contar com discussões sobre a prática das APs, estas passam a assumir papéis semelhantes aos das professoras-supervisoras. Seus papéis variam entre apresentar sugestões de atividades para as colegas, questionar, interpretar, analisar e debater questões levantadas pelas colegas. Também para as APs o texto de Underhill (ver Anexo IV) parece ter sido de grande impacto, pois suas intervenções diante dos questionamentos das colegas, por vezes, se constituem em análises do tipo de pergunta elaborada quanto a ser de “alto” ou “baixo rendimento”. As APs atuam ainda no sentido de defender a aluna-em-foco diante de críticas recebidas, conforme explicitado por uma AP, por se identificarem com os problemas enfrentados pelas colegas.

Que considerações podem ser feitas sobre o caráter coletivo da prática reflexiva?

A prática reflexiva coletivamente sustentada, por ser compartilhada pelo grupo, tem o potencial de expor as crenças, concepções dos participantes a mais oportunidades de serem revistas, reelaboradas, justificadas. Uma possível consequência desse arranjo foi o desenvolvimento de papéis colaborativos tanto das professoras quanto das APs. Isso permite afirmar que, no contexto investigado, estabeleceu-se uma *comunidade reflexiva*. Com este termo quero dizer que os envolvidos se submeteram a regras comuns que deram ao grupo características específicas que lhe conferem status reflexivo. O limite da utilização do termo, no entanto, se dá pelo reconhecimento de que tal comunidade não se deu a partir de um consenso imediatamente espontâneo, conforme indicado pela resistência inicial das APs a se engajarem nos procedimentos sugeridos. O limite se dá ainda pela configuração não uniforme da prática reflexiva que enfoca, primordialmente, o fazer e o pensar das APs, sendo que a atuação das professoras-supervisoras se mantém fora da pauta de discussões enquanto tema a ser examinados pelas APs. Além disso, a formação dessa comunidade não foi suficiente para conferir caráter menos individualizante à prática reflexiva. O enfoque excessivo no AP, enquanto envolvido nos problemas da sala de aula, impediu que a experiência pedagógica fosse questionada em termos de condições sociais da educação.

Qual o tipo de reflexão e os conteúdos abordados?

Quanto ao tipo de reflexão desenvolvido, é possível adotar perspectivas diferentes para sua classificação. A revisão de literatura apresentada na seção 2.2 enfoca os trabalhos de Dewey (1933, 1938), Schön (1982, 1992), Zeichner (1994) e Clandinin & Connelly (1995), cada um apresentando diferentes maneiras de se pensar a reflexão. Baseada nesses autores, classifiquei a prática da reflexão no contexto investigado como sendo reflexão sobre ensino, que se dá antes e depois da ação e que se caracteriza como prática social e pública envolvendo

uma comunidade composta por APs e formadores de professores. Classificá-la como reflexão sobre ensino, é deixar de classificá-la como reflexão sobre as condições sociais que influenciam o ensino, o que significa que, mesmo sendo uma prática social e pública, a experiência se confina no individual por não buscar compreender ensino dentro do contexto educacional.

Os conteúdos abordados nas discussões se relacionam com o professor (AP), o aluno e os conteúdos das aulas de estágio. Certamente, esses elementos são fundamentais no ensino, mas não podem ser vistos como isolados do contexto educacional maior em que estão inseridos. Nota-se essa desvinculação nas discussões uma vez que são tratadas quase que exclusivamente questões imediatas da sala de aula como manejo de sala, procedimentos das APs, matéria ensinada (conteúdos), tempo destinado às atividades, participação e motivação dos alunos, qualidade da produção de LI das APs.

As reflexões têm seu conteúdo predominantemente voltado para o domínio técnico, quando fica clara a preocupação com a eficiência das técnicas, procedimentos, materiais empregados nas aulas de estágio. O domínio prático é tocado quando são discutidos papéis de professores e alunos, quando são examinadas concepções subjacentes à maneira de ensinar das APs, quando são expostos os medos, inseguranças e dificuldades que fazem as APs agirem de determinadas maneiras, quando são revistas atitudes das APs e das professoras-supervisoras. Cabe, apenas, ressaltar que discussões que se enquadrariam no domínio prático acontecem com muito menos frequência que aquelas do domínio técnico.

As reflexões atingiram o domínio crítico, isto é, apontaram para critérios morais e éticos, em apenas duas ocasiões, quando foram discutidos os problemas do desligamento de alunos do minicurso e da baixa proficiência em LI de uma AP que considerava seu desempenho suficientemente bom em se tratando de ensinar na escola pública.

A análise dos conteúdos apontou a predominância de reflexões sobre ensino no domínio técnico. Não pretendo minimizar a importância de uma ação tecnicamente estudada e desenvolvida por parte do professor e de um trabalho sobre esse aspecto durante a formação universitária. Porém, a compreensão da ação pedagógica apenas como técnica coloca o risco de se reduzir a dimensão dessa ação profissional, conforme alerta Pennycook (1989). Nesse sentido, a prática reflexiva não se diferenciaria de uma perspectiva de formação de professores baseada em treinamento de competências uma vez que são privilegiados apenas aspectos técnicos do ensino.

Considerações Finais

Esta pesquisa foi motivada pelo meu interesse em examinar, sistematicamente, uma situação de formação de professores de língua estrangeira da qual faço parte como professora da disciplina MPEI. O contato com a literatura na área de formação de professores, com colegas da área de MPEI, com alunos do curso de Letras Anglo em seu último ano da graduação, provocou esse interesse e apontou como altamente relevante e pertinente a questão da reflexão dentro do processo de formação de professores.

A reflexão pode ser entendida nesse estudo sob várias perspectivas:

- a) reflexão sobre uma situação de ensino/aprendizagem;
- b) reflexão da professora-pesquisadora sobre sua prática e seu contexto de ensino;
- c) reflexão como tradição de formação de professores.

Na presente seção, procuro trazer as considerações finais do trabalho adotando as três perspectivas apontadas acima.

Reflexão sobre uma situação de ensino/aprendizagem

A pesquisa procurou examinar “como se constrói a prática reflexiva em um curso de formação de professores de LP”. Este foi o questionamento maior que se desdobrou em subperguntas que vieram a definir aspectos específicos da investigação. Note-se que estou me referindo a uma situação específica que guarda em si particularidades que impedem que o estudo seja generalizado para todas as situações de formação de professores. Acredito, no entanto, que os aspectos analisados, quais sejam, os papéis dos participantes, a prática coletiva da reflexão, os conteúdos abordados, o tipo de reflexão conduzida, caracterizam a situação e permitem ao leitor considerar até que ponto podem ser comparáveis a outras situações de formação de professores.

As subperguntas respondidas na seção 4.2 compõem um quadro de como se construiu a prática da reflexão no curso de formação de professores investigado. Reforçando o que já foi apresentado, poderia afirmar que esta se constrói coletiva e colaborativamente porém tem efeito individualizante por se limitar a pensar o ensino enquanto ação do professor, e não como ação do professor dentro do contexto educacional. A predominância de reflexões no domínio técnico permite-me fazer tal afirmação. Cabe, aqui, considerar, no entanto, que as APs não experimentam as pressões institucionais enquanto professoras pois sua posição de APs lhes resguarda da intensidade da experiência cotidiana que professores vivenciam. Sendo assim, talvez não possamos nos valer dos mesmos parâmetros de qualidade da reflexão para professores em-serviço e professores pré-serviço.

A experiência se constrói como aprendizado da prática reflexiva, sendo que os participantes procuram apoio na literatura sobre como refletir e buscam a adequação e os limites de sua atuação.

Apenas a ação das APs é enfocada nas reflexões coletivas. Os raros momentos de questionamento da ação das professoras-supervisoras se dão em orientações individuais. Isso impede que haja uma uniformidade nos papéis que os participantes assumem pois às APs cabe

questionar a si próprias, as colegas, e serem questionadas; às professoras-supervisoras cabe questionar, e não serem questionadas.

Reflexão da professora-pesquisadora sobre sua prática e seu contexto de ensino

Minha participação neste trabalho não se limita ao papel de pesquisadora. Participo como uma das duas professoras-supervisoras que orientam as APs em sua prática de estágio supervisionado. Entre os conflitos surgidos da conjunção “professora-pesquisadora”, estaria o problema de definir a pesquisa como intervencionista ou não. Por mais que, enquanto pesquisadora, eu tenha procurado captar a situação conforme se apresentou, é impossível precisar se o contexto se manteria inalterado, caso a pesquisa não estivesse sendo realizada. Colocando-me como participante da pesquisa, e não apenas como observadora, não vejo minha análise como tendenciosa a ponto de invalidar a investigação. Devo deixar claro, porém, que esta deve ser entendida levando em conta minha posição de pesquisadora e participante.

Zeichner (1994) afirma que o desenvolvimento de arranjos complexos como a reflexão requer um ambiente nos cursos de formação de professores que possibilite o cultivo desses arranjos. Segundo o autor, se é desejável que os APs se tornem reflexivos diante de sua prática, no sentido que isso possa tomar, é preciso que eles se envolvam em atividades que assegurem essa reflexividade. Como parte desse ambiente, eles precisam ver nos formadores as qualidades desejadas; os formadores não apenas devem estar examinando suas próprias práticas mas também fazendo isso de forma pública a fim de que seus alunos estejam conscientes disso. Levando em conta essas afirmações, cabe aqui ressaltar que a própria realização desta pesquisa ocasionou o estabelecimento do ambiente de reflexividade de que fala Zeichner. Na etapa inicial de coleta de registros, procurei deixar claro para as APs que estaria gravando os encontros da disciplina MPEI a fim de poder examiná-los e conduzir uma

investigação sobre nosso contexto de formação de professores. Ao ter a primeira aula transcrita, levei a transcrição para as APs que se mostraram curiosas em lê-la. Em outra ocasião, apresentei, às APs e à outra professora-supervisora, um artigo que seria apresentado em um evento científico, que dava conta de minhas primeiras análises dos registros. Acredito que, com isso, assegurei que a investigação se fizesse pública, possibilitando às participantes conscientizar-se da atitude que se procurou desenvolver, não só com a pesquisa, como também com a experiência de formação de professores pela qual passaram.

Reflexão como tradição de formação de professores

As considerações feitas nesta seção não se referem unicamente a esta pesquisa. Procuro, aqui, traçar implicações para projetos de formação de professores que venham a adotar a perspectiva da prática reflexiva. Concordo com Zeichner de que precisamos concentrar nossa atenção no tipo de reflexão no qual os professores estão se engajando, no que os professores estão refletindo e em como eles estão realizando a reflexão, debatendo sobre o tipo de reflexão que nós deveríamos estar encorajando e não apenas descrevendo a prática reflexiva como ela é. Além disso, Zeichner alerta sobre a necessidade de se pensar o que a prática reflexiva significa em cada país.

Zeichner (1994) aponta cinco tradições de prática reflexiva na América do Norte que não são as únicas mas que, a seu ver, são as mais interessantes e as que têm tido maior impacto nas discussões de pesquisadores. São as tradições *Acadêmica*, *Eficiência Técnica*, *Desenvolvimentalista*, *Sócio-Reconstrucionista* e *Genérica*. A seguir apresento os principais pontos de cada uma delas.

- *Tradição Acadêmica* - reflexão sobre as matérias e conteúdos a serem ensinados e sobre a representação e tradução desses conteúdos a fim de promover a compreensão dos alunos.

- *Tradição da Eficiência Técnica* - ênfase no estudo científico do ensino (feito por outros que não o professor) para fornecer a base para se desenvolver um currículo para a formação do professor; professores deveriam refletir para verificar quão bem sua prática se ajusta ao que as pesquisas dizem que eles deveriam estar fazendo; ênfase clara na aplicação de conhecimento gerado por pesquisas realizadas por outros em outros lugares.
- *Tradição Desenvolvimentalista* - ênfase nos alunos, seu pensamento e sua compreensão; o desenvolvimento natural do aluno fornece a base para se determinar o que ensinar os alunos e como fazê-lo; professor como pesquisador embora refletindo sobre seus próprios alunos.
- *Tradição Sócio-Reconstrucionista* - reflexão como um ato político que pode contribuir com ou impedir a realização de uma sociedade mais justa e mais humana; reflexão dirigida tanto para dentro, isto é, para a própria prática do professor, quanto para fora, ou seja, para as condições sociais em que se situa a prática.
- *Tradição Genérica* - ensino reflexivo em geral, sem muitos comentários sobre qual deveria ser o foco da reflexão ou sobre os critérios que deveriam ser usados para avaliar a qualidade das reflexões ou ainda sobre até que ponto as reflexões dos professores deveriam envolver a problematização dos contextos sociais e institucionais onde atuam; infere-se dessa perspectiva que as ações dos professores serão necessariamente melhores pelo simples fato de serem mais refletidas, ponderadas ou intencionais.

O exame das tradições de prática reflexiva apresentadas acima leva-me a questionar qual seria o enfoque desejável para a prática reflexiva de professores de língua estrangeira no Brasil. Quanto à primeira delas, a tradição acadêmica, acredito ser pertinente se envolver nas reflexões não somente maneiras de se diminuir a lacuna entre a compreensão do professor a respeito dos conteúdos e aquela que se espera que o aluno atinja (Shulman apud Zeichner, 1994), mas, principalmente, a questão de como tornar a língua estrangeira passível de ser

aprendida por alunos que experimentam as limitações que a escola impõe, como salas numerosas, carga horária reduzida, e tantas outras limitações apontadas em outros trabalhos. Entretanto, essas não aparecem entre as preocupações primordiais dessa tradição.

A tradição da eficiência técnica parece perpetuar a hierarquia que coloca o professor como subordinado aos conhecimentos gerados por acadêmicos ou aos conhecimentos produzidos nos países e instituições de prestígio. Se pretendemos pensar em maneiras de tirar o professor da condição de técnico do ensino (Pennycook, 1989), certamente a prática reflexiva dentro da tradição da eficiência técnica não é o caminho mais indicado.

A prática reflexiva dentro da tradição desenvolvimentalista parece incorrer no mesmo problema da tradição acadêmica por não serem centrais questões do contexto educacional. Embora, nessa tradição, o professor tenha status mais elevado enquanto capaz de gerar conhecimento e não apenas absorver aquele produzido por outros, essa prática não se mostra potencialmente forte para contribuir para a melhoria das condições do ensino no Brasil.

A tradição sócio-reconstrucionista, por sua vez, está voltada para a ação do professor com especial atenção ao contexto social onde esta se desenvolve. Essa tradição busca a emancipação do professor, não no plano pessoal (Hargreaves, 1993), mas sim para possibilitar que ele faça, de si, e de seu seu ensino, instrumentos de transformação social. É dessa forma, acredito, que o professor será capaz de desvendar e atacar os mitos que se criaram em torno do ensino/aprendizagem de LE na escola pública do Brasil, fortalecer-se diante de imposições que vêm de cima para baixo, pensar nas possibilidades de sua ação para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem e avaliar até que ponto se estende sua responsabilidade pelos sucessos ou fracassos escolares e onde começam as responsabilidades institucionais.

Finalmente, a tradição genérica abraça a prática reflexiva que não define seu foco de atenção. A meu ver é dentro dessa tradição que corre o risco de promover a emancipação pessoal excessiva ou politicamente ingênua (Hargreaves, 1993). O fato de o professor ser

capaz de explicitar razões que motivaram suas escolhas pedagógicas não torna sua ação mais justa ou socialmente justificável.

Reverendo a prática reflexiva que se desenvolveu no contexto por mim investigado, reconheço seu traço marcadamente pessoal, orientado, talvez, por uma concepção genérica de reflexão. Embora eu reconheça que se deva avançar para que as condições sociais, responsáveis por boa parte das tensões experimentadas por professores em sua prática pedagógica diária, sejam também objeto de reflexão, vejo que não é possível deixar de tratar daquilo que se apresenta como relevante para o AP na etapa inicial de sua prática pedagógica.

Ainda são poucos os trabalhos que se inserem na temática da reflexão na área de formação de professores de LE no Brasil (Abrahão, 1996; Freitas, 1996; Magalhães, 1994; Telles, 1996, não incluindo, aqui, projetos em andamento que assumem essa perspectiva) e talvez fosse prematuro afirmar que algum tipo de tradição de prática reflexiva já tenha se estabelecido em nosso país. Pode-se dizer que estamos começando a gerar conhecimento sobre como os professores vêem suas práticas, e sobre as dificuldades, limitações e potencialidades no processo de examiná-las. A medida que desdobramentos dos trabalhos existentes, e novos trabalhos forem surgindo, poderemos definir a concepção de prática reflexiva que começa a se formar no Brasil. Cabe, no entanto, a professores, a pesquisadores e a coordenadores de projetos de formação de professores, bem como aos próprios professores e APs, estarem voltados para a busca de uma forma de desenvolvimento que promova o fortalecimento pessoal e profissional do professor, bem como a realização de um ensino de língua estrangeira voltado para seus participantes.

Summary

In this study I report a research carried out in order to investigate how reflective practice was constructed in an English as a foreign language teacher education course in a state university located in Parana. The emphasis on reflective practice can be best understood when the relevance and importance of the knowledge generated by the teacher is realized as well as the complexity of teachers' thinking and pedagogical action. Data were gathered in Methodology and Teaching Practice classes and individual encounters between student teacher and supervisor. The focus of the analysis is on supervisors and student teachers' roles, as well as on the quality of the reflections. I hope this study can contribute not only to the education of foreign language teachers but also to the education of university teachers who have seldom been taken as object of inquiry to researchers in Brazil.

Key words: Reflection / Teacher Education / Student teacher / Supervisor / Teaching Practice.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, M.H.V. **Conflitos e Incertezas na Renovação da Prática de Sala de Aula do Professor de Língua Estrangeira: um Estudo Etnográfico.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

ADLER, S. **The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education.** *Journal of Education for Teaching*, vol. 17/2, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira.** UNICAMP, Mimeo, 1995.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas, Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Análise de Abordagem de Ensino de Português - Língua Estrangeira: procedimento para iniciar a tomada de consciência do professor de como ensina e porque ensina como ensina (Projeto CNPq).** Mimeo, 1995.

BARCELOS, A.M.F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

BLATYTA, D.F. **Estudo da reação dialógica entre a conscientização teórica e o hábitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

BROWN, R. **The Place of Beliefs and of Concept Formation in a Language Teacher Training Theory.** *System*, vol. 18/1, 1990.

CALDERHEAD, J. & GATES, P. **Conceptualizing Reflection in Teacher Development.** London: The Falmer Press, 1993.

CASTRO, S.T.R. **As Interações Professora/Alunos Examinadas de uma Perspectiva do Discurso da Professora.** *Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.* Campinas, 1996.

CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. **Implementação da Pesquisa de Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro.** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol.17. Campinas: UNICAMP, 1991.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes.** New York: Teachers College Press, 1995.

DAY, C., POPE, M. & DENICOLO, P. (eds.) **Insights into Teachers' Thinking and Practice.** London: Falmer Press, 1990.

DEWEY, J. **Lógica - A Teoria da Investigação.** Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DEWEY, J. **How We Think.** Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

EDGE, J. Co-operative Development. **ELT Journal** vol.46/1, 1992.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography Ethnographic? **Anthropology and Education Quarterly**, vol. 15, 1984.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In M.C. WITTRICK (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan Publishing, 1986.

FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. Uma Análise da Disciplina Prática de Ensino de Inglês nas Instituições de Ensino Superior do Paraná. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

FREITAS, M.A. Uma Análise de Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

GEBHARD, J.G. Language Teacher Supervision: Process Concerns. **TESOL Quarterly**, vol. 25/4, 1991.

GEBHARD, J.G., GAITAN, S. e OPRANDY, R. Beyond Prescription: The Student Teacher as Investigator. In: J.C. Richards, e D. Nunan (Orgs.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

GIMENEZ, T.N. Learners Becoming Teachers: an Exploratory Study of Beliefs Held by Prospective and Practising EFL Teachers in Brazil. Tese de Doutorado. Lancaster: Lancaster University, 1994.

GIULIANO, M.S.M.A. Estratégias e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvida em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.

GOODMAN, J. Reflection and Teacher Education: a case study and theoretical analysis. **Interchange**, vol. 15/3, 1984.

GORE, J.M. Reflecting on Reflective Teaching. **Journal of Teacher Education**, March-April, 1987.

GRIFFITHS, M. & TANN, S. Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. **Journal of Education for Teaching**, vol. 18/1, 1992.

GRIMMETT, P.P. & ERICKSON, G.L. **Reflection in Education**. New York: Teachers College Press, 1988.

HARGREAVES, A. Teacher Development in the Postmodern Age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. **Journal of Education for Teaching**, vol.19/4 e 5, 1993.

HARTLEY, D. Confusion in Teacher Education: a postmodern condition? **Journal of Education for Teaching**, vol.19/4 e 5, 1993.

KORTHAGEN, F. & LAGERWERF, B. Reframing the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: levels in learning about teaching. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, vol.2/2, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 28/1, 1994.

LANSLEY, C. 'Collaborative Development': an alternative to phatic discourse and the art of co-operative development. **ELT Journal** vol.48/1, 1994.

MACHADO, R.O.A. A Fala Facilitadora do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Subsídios para a Formação do Professor. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1992.

MAGALHÃES, M.C.C. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do Professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 23/Junho, 1994.

MOITA LOPES, L.P. "Eles não aprendem português quanto mais inglês"- A Ideologia da Falta de Aptidão para Aprender Línguas Estrangeiras na Escola. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. Tendências da pesquisa na sala de aula de línguas no Brasil. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORAES, M.G.D.V. O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma Formação Crítica. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

OTENZI, D.I.B.G., MATEUS, E.F. & REIS, S. Alunas Formandas de Letras Anglo: Escolhas, Marcos e Expectativas. A ser publicado nos Anais do I Encontro de Política de Ensino de Línguas Estrangeiras realizado em Florianópolis em Novembro, 1996.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 23/4, 1989.

PRABHU, N.S. There is No Best Method - Why? **TESOL Quarterly** vol.24/2, 1990.

PRABHU, N.S. The Dynamics of the Language Lesson. **TESOL Quarterly** 26/2, 1992.

REIS, S. Dilemas no Processo de Ensinar a Ensinar. Revista Intercâmbio, vol.6, parte 2, 1997.

RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J.C. **The Language Teaching Matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- RUSSELL, T. & MUNBY, H. **Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection.** London: The Falmer Press, 1992.
- SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action.** New York: Basic Books, 1982.
- SCHÖN, D. The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. **Curriculum Inquiry** 22/2, 1992.
- STATON, A.Q. & HUNT, S.L. Teacher Socialization: Review and Conceptualization. **Communication Education**, 41/ April 1992.
- STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1987.
- TELLES, J.A. Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflexion on Language and Pedagogy. Tese de Doutorado. Toronto: University of Toronto, 1996.
- UNDERHILL, A. The Role of Groups in Developing Teacher Self-awareness. **ELT Journal** vol.46/1, 1992.
- UNDERHILL, A. Awareness: the instrument and the aim of experiential research. In: J. Edge & K. Richards. **Teachers Develop Teachers Research.** Oxford: Heinemann, 1993.
- UYENO, E.Y. Jogos Imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- VAN LIER, L. Ethnography: Bandaid, Bandwagon, or Contraband? In C. BRUMFIT & R. MITCHELL (Orgs.) **Research in the Language Classroom.** Modern English Publications, 1990.
- WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WUBBELS, T. & KORTHAGEN, F.A.J. The effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. **Journal of Education for Teaching**, vol. 16/1, 1990.
- ZEICHNER, K.M. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: I. CARLGREN, G. HANDAL & S. VAAGE. **Teachers' Minds and Actions.** London: The Falmer Press, 1994.

Bibliografia Consultada

- ALVES, A.J. A "Revisão da Bibliografia" em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, nº 81, 1992.

- ALVES, A.J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 77, 1991.
- BRUNER, J.S. **Acts of Meaning**. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1990.
- CUMMING, A. Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. **TESOL Quarterly**, vol. 28/4, 1994.
- GREEN, J.L. & WALLAT, C. **Ethnography and Language Studies in Educational Settings: advances in discourse processes**. Norwood: ALEX Publishing, 1983.
- JACOB, E. Qualitative Research Traditions: A Review. **Review of Educational Research**, vol. 27/1, 1987.
- JACOB, E. Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions. **Educational Researcher**, January/February, 1988.
- JACOB, E. Qualitative Research: A Defense For Traditions. **Review of Educational Research**, vol. 59/2, 1989.

ANEXO I

Disciplina: Metodologia e Prática de Ensino de Inglês

Ementa: Relação entre tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Metodologias do ensino de línguas e o contexto social, político e educacional brasileiro.

Objetivos: Nosso trabalho visa à formação de professores capazes de atuar em três dimensões, a saber:

AÇÃO	<i>procedimentos</i>
1. Conhecer o contexto sócio-político-educacional.	Leitura e discussão.
2. Planejar aulas e implementá-las de acordo com sua abordagem de ensinar.	Orientação individual com o professor-supervisor; elaboração de planos de aula e de material didático; prática de ensino em sala de aula.
3. Detectar pontos frágeis em seu plano de aula e em seu desempenho em sala de aula e implementar ações para superá-los.	Análise e discussão, em pares ou grupos, de planos de aula e de unidades didáticas; diário dialogado; registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do aluno-mestre.
4. Empregar técnicas apropriadas a diferentes atividades e momentos da aula.	Leitura; registro em vídeo ou áudio, análise e transcrição de aulas; análise e discussão de planos de aula e de unidades didáticas.
5. Promover ambiente de uso da língua-alvo em sala de aula.	Leitura; planejamento de aulas; prática de ensino em sala de aula.
6. Estar atento às necessidades dos alunos e a partir dessas propor e implementar experiências relevantes aos alunos.	Observação de aula; planejamento, análise e discussão de aulas e atividades; prática em sala de aula; análise de transcrição da própria aula.
7. Planejar aulas que apresentem coerência interna e que se integrem a unidades maiores do planejamento.	Leitura; análise e discussão, em pares ou grupos, de planos de aula e de unidades didáticas; orientação individual com o professor-supervisor.
8. Envolver-se no processo de ensino-aprendizagem.	Prática em sala de aula; diário dialogado; observação e análise de aulas do outro e de si próprio.
9. Avaliar a aprendizagem	Leitura, observação de aulas do outro; análise e discussão em pares ou grupos de planos de aula e de unidades didáticas.
REFLEXÃO	
1. Reconhecer e justificar sua abordagem de ensinar.	Observação de aulas do outro; registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise da própria aula; leitura; orientação individual com o professor-supervisor.
2. Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação.	Observação de aulas do outro; prática de ensino em sala de aula; registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do aluno-mestre; diário dialogado; leitura; relatos de experiências.
3. Tomar consciência da sua produção linguística e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.	Observação de aulas do outro; prática de ensino em sala de aula; registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do aluno-mestre; orientação individual com o professor-supervisor.
4. Envolver-se no processo de ensino-aprendizagem.	Registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do aluno-mestre; orientação individual com o professor-supervisor.
PESQUISA	
1. Perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização dos fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem.	Registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do aluno-mestre; leitura; orientação individual com o professor-supervisor.
2. Envolver-se no processo de ensino-aprendizagem.	Registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do aluno-mestre; leitura; orientação individual com o professor-supervisor.
3. Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas.	Registro em vídeo ou áudio, transcrição e análise de aulas do aluno-mestre; leitura, resenha crítica; orientação individual com o professor-supervisor.

Linhas de Vida das Alunas-Professoras

Alba

87 - Começa trabalhar no Banco.

90 - Tenta vestibular para Direito, mas fracassa.

91 - Queria Serviço Social, mas o curso não é ofertado à noite. Ingressa no curso de Letras através de vaga remanescente.

92 - Curso de Inglês em escola particular.

"Se eu seguir esse lance de professora, eu não vou poder mexer com criança. Pelo menos de início, não."

"Não me vejo contente, feliz em ter que dar aula, enfrentar uma escola..."

"Não é minha intenção dar aula."

Fabiane

84 - aulas particulares de Inglês para recuperar baixo desempenho na escola; passa a gostar de Inglês.

89 - queria fazer Psicologia, mas não tem condições financeiras; tenta Direito e não passa.

90 - tenta Direito sem sucesso; entra em Letras como vaga remanescente.

93 - inicia curso de Inglês particular; pára por dificuldades financeiras.

94 - forma-se em Vernáculos e continua o curso em Anglo.

"Se eu tivesse que escolher entre dar aula e viver eu certamente escolheria dar aula."

Diva

90 - queria Psicologia, mas optou por Letras por influência da mãe.

91 - primeiras reprovações no curso de Letras; passa a estudar à noite.

92 - opta pela habilitação em Vernáculos; começa a se dedicar aos estudos.

93 - forma-se em Vernáculos.

94 - inicia especialização em Língua Portuguesa.

95 - primeiro emprego como professora de Português.

"Eu só penso no dinheiro. Se pagar bem, eu tô aí. Eu tô com ânsia de que surja uma coisa nova e não nessa área de tá lecionando. Então, dinheiro pra ter essa independência que elas (referindo-se às colegas) falaram."

Malu

87 - gravidez interrompe estudos preparatórios para vestibular em Medicina; casamento; sonhos abandonados.

90 - começa a construir casa.

93 - começa a dar aulas e vê que a opção que fez não foi ruim.

94 - forma-se em Vernáculos; continua a habilitação em Anglo; começa a trabalhar na penitenciária.

95 - começa a dar aulas de Português em escola particular.

"Vontade de melhorar, de fazer especialização em Literatura ou Gramática"

"Gostaria de ser aquele professor mais aberto, mas me encaixo no autoritário."

Mara

78 - mãe abandona a família; Mara assume o papel de dona de casa.

82 - primeiro emprego, em um cartório, aos 14 anos.

86 - tenta Direito e não passa.

87 - tenta Direito sem sucesso.

88 - inicia curso em Ciências Sociais.

89 - abandona Ciências Sociais e inicia Letras.

90 - interrompe os estudos por dificuldades financeiras e pela necessidade de trabalhar à noite.

91 - volta a estudar por influência do namorado; novo emprego: jornal; esperança de se casar e ter filhos.

95 - passa a morar sozinha.

"Só aqui, agora no final do curso, que eu ainda não tô segura do conhecimento que eu tenho...."

"Tenho vontade de viajar para o exterior, de me aperfeiçoar."

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS APs

Pedir à AP que comente sobre:

- a) a experiência de estágio supervisionado;
- b) as atividades da disciplina: aulas, aulas de estágio gravadas em vídeo, visionamentos, orientações individuais, o trabalho acadêmico (paper);
- c) a experiência de refletir sobre a própria prática.