

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Gemima Perez

**Professor de inglês ou professor de inglês educador na
escola pública?**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresenta à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na área de Linguagem e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da **Prof^a, Dr^a. Maria Antonieta Alba Celani.**

São Paulo
2008

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local e Data _____

Aos meus filhos, Gabriel e Nicholas, que
dão sentido as minhas conquistas.

Aos meus pais, Osvaldo e Iracema, por
terem sempre uma palavra de conforto.

Agradecimento mais que especial à Profª Drª Maria Antonieta Alba Celani, minha orientadora que tenho um profundo respeito e admiração pela pessoa que é, por ter-me aceito como orientanda, compartilhando tantos saberes com entusiasmos e paciência sempre.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª **Maximina Maria Freire**, pela atenção e disponibilidade por mostrar caminhos as minhas interpretações.

Às **professoras participantes desta pesquisa**, que prontamente se dispuseram a me auxiliar a desvelar a essência do fenômeno em foco neste estudo.

Aos demais **professores do LAEL**, que me proporcionaram inestimáveis espaços de construção de conhecimento.

Aos **colegas do Seminário de Orientação**, pela troca de experiências ao longo de todos estes anos.

Ao amigo **Rogério**, pelo olhar atento e crítico ao ler meu trabalho e por tecer contribuições no exame de qualificação.

À **minha família**, pela paciência e compreensão, durante todo este trajeto e em especial aos meus irmãos **Emerson** e **Tatiana**, por ter me ajudado com a tecnologia e a elaboração dos diagramas e pôsteres.

À **Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo**, pelo Programa Bolsa Mestrado.

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.”

(Albert Einstein)

RESUMO

O objetivo desta dissertação é descrever e interpretar o fenômeno “ser professor de inglês educador na escola pública”, sob a perspectiva de quem o vivenciou: duas professoras de língua inglesa de escola pública e esta pesquisadora. Para compreender as manifestações desse fenômeno, a fundamentação teórica desta pesquisa se apoiou em uma visão sobre o professor de língua inglesa como educador, cujo trabalho vai além das especificidades de sua disciplina (Freire, 1970 1987,1996; Celani, 2001, 2004; Kumaravadivelu, 2003;), no ensino crítico da língua inglesa (Pennycook, 2001 e 1998) e no conceito de saber local (Canagarajah, 2005), bem como no desenvolvimento de conceitos científicos e conceitos espontâneos (Vygotsky, 1926/2001).

O contexto da pesquisa deu-se em duas escolas da rede pública estadual de São Paulo, situadas no município de São Paulo, mais precisamente em um bairro da periferia, e envolveu duas professoras de inglês e esta pesquisadora. Apoiei-me na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990) para descrever e interpretar o fenômeno em foco, utilizando os seguintes instrumentos de registro das experiências vividas: entrevistas, questionários abertos, narrativas, sessões de vídeo e conversas. A interpretação dos registros das experiências vividas baseou-se no processo de tematização proposto por van Manen (1990) e na sistematização desse processo elaborada por Freire (2007).

Os resultados da interpretação dos registros revelaram que o fenômeno “ser professor de inglês educador na escola pública” se constitui em três temas: *Transmissão*, a importância dada pelas professoras em transmitir o conteúdo lingüístico na sua profissão; *Desafios*, referentes aos problemas de: contextualização dos conteúdos ensinados, indisciplina e desenvolvimento profissional; e *Exigências*, que indicam sentimentos, emoções e desejos que estão implícitos nos afazeres do cotidiano escolar das professoras.

Palavras-chave: educador, escola pública, formação de professor, ensino-aprendizagem crítico, língua inglesa.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to describe and interpret the phenomenon of being an English language teacher educator at a public school, under the perspective of those who lived it: the researcher and two colleagues, teachers of English in a state public school.

In order to understand the manifestation of this phenomenon, the theoretical basis of this research relied on the understanding of an English language teacher, as an educator, which leads him or her beyond the particularities of the discipline itself (Freire, 1970, 1987, 1996; Celani, 2001, 2004; Kumaravadivelu, 2003); on the critical view of teaching English language (Pennycook, 1998, 2001); on the concept of local knowledge (Canagarajah, 2005); and also on the development of scientific and spontaneous concepts of Vygotsky (1926/2001).

Two teachers and the researcher, who is also an English language teacher, participated in this research which took place in two state public schools of S.Paulo, located in the outskirts of S.Paulo city. This research was carried out based on the hermeneutic phenomenological approach (van Manen, 1990). It describes and interprets the focused phenomenon using the accounts of the participants' lived experience, which were registered by means of the following instruments: interview; open ended questionnaires; narratives; video sessions and conversations.

The task of interpreting the participants' accounts of lived experience was based on the thematization recommended by van Manen (1990), and the systematization of the analytical procedure was based on Freire (2006).

The results of the interpretation revealed that the phenomenon of being an English language teacher educator in a public school consists of three themes: "Transmission", representing the importance given to transmitting the linguistic knowledge of the profession; "Challenges", referring to the need to contextualize the knowledge taught, indiscipline the professional development; "Demands", indicating the feelings, emotions and aspirations which are implied in the daily professional context.

Key-words: *educator, public school, development teacher, critical teaching-learning, English language.*

Sumário

Introdução: Professor de Inglês ou Professor de Inglês Educador na Escola Pública?	01
Capítulo 1: A Possibilidade de Descobrir o Professor de inglês Educador	11
1.1 O professor de inglês como educador.....	12
1.2 O ensino-aprendizagem crítico da língua inglesa e o saber local.....	18
1.3 Conceitos científicos e conceitos espontâneos: um caminho para a construção de conhecimento.....	22
Capítulo 2 : No Caminho, com todas as Incertezas	29
2.1 A abordagem metodológica Hermenêutico-Fenomenológica.....	30
2.2 O contexto da pesquisa	36
2.2.1. As escolas e as salas de aula.....	37
2.2.2 Os participantes	40
2.2.2.1 Professora Ivana.....	41
2.2.2.2 Professora Leônia.....	43
2.3 Instrumentos de registro das experiências vividas	44
2.3.1 Procedimento de registro das experiências	47
2.4 Procedimento de interpretação	48
Capítulo 3: A Constituição do Fenômeno	54
3.1 Transmissão	55
3.1.1 Professor conteúdistas.....	58
3.2 Desafios	61
3.2.1 Contextualização	61
3.2.2 Indisciplina.....	66
3.2.3 Desenvolvimento profissional.....	69

3.3 Exigências	72
3.3.1. Ensinar x Educar	73
3.3.2 Aproximação do Aluno	75
3.4 Ser professor de inglês educador na escola pública	80
Uma Possível Resposta.....	86
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	94

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – 1ª Entrevista.....	95
Anexo 2 – Narrativa - Professora Ivana.....	96
Narrativa - Professora Leônia.....	98
Anexo 3 – 2ª Entrevista Professora Leônia.....	100
2ª Entrevista Professora Ivana.....	102
Anexo 4 – Três Questões	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Processo de refinamento e ressignificação das primeiras unidades de significado.....	51
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Rotina de organização e interpretação (Freire,2007 GEHF)	50
---------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Possível representação gráfica da estrutura temática de um de um fenômeno (Freire, 2006).....	53
Diagrama 2 : A constituição do fenômeno no tema Transmissão visão parcial 1.....	60
Diagrama 3: A constituição do fenômeno no tema Desafios visão parcial 2	72
Diagrama 4 : A constituição do fenômeno no tema Exigências visão parcial 3	80
Diagrama 5 : Os temas constituintes do fenômeno “ser professor de inglês educador na escola pública”.....	81
Diagrama 6 : A constituição do fenômeno.....	85

INTRODUÇÃO:

Professor de Inglês ou Professor de Inglês Educador na Escola Pública?

Como professora de língua inglesa na rede pública há 18 anos, durante os quais anos fazendo reflexões sobre a minha ação em sala de aula e, todos os dias, travando uma luta para a minha própria re-construção como um profissional que possa atender às novas demandas desse mundo globalizado, busquei ser um profissional que tem plena consciência de seu papel de ensinar-educar, isto é de cuidar da aprendizagem, de formar pessoas para uma sociedade em constante transformação, de desenvolver mudanças de atitudes pessoais no meu educando, para que ele possa agir no seu coletivo (Celani, 2004).

A escola pública de hoje necessita de um professor de inglês que ensine a língua inglesa pela língua, sem nenhuma contextualização com o mundo do aluno, ou de um professor de inglês educador, cuja visão de ensino-aprendizagem considere e leve em conta o contexto sócio-histórico e cultural do aluno, fazendo com que ele interaja com o seu contexto para a construção do conhecimento? Acredito que a sociedade necessite de um profissional com estas últimas características, que aqui está representado pelo *professor de inglês educador*.

Parto do pressuposto de que só a formação pré-serviço, o conhecimento lingüístico, o curso de formação e sua prática não são suficientes para que o professor de inglês seja um *professor de inglês educador*. É necessário que o professor tenha atitude reflexiva como parte de sua identidade profissional, para que ele possa atuar na escola e na comunidade educacional com responsabilidade e compromisso (Celani, 2001).

Elucido aqui três conceitos que estarão permeando este trabalho. Primeiro, conceito de educador, baseando-me em Freire (1996:94): “ *Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos*”. Assim, o educador tem duas tarefas: a de ensinar conteúdos e a de formar o educando como um cidadão pleno, consciente e atuante para transformar sua realidade. Ao segundo conceito, professor de língua inglesa, atribuo as seguintes características: é o profissional que possui um diploma reconhecido de Licenciatura, tem domínio lingüístico, sabe técnicas e ensina a língua inglesa pela língua inglesa. O terceiro conceito, professor de língua inglesa educador, pressupõe que esse profissional tenha uma alavanca propulsora: a criticidade do ensino-aprendizagem da língua inglesa como um instrumento de formação e transformação humana do aluno.

A seguir, textualizarei alguns fatos guardados na minha memória, uma autobiografia reduzida a situações significativas que desencadearam esta pesquisa. Diz Moustakas (1994:17) que o processo autobiográfico é heurístico, tornando a questão com importância significativa social, talvez universal. Assim, por meio de fatos revelados aqui, pude chegar ao questionamento importante para mim e acredito que revelem outras importâncias para a profissão professor de inglês.

A aluna, a professora, a pesquisadora...

Como aluna do curso de Letras, e exercendo a profissão de secretária bilíngüe de uma empresa multinacional, não tinha expectativa de lecionar. A graduação seria apenas um complemento, pois já havia viajado para aprender inglês.

Por conta dessa experiência, negava-me seguir a carreira de magistério. Contudo, como é da especificidade da profissão de um educador acreditar no ser humano e lidar com os conflitos do educando, minha professora de língua inglesa no curso de Letras dizia que eu seria uma ótima professora.

Assim que terminei o curso de Letras, tornei-me professora de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo, em uma escola localizada no extremo da cidade, que pertencia à lista de escolas classificadas como de difícil acesso. Essa denominação devia-se principalmente às dificuldades causadas pela localização da escola, que eram muitas. Uma delas era o término do período noturno, pois para deixar a escola os professores tinham de ser escoltados pela polícia. Entretanto, lecionar era apenas uma ocupação. Não havia neste momento um compromisso meu com esse contexto escolar, tão carente em todos os aspectos. Para mim, que ocupava uma outra posição com ganhos maiores, lecionar era um bico e me permitia viver a experiência de ser professora. Desta forma, como diz Celani (2001), descartava qualquer possibilidade de refletir e me comprometer com a realidade do mundo, apenas transmitir conhecimento.

Essa falta de compromisso com a realidade do mundo se expressava através das minhas lousas de aula cheias de gramática da língua inglesa e da utilização do

mesmo conteúdo de aula para todas as salas, sem ter um mínimo de comprometimento com as necessidades e desejos daquelas pessoas que estavam diante de mim. Isso foi revelado mais tarde pelo discurso de um ex-aluno: “Deixei de estudar e não terminei o ensino médio por causa das aulas de inglês, não compreendia nada.” A partir dessa fala, ouvida um pouco tarde demais para esse aluno, mas não para outros, começou um outro momento para a professora que deixou de ter uma ocupação para ter uma profissão.

Essa mudança exigiu uma transformação na minha prática. Era preciso buscar conteúdos além dos lingüísticos, que pudessem ressignificar o ensino-aprendizagem da língua inglesa, primeiramente para mim; conseqüentemente, o aluno sentiria que o significado das aulas de língua inglesa não estaria focado apenas no conteúdo, mas principalmente na sua formação como um ser humano completo. Esse processo exigiu uma outra tomada de atitude diante de meus alunos, não apenas de ensinar, mas de aprender diariamente com minhas ações e refletir acerca delas com meus alunos.

Para Rocha (2007), o professor ensina e o educador aprende. O educador aprende porque ele não ensina apenas, mas vivencia e divide essa experiência – o ato de educar – com seus alunos. Com essa certeza e a descoberta do caminho para a minha realização como professora-educadora, surgiu então, a pesquisadora: como ensinar inglês para crianças que não sabem nem mesmo escrever e ler sua própria língua? Acredito em dois fatores importantes, que estão interligados, para responder esta pergunta: o primeiro diz respeito à prática da docência com bom senso, o que exige um juízo próprio guiado pelo cuidado pelo ser humano; e outro fator, é o professor se tornar um pesquisador, para poder enquanto ensina continuar

a buscar, reprocurar, respostas para suas indagações. Como diz Freire (1996:29), pesquisar para conhecer o que ainda é desconhecido e comunicar a novidade.

A consciência do meu papel como professora de inglês e pesquisadora na escola pública provocou este estudo, que tem o objetivo de comunicar uma novidade: a possibilidade de se ensinar educando e, ainda, de afirmar que, apesar da denominação dada para a nossa profissão, professor de língua inglesa, não somos só o que consta no nome, mas sim professor de língua inglesa educadores.

Professor de língua inglesa educador

Era grande a preocupação de todas as manhãs ao deparar - me com uma lousa cheia de conteúdo lingüístico deixada pela professora do período noturno. Essa preocupação gerava várias indagações: Como a professora passava todas aquelas informações aos alunos?; Qual era o comportamento dos alunos diante de tantas informações?; A professora estava satisfeita com as suas aulas? Além disso, participando como aluna ouvinte de uma disciplina de licenciatura em uma universidade, ouvi uma aluna do curso, questionando a professora: “Como vou ensinar inglês para uma criança que não sabe nada?”.

Aqui estava a provocação para esta pesquisa: a certeza de que para essas professoras o domínio lingüístico era o único elemento necessário, descartando outros elementos que compõem o perfil do profissional para atuar na educação e, especificamente, na escola pública. Confirma-se, então, o que é sabido e discutido por autores e pesquisadores (Freire 1996; Celani 2001,2004): que o profissional

professor educador tem que ir além da sua especificidade, que tem que ter compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

Quando a provocação foi aceita por meio da pesquisa aqui desenvolvida, sabia que a fala da aluna do curso de Letras, tinha apenas confirmado a minha inquietação: o que é ser professor de inglês na escola pública? A minha experiência de vida se aproximou da lousa cheia de conteúdos de gramática da língua inglesa, deixando para outros pesquisadores, que trabalham em curso de formação, pesquisar e trabalhar com esses futuros professores. Entre os mais recentes trabalhos realizados na área, e pesquisas recentes realizadas na área é possível citar Mello (2004), Ifa (2006), Soares (2006) e Rodrigues (2007), pesquisas desenvolvidas em curso de Letras, investigando a possibilidade de formação de professores reflexivos, atuantes e compromissados com a educação.

Acredito que tanto a lousa cheia de conteúdos gramaticais quanto a fala da aluna de um curso de Letras retratam que a questão mais importante é ensinar a língua inglesa. Há uma relação entre essas duas provocações; contudo, a pesquisa aqui desenvolvida se dedicou à lousa cheia de conteúdos, buscando estudar a complexidade dos problemas enfrentados por professores de língua inglesa: o grande peso atribuído ao conteúdo lingüístico nas aulas de língua inglesa.

Celani (2001:26) aponta que todo professor é ao mesmo tempo educador. Essa afirmação é pertinente, levando em consideração que a docência se faz por uma ação de formação do ser humano, não apenas com a docência de um saber utilitário vendido em uma aula. Por outro lado, o professor deve acreditar que a docência se faz por um exercício de ensinar, de educar, de formar integralmente a pessoa.

Relações entre conteúdo lingüístico, aluno, escola, formação acadêmica constituem o dia-a-dia do professor, e é o que o define como professor de inglês e professor de inglês educador. Assim, surge o questionamento: até que ponto o professor é um especialista e apenas ensina? Ou, até que ponto o professor é um especialista-educador que ensina e educa?

Ensinar ou educar?

As considerações e pressupostos que levantei levaram-me a colocar como objetivo desta pesquisa estudar os fatores que constituem a essência do ser professor de inglês educador na escola pública, baseando-me em duas ações que definem o que é a docência para professores: ensinar como um ato de transferência de conhecimento, e educar como um ato que exige um saber próprio, semelhantemente aos saberes de mãe e de pai, nos quais estão inseridos valores verdadeiramente humanos. Entendo a complexidade da sala de aula, e as implicações em construir um diálogo entre essas duas ações. Portanto, encontrei forte motivação para buscar caminhos que me conduzissem ao entendimento dessas duas ações no cotidiano dos professores.

E aí está a possibilidade de entender como um fenômeno da experiência humana essa complexidade do cotidiano dos professores envolvendo ensinar e educar. Chamo de fenômeno porque é possível captar algo que os outros estão vivendo e que de alguma forma podemos viver as mesmas coisas, mesmo que não seja neste mesmo momento. Assim, o fenômeno é uma experiência humana, tendo a descrição de sua essência um caráter universal.

A formação contínua do professor de inglês vem sendo pesquisada e cursos têm sido oferecidos com o objetivo principal de desenvolver um profissional crítico e reflexivo acerca de suas ações pedagógicas. No Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudo da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, muitos pesquisadores têm desenvolvido estudos na área da formação continuada (em-serviço). Entre os muitos trabalhos produzidos, cito: Damianovic (1998 e 2004), Mayrink (2000 e 2007) e Silva (2006).

Este estudo, por sua vez, visa contribuir para ampliar a literatura preocupada em compreender o processo de constituição do ser professor de inglês na escola pública. A pretensão da proposta estaria, primeiro, em ouvir as interpretações do professor de inglês de escola pública sobre o que é ensinar e educar no seu dia-a-dia; e, segundo, em vivenciar sua rotina para poder compreender essas duas ações na prática da docência.

Percorrido um caminho ao longo de tantas formulações e reformulações, entendo que ser professor de inglês educador na escola pública é um fenômeno por se tratar da experiência humana. Assim, para pesquisar, observar, descrever e interpretar o fenômeno em ação, elaborei uma única pergunta aberta que possibilita acolher a variedade de interpretações para compor a constituição e revelar a essência que caracterizou o fenômeno em foco:

Qual a natureza do “ser professor de inglês educador na escola pública” sob a perspectiva das experiências vividas por duas professoras de inglês?

Para responder a essa pergunta, apoiei-me na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990; Ricouer, 2002) para desenvolver a pesquisa

proposta e proceder à descrição e interpretação do fenômeno em foco, por meio dos instrumentos de registro das experiências vividas por duas professoras e conseqüente visualização da estrutura, da natureza, da essência do fenômeno em foco.

Para estudar tal fenômeno, este trabalho está estruturado em 4 capítulos:

O Capítulo 1, *A possibilidade de descobrir o professor de inglês*, traz os pilares teóricos que embasam a pesquisa: o professor de inglês como educador, o ensino crítico da língua inglesa e o saber local, e conceitos científicos e conceitos espontâneos como um caminho para a construção do conhecimento.

O Capítulo 2, *No caminho, com todas as incertezas*, apresenta a metodologia de pesquisa: a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990), que permitiu descrever e interpretar o fenômeno que me propus a estudar. Nele são descritos os participantes, o contexto, os instrumentos de registro, procedimentos de registro das experiências e o procedimento de interpretação dos registros das experiências vividas.

O Capítulo 3, *A Constituição do Fenômeno*, descreve e interpreta o fenômeno estudado e finaliza com uma constituição possível do fenômeno “*ser professor de inglês educador na escola pública*”.

Finalmente, nas considerações finais, *Uma possível resposta...*, resumo os resultados alcançados neste estudo e faço um breve comentário a respeito da resposta ao questionamento, abrindo caminhos para outros estudos. Seguem-se, então, as *Referências Bibliográficas* que embasam este estudo.

O caminho na busca por respostas à pergunta desta pesquisa prossegue no capítulo 1, a seguir, com as discussões que apresentam o professor de inglês como

educador, um caminho sem volta; o ensino crítico da língua inglesa e o saber local, uma ferramenta para abrir esse caminho; e os conceitos científicos e conceitos espontâneos, elementos indispensáveis para trajetória desse caminho.

CAPÍTULO 1

A Possibilidade de Descobrir o Professor de Inglês Educador

Conforme esclareci no início deste trabalho, o objetivo desta pesquisa é descrever e entender os fatores que constituem a essência do “ser professor de inglês na escola pública”, baseando-me em duas ações que acredito que definem sua docência – ensinar e educar.

Para tanto, este capítulo tem por objetivo discutir os pilares teóricos nos quais esta pesquisa está embasada. O primeiro pilar teórico é uma visão sobre o professor de inglês como educador, isto é, o professor cujo trabalho vai além das especificidades de sua disciplina. O segundo refere-se ao ensino-aprendizagem crítico da língua inglesa, e ao saber local, que acredito ser um caminho para o professor trabalhar com o ensinar e educar. O terceiro, relaciona-se ao entendimento de Vygotsky a respeito do desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos, o que vem complementar e possivelmente garantir a condução do ensino-aprendizagem da língua inglesa para além dos conteúdos lingüísticos.

1.1 O Professor de inglês como educador

Para definir o profissional *professor de inglês como educador*, definirei primeiramente, o professor de inglês como um especialista, ou seja, um técnico que ensina apenas as estruturas da língua inglesa e acredita que as técnicas sejam aplicáveis a qualquer contexto de ensino-aprendizagem, com sucesso. Como diz Celani (2001:28):

“Em uma visão positivista de educação, o conhecimento é entendido como resultante da pesquisa, desenvolvida por alguém que não o professor, dentro de rigorosos padrões científicos, generalizável e aplicável a qualquer situação”.

Assim, esse professor ensina apenas o conteúdo lingüístico da língua inglesa através das teorias e técnicas, desconsiderando outros saberes: dos alunos e sobre o contexto em que ele próprio está inserido com seus alunos.

Para entender melhor esse profissional Kumaravadivelu (2003) afirma que o professor de Inglês pode desempenhar três papéis. Num deles, o professor é um profissional passivo, porque transmite a estrutura da língua, aplicando teorias que foram prescritas, sem alterá-las. Ainda, tem como senso comum que todas as salas de aula e os alunos são idênticos, sem levar em conta o contexto em que os alunos estão inseridos e ele próprio.

Para esse profissional, não há diálogo entre ensino e aprendizagem, porque ele apenas repete modelos antigos de ensinar, como regras gramaticais, com ênfase no certo e no errado, sem preocupação com a aprendizagem real do aluno. Assim, o professor de Inglês aplica os conhecimentos científicos, sobre os quais falarei ainda neste capítulo, com padrão rigoroso e generalizante para qualquer contexto em que ele, professor, se encontre.

Diz Freire (1996: 103):

“Não podemos reduzir nossa prática docente ao puro ensino dos conteúdos de nossa disciplina. É preciso coerência, ética, sem arrogância e com humildade para preparação científica dos conteúdos”.

Com isso, a sala de aula se torna um ambiente pedagógico propício para construção de conhecimento.

Para criação de um ambiente pedagógico frutífero, o diálogo entre ensino e aprendizagem fica por conta da problematização de situação pelo professor, a qual o aluno criticamente acompanha como participante da aprendizagem. Isso não é memorizar, nem tampouco transferir conteúdos a ninguém (Freire, 1996:118).

Ouso dizer, apoiando-me em Freire (1970), que o professor de inglês que aplica os conhecimentos da disciplina, generalizando-os, está apenas passando um comunicado, depositando conteúdos para domesticar seus alunos.

Na concepção de educação bancária de Freire (1979), o professor de Inglês submete seus alunos aos conteúdos lingüísticos como se fossem recipientes vazios, esperando seu depósito de saber. Essa visão de educação o leva a se comportar como um ser superior que ensina ignorantes. O professor demonstra que seus alunos são apenas depósitos dos conhecimentos recebidos, sem considerá-los como indivíduos em formação e com um grande conhecimento de mundo. Pergunto: será essa a educação desejável? Sem criação, sem transformação? Sem respeito por outros conhecimentos trazidos pelos alunos?

Assim, parto para a descrição e o entendimento do profissional que chamo, neste trabalho, de *professor de inglês educador*.

Compartilho com Celani (2001:22/35) de uma das descrições possíveis para este profissional denominado neste estudo *professor de inglês educador*: tem sólida

base na sua disciplina, a língua inglesa; compromete-se com a realidade do mundo e do seu contexto escolar; não transmite o conhecimento pelo conhecimento; desenvolve uma prática reflexiva de suas ações na comunidade escolar; tem envolvimento em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática que não é derivada de um método ou modelo teórico.

Nesse sentido, Celani (2001:26) afirma que todo professor é, ao mesmo tempo, educador. Porém, Freire & Shor (1987:46) destacam algo pertinente a essa afirmação: será que todos os professores têm como prática o relacionamento professor-aluno, construído e aperfeiçoado no dia-a-dia? Esse relacionamento está fundamentado na teoria de que tanto professor como aluno são agentes críticos do ato de conhecer?

Acredito que essa prática sobre a qual Freire & Shor falam implica uma mudança de atitude com relação ao professor e sua profissão. O professor deve enxergar seu aluno como um sujeito que vem para a escola para construir conhecimento com ele, e não apenas como um cliente. Nesse sentido, quanto mais solidariedade existir entre o professor e o aluno, mais possibilidades de aprendizagem dentro do espaço da sala de aula surgirão.

Definir o *professor de inglês educador* é caminhar para compreender que ser professor de inglês, aqui neste trabalho especificamente, na escola pública, exige alguns saberes. Um saber que acredito primordial é ser aventureiro com responsabilidade. Quero dizer, estar predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Outro saber importante, nas palavras de Freire (1996:50),

“É ter consciência de que somos seres inacabados, podendo sempre estar nos constituindo cultural e historicamente”.

Como afirma Celani (2004), há implicações importantes na postura que tomamos ao estarmos predispostos às mudanças. O *professor de inglês educador* vive no risco e na incerteza, mas adota a cultura do risco e da incerteza, podendo sempre, com muita autonomia, mudar suas rotas para chegar ao mesmo destino. A tarefa, ou o maior desafio para esse professor, é construir conhecimentos que façam sentido para seus alunos, envolvendo-os em uma atmosfera alegre e de esperança, na qual o professor e alunos juntos possam aprender e ensinar.

Diz Freire: (1996:71):

“Provoco a docência, expondo que o professor tem que assumir suas convicções para não se burocratizar, tem que assumir suas limitações, mas tentar superá-las, não as escondendo pelo respeito que tem aos seus alunos”.

Está na atuação desse professor, que assume que seu papel deva inserir coerência e interação com seus educandos e o objeto de estudo, uma visão vygotskyana de ensino-aprendizagem sócio-interacional, segundo a qual o comportamento humano é constituído pela interação entre indivíduos, sendo a linguagem um instrumento mediador que organiza e constitui os sujeitos nas diversas situações de interação.

Nessa perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem acontecem em um movimento dialético, pelo qual ensino pressupõe aprendizagem e aprendizagem pressupõe ensino. Dessa forma, o processo de aprendizagem do ser humano não se dá só de uma forma e, tampouco, exclusivamente na escola, mas através de experiências adquiridas ao longo da vida, na relação com o outro.

Nesta visão de ensino-aprendizagem no ambiente de sala de aula, o professor assume o papel de mediador e problematizador, criando conflitos para

levar seus alunos a co-construir conhecimento a partir de experiências sociais e de conhecimento anterior.

Nessa concepção de ensino-aprendizagem, o professor desafia o aluno a buscar não uma única resposta correta, mas a negociar, discutir e compartilhar outros novos significados para os problemas propostos pelo professor.

Encontro nas palavras de Moll (1996:259) a reafirmação da importância do professor explorar o pensamento dos estudantes para que o ensino possa ser focado no trabalho mental ativo que o aluno já realiza por conta própria.

Vygostsky (1934/2005:107) salienta que para que o ensino seja efetivo: “*o pensamento do aluno deve ser conhecido, mas não como um inimigo para vencer com sucesso*”, ele deve ser conhecido e compreendido para que o professor possa trabalhar na zona de desenvolvimento proximal¹ do aluno.

É pertinente dizer, ainda, sobre esse professor que admito que exista, e que compartilha a visão de profissionalismo discutida por Schön (2000:35-36), que sua prática profissional competente constrói-se em torno do “conhecimento-na-ação” (que se refere ao conhecimento tácito construído e revelado por meio das rotinas diárias) e seu desenvolvimento depende da “reflexão-na-ação” (que se refere à habilidade de raciocínio verbal ou não-verbal que acompanha uma ação). Assim, a reflexão-sobre-ação pode configurar indiretamente nossa ação futura.

E em Freire (1970:146) encontra-se uma idéia que se concilia com Schön, de defesa da práxis, a teoria do fazer. Em outras palavras, fazer não se divide em reflexão e ação, mas ação e reflexão se dão simultaneamente.

Quando o profissional professor de inglês, tem essa prática na sua profissão, ele é capaz de executar várias tarefas na sua instituição, nas quais ele é

¹ Voltarei a debruçar-me sobre este conceito de ensino-aprendizagem nas próximas páginas.

reconhecido como parte dela; assim, ele tem “crédito de divergência”, que permite mais espaço para o profissional divergir (Freire & Shor, 1979:83).

Nessa perspectiva, entendo o *professor de inglês como educador* como um profissional crítico, atuante em seu contexto, com uma compreensão de seu contexto e do sistema complexo em que atua.

Para concluir este capítulo, quero esclarecer o termo profissional usado para o *professor de Inglês educador*, baseando-me em Kumaravadivelu (2003:6), que se refere à profissão como algo além de ocupação, na qual o profissional é um especialista que faz sua profissão render contribuição para a sociedade. Ainda, Celani (2001:26) define o profissional educador:

“Como uma pessoa com conhecimento específico de sua área de especialização, mas, pela natureza mesma e pela função moral da ação de educar, esse conhecimento tem de estar colocado à disposição da sociedade mais ampla.”

Assim, com essas duas visões sobre o que é ser profissional, e mais especificamente um profissional educador, concluo esta seção, na qual me propus discutir o perfil do professor de Inglês como um educador.

Para contribuir e acrescentar ao perfil do profissional estudado nesta seção passo, agora, a discutir as relações existentes entre o segundo pilar teórico desta pesquisa, o ensino-aprendizagem crítico da língua inglesa e o saber local no âmbito desse profissional.

1.2 O ensino-aprendizagem crítico da língua Inglesa e o saber local

A abordagem crítica, conforme Pennycook (1998:25), para o ensino de línguas, está vinculada a uma postura consciente do professor que o leve além dos conteúdos lingüísticos. É necessário ser um educador mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas. Para o autor, criticar não basta; o crítico deve transformar e realizar mudanças na sociedade.

De uma forma mais abrangente, Pennycook adverte que o ensino de línguas, como está, reforça a manutenção de desigualdades; assim, cabe ao educador olhar com atenção o que ele está reproduzindo e produzindo no ensino de línguas.

Ainda, Pennycook (1998:24) diz que *“como lingüísticas aplicados, estamos envolvido com a linguagem e a educação”*. Portanto, se faz necessária uma concepção de linguagem, para o professor de inglês, uma vez que a língua é compreendida como um sistema de significação de idéias que tem um papel importante na forma de nos relacionar com o mundo e com nós mesmos.

Considerando que o ensino de língua está intimamente ligado à linguagem e educação, o enfoque não é apenas decodificar mensagens, ou dar ênfase à competência comunicativa, e sim considerar que a aprendizagem de uma segunda língua é para desenvolvimento do indivíduo em sociedade e na história.

Pennycook (1998:29) afirma que a questão do conteúdo do ensino de língua tem sofrido alguns percalços: o que podemos ensinar ou tratar em uma aula de língua além da língua? Esse questionamento foi feito pelo autor acima e, tendo esta

pesquisa² buscado encontrar resposta para ele, o que levou a caminhos para responder à pergunta de pesquisa deste estudo.

Nesse caminho do ensino-aprendizagem crítico de língua inglesa, Pennycook (1998) esclarece que se partimos do pressuposto que ao ensinar com objetivo de desenvolver a competência comunicativa com o foco apenas em passar a mensagem de A para B, sem a consciência do que está sendo produzido, deixamos de refletir sobre o uso da língua e ensinamos o acomodamento. Nas palavras no autor:

(...) se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa não explorarmos o uso da língua e como ela foi historicamente construída em questões de poder. Estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com o acesso ao poder (Pennycook, 1998:31)

Segundo Kumaravadivelu (2003:48), a prática do professor para o ensino crítico da língua inglesa adquire, todos os dias, formas que precisam ter um entendimento holístico do que acontece na sala de aula. O professor precisa avaliar suas aulas, relacionando-as com os acontecimentos da sala de aula, tais como expectativas alcançadas ou não, identificação de problemas e encontro de soluções. O autor quer dizer que o professor precisa ser um pensador de estratégias, para poder refletir sobre necessidades específicas, desejos e processos de ensino-aprendizagem. As estratégias na sua práxis o levam a desenvolver conhecimento e habilidades, com as quais o professor ganha autonomia para observar, analisar e avaliar suas próprias ações.

Quando me refiro a uma prática adquirida todos os dias em sala de aula, retomo Canagarajah (2005:4), quando aborda o conhecimento local, que tem como

² No capítulo de interpretação dos registros, mostrarei interpretações das participantes dessa pesquisa para este questionamento.

características básicas a especificidade da comunidade e o conhecimento não sistematizado, mas sim gerado através da prática social, da vida dessa comunidade no seu cotidiano. Este conhecimento contribui para a inclusão do ensino-aprendizagem crítico da língua inglesa no dia-a-dia da sala de aula.

O saber local, segundo Canagarajah (2005), no sentido acadêmico, é o saber que não é o estabelecido, legitimado nas disciplinas. No sentido profissional, refere-se à atuação do professor não reconhecida ou recomendada pelos especialistas, ou seja, o professor atua para que o saber seja gerado nos contextos diários da sala de aula.

Celani (2004) aponta que as bases do conhecimento local são os professores e os alunos, e a sala de aula é o contexto, considerando que cada sala de aula é um contexto dentro de um contexto maior que é a comunidade escolar. Isto poderia levar a sala de aula a se tornar um lugar de resistência contra os valores e práticas pedagógicas globalizadas.

A construção do ensino crítico de língua inglesa passa pelo conceito do saber local, sem ignorar o saber universal, mas examinando com criticidade a linguagem, a cultura que os materiais didáticos, tão importantes para os alunos de escola pública, querem embutir na consciência discursiva do professor e do aluno. Entendo como consciência discursiva, padrões culturais que envolvem pensamento, linguagem e valores de uma determinada comunidade. Assim, o professor mediador da aprendizagem e pesquisador, que aprende com seus alunos, tem que ir além desses materiais didáticos, reformulando-os com base no como seus alunos vêem o mundo, a aprendizagem e a língua inglesa.

Assim, Celani (2004:79-96) considera que os modelos estabelecidos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, que olham a sala de aula generalizando-a

como “tamanho único”, por sua vez não cabem, e não condizem com o ensino crítico de língua e com o conceito de saber local.

Para Celani (2004) o professor que ensina criticamente conduz à libertação das estruturas sociais limitadoras e reprodutoras, por meio de ações reflexivas e práticas discursivas apropriadas, falando de sua prática pedagógica e com seu aluno.

A postura do professor para a prática do saber local, na era do pós-método³ (Kumaravadivelu, 2003), é a de um educador pós-moderno, humilde, que não se orienta pelas certezas, busca caminhos que o levem à compreensão, reconhecendo que não há um método globalizado válido para qualquer contexto de aprendizagem.

Aqui, voltando a Celani (2004), para explicar o movimento do saber global para o saber local e vice-versa, faz-se necessário uma mudança de óculos do educador para reconhecer que o saber local é gerado através de necessidades locais, de soluções de problemas locais, respeitando cada ser humano como único. Sendo assim, o saber local não ignora o saber global, mas respeita as maneiras de sentir, ver e reagir de cada indivíduo. No entanto, o que é necessário é a reconstrução do processo de ensino crítico da língua inglesa por meio de práticas criativas que incluam novos caminhos em oposição aos existentes. Em suas próprias palavras, afirma que:

“(...)na educação os lugares verdadeiros, cuja busca nos leva sempre para diante e para o alto, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos.”
(Celani,2004:51)

Acredito que essa busca está em descobrir os novos caminhos, talvez para o mesmo ou um novo destino. Esses novos caminhos para o ensino crítico da língua

³ Professores capazes de desenvolver seus próprios e distintos modos de ensinar.

inglesa são árduos, cheios de incertezas e medos, mas não podemos nos deixar paralisar por tudo isso, como diria Freire & Shor (1987:71), pois o que torna o ensino crítico distinto é a vontade do professor de servir de catalisador das mudanças sociais. O professor crítico é um ativista, militante e convicto de que suas ações, por mais limitadas e localizadas que sejam, fazem mudanças sociais com grandes conseqüências (Rajagopalan, 2003:106).

Entendo o ensino crítico da língua inglesa não com o propósito de elaborar teoria sobre a língua, mas sim para procurar relacionar o que se aprende nos livros de língua inglesa como *teoria* com a realidade que os alunos vivem no seu dia-a-dia, como algo que faça parte da vida deles, que os leve à construção da cidadania.

Encerro aqui a seção, acerca do ensino-aprendizagem crítico da língua inglesa e o saber local, que devem ter como base a construção do conhecimento através dos conceitos científicos e espontâneos, os quais serão discutidos na seção a seguir.

1.3 Conceitos científicos e conceitos espontâneos: um caminho para a construção de conhecimento

É bastante relevante para este estudo a discussão acerca da construção do conhecimento através do desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos, considerando que o ensino-aprendizagem crítico da língua inglesa e o saber local só são possíveis de se desenvolverem, se tiverem como base esses dois conceitos.

Para conceituar a noção de conhecimento, olharei pelo viés de Vygotsky (1934/2007:52), por acreditar em uma visão de ensino-aprendizagem sócio-interacionista, na qual o indivíduo é constituído pela interação, sendo a linguagem

um instrumento mediador que organiza e constitui os sujeitos nas diversas situações de interação. Sendo assim, discuto dois tipos de conceitos, o conceito cotidiano/espontâneo e o conceito científico, como pilares teóricos desta pesquisa. A noção de conceito cotidiano/espontâneo conecta-se com a idéia de experiências que o indivíduo já viveu concretamente. A noção de conceito científico traz o conhecimento cristalizado socialmente e historicamente construído pela humanidade.

Para Vygotsky (1934/2005:105), o conhecimento científico é o processo de desenvolvimento na mente da criança em idade escolar que não difere em nenhum aspecto do desenvolvimento dos conceitos espontâneos que são formados pela criança em experiência cotidiana.

Como afirma Vygotsky (1926/2001:525), o conhecimento científico não surge do nada, mas está atrelado ao conhecimento espontâneo. É um ponto delicado para os professores atrelarem o conhecimento científico ao conhecimento espontâneo. Por exemplo, ao ler em sala de aula um texto sobre reciclagem de lixo, o aluno traz seus sentidos sobre o que seja reciclar o lixo ao ter contato com outros sentidos trazidos por seus pares e pelo professor. Esse compartilhar de sentidos cria um novo significado para o que seja a reciclagem de lixo, potencializando o conhecimento espontâneo do aluno. Nas próprias palavras do autor,

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas é essencialmente um processo unitário (...) (Vygotsky, 1934/2005:107)

Contudo, a reprodução do conhecimento científico – a língua inglesa como um conhecimento estático – em sala de aula corresponde a uma visão de ensino-

aprendizagem que está dentro de um paradigma estruturalista e positivista que, por sua vez, não leva em conta a visão de mundo, os sentidos que os alunos trazem como conhecimento cotidiano para dentro da sala de aula.

Para Vygotsky (1934/2005:104), essa situação mostra que o ensino direto de conceitos científicos é improdutivo e infrutífero. O professor que tenta fazer isso não alcança nenhum resultado, a não ser repetição de palavras vazias e sem sentidos.

A aula preparada com a intencionalidade de compartilhar os sentidos trazidos por cada um, para a produção de significados compartilhados, envolve, por exemplo, educar-se sobre as culturas da língua que se ensina, educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, promover o conhecimento mútuo de dois universos, sobrepostos, mas que não se conhecem (Morin,1999, apud Celani, 2001:40).

Vygotsky (1934/2007) considera o processo de desenvolvimento humano como uma atividade coletiva de cunho sócio-histórico-cultural, que para Newman e Holzman (2002) se caracteriza por uma prática revolucionária, na qual o indivíduo passa pela experiência de natureza social de sua existência e por um sistema de atividade criativa em que novos instrumentos são criados com o objetivo de crescimento.

Essa prática revolucionária coloca os seres humanos no papel de transformadores do seu meio. Transformadores esses que são inseparáveis das mudanças que proporcionam. Isto sugere que o que é necessário para o crescimento dos indivíduos, das sociedades, das culturas e civilizações não é simplesmente o uso de instrumentos já existentes, mas a criação de novos tipos de

instrumentos, isto é, que são simultaneamente instrumentos e resultados (Newman e Holzman, 2002:53).

Vale, esclarecer, antes de prosseguir, que o termo instrumento para Newman e Holzman (2002:53) em uma visão vygotskyana significa “*são ações que usam instrumentos tanto físicos como simbólicos para obter seus fins*”. Assim, entendo que cada indivíduo, por meio de uso de instrumentos, como por exemplo linguagem, muda a si mesmo e a sua cultura.

Para Newman e Holzman (2002:96), a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), proposta por Vygostky (1934/2006), como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes, corresponde ao processo de desenvolvimento humano dentro de uma prática revolucionária.

Para Hedegaard (2002:200), a ZDP pode guiar as crianças dos conceitos científicos aprendidos para os conceitos cotidianos espontaneamente aplicados, alcançáveis pelo que denominou de “movimento duplo”. Esse “movimento duplo” implica um tipo de instrução que parte de exemplos concretos específicos e das concepções cotidianas das crianças rumo à conceitualização geral e à modelagem do fenômeno estudado. Hedegaard (2002:210) vê o professor como aquele que dirige a ação na escola de forma apropriada para o nível de desenvolvimento do aprendiz, que tem em mente seu contexto sócio-histórico-cultural e os objetivos e conhecimentos científicos que o professor possui e os que deseja levar seus alunos.

A partir dessa discussão sobre conceitos científicos e conceitos cotidianos/espontâneos, Bolzan (2002) considera que a aprendizagem traz novos

elementos para o desenvolvimento real humano. O desenvolvimento real do indivíduo, aqui compreendido como as conquistas consolidadas ou a capacidade que já domina, possibilita o desenvolvimento potencial que envolve funções que ainda não amadureceram.

Assim, compreendo que os conceitos cotidianos estão na zona de desenvolvimento real, uma vez que são conceitos já dominados e amadurecidos; em outras palavras, fazem parte do dia-a-dia do aluno. Para trazer os conceitos científicos que não são conceitos solidificados no cotidiano do aluno para a zona de desenvolvimento proximal do aluno, devem ocorrer conflitos que possibilitam o amadurecimento das funções cognitivas, levando o indivíduo a uma outra zona de desenvolvimento real.

A tarefa é possibilitar através da mediação ou intervenção mediadora (adulto, professor ou pares) que os conceitos científicos se tornem conceitos espontâneos. Isto provoca a necessidade de se confrontar os conceitos científicos, criar um conflito de idéias divergentes acerca de um mesmo conceito científico, que, por sua vez, ativa a zona de desenvolvimento proximal. Nesse conflito a aprendizagem se torna desenvolvimento, transformando o conceito científico em conceito espontâneo, o que o torna parte do processo de desenvolvimento do aluno, fazendo parte de seu cotidiano.

Segundo Vygotsky (1934/2005), quando a criança adquire os conceitos científicos na escola, há uma relação com um objeto desde do início por um outro conceito. Nas palavras do autor:

É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio de seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (Vygotsky, 1934/2005:116)

Ainda, Bolzan (2002:53), diz que a escola tem um papel fundamental e insubstituível na apropriação, pelo indivíduo, dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Contudo, não é suficiente ensiná-lo em forma de conhecimentos científicos, sem pensar em outras maneiras de envolvê-lo em questões sócio-políticas e nas suas relações com os conhecimentos cotidianos, ou com o saber popular, levando-se em conta o desenvolvimento real e as possibilidades de potencializá-lo.

Assim, acredito que para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no ensino crítico da língua inglesa, a transformação dos conceitos científicos, que são a estrutura da língua, deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos do aluno que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos. Como exemplo, acredito que o aluno tenha conhecimento de sua língua materna e porque não algum conhecimento da língua inglesa. Ainda, cito como exemplo muito importante sua formação sócio-histórico cultural.

Vygostky (1934/2001:539) afirma que o desenvolvimento do conhecimento científico acontece quando ele se torna o próprio conceito do aluno. Nas palavras do autor *“pode-se dizer que o conceito espontâneo se transforma em uma nova parte do seu desenvolvimento.”*

Nessa concepção vygotskyana, em que aprendizagem é essencialmente social e conduz ao desenvolvimento, Newman e Holzman (2002:95) afirmam que o social para Vygotsky não está apenas na interação entre pessoas, o que caracteriza é o fato do afeto ser inseparável do intelecto. Portanto, é imprescindível considerar que para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, o afeto, as emoções, os interesses e as motivações estejam interligados ao intelecto.

Na concepção de Newman e Holzman (2002:101) não há separação entre indivíduo e sociedade, o que significa que tanto a aprendizagem como o desenvolvimento devem ocorrer na zona de desenvolvimento proximal no indivíduo-em-sociedade-na-história, e a boa aprendizagem conduz ao desenvolvimento.

Na verdade, os professores acreditam e têm como prática o ensino focado na habilidade especializada em si mesma; em outras palavras, o professor de língua inglesa ensina a língua inglesa apenas para o conhecimento lingüístico, como já foi mencionado neste capítulo, sem pensar no desenvolvimento do indivíduo em sociedade e na história. Mas, concretamente, o que leva o professor a essa prática? Acredito que professores, especifico aqui as participantes desta pesquisa, com suas práticas do dia-a-dia em sala de aula, acreditam e não descartam a possibilidade de estarem promovendo o desenvolvimento do indivíduo com o ensino da língua inglesa, focando apenas o conteúdo lingüístico.

Contudo, o que importa mostrar nesta pesquisa, e mais precisamente neste capítulo, no qual discuto alguns pilares teóricos que buscam elucidar o complexo caminho da práxis ser professor de inglês na escola pública, é que tenho plena consciência de que todos os conceitos aqui apresentados não abarcam a complexidade dos afazeres no cotidiano do professor de inglês, mas direcionam para caminhos que possibilitam compreender e refletir sobre o profissional que somos ou que poderemos ser.

Discutidos os pilares teóricos que embasam esta pesquisa, passo agora para o capítulo que trata da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Capítulo 2

No Caminho, com todas as Incertezas

Este capítulo dedica-se ao desenho da pesquisa. Primeiramente, apresento uma justificativa pela escolha da metodologia. Em um paradigma qualitativo, no qual uma pesquisa é desenvolvida no contexto cultural próprio em que ocorrem as ações dos participantes – a escola, e as diversas práticas que compunham as experiências dos participantes desta pesquisa como professoras de Inglês na escola pública, procurei entre diferentes possibilidades de metodologia de pesquisa na área das Ciências Humanas uma linha que me permitisse ter um contato novo com essas experiências.

Assim, a escolha pela abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, sugere um caminho de interpretação e re-interpretação dessas experiências vividas pelas participantes desta pesquisa e pela pesquisadora.

Neste capítulo, apresento uma descrição, compreensão e interpretação das experiências vividas pelas participantes – as professoras de inglês – que revelam “o ser professor de inglês de escola pública”, experiência vivida por mim ao longo de minha vida, não como um problema em busca de solução, mas sim um mistério em busca de compreensão (van Manen, 1990:50). A escolha por estudar um fenômeno e buscar sua constituição por meio de sua descrição e interpretação possibilita

encontrar e desvelar significados que emergem das experiências vividas pelas participantes.

Nas próximas páginas, apresentarei a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, entendida sob a perspectiva de van Manen (1990), Ricoeur(1986/2002), Hermann (2003) e Freire (1998), como uma abordagem filosófica que veio ao encontro do contexto da pesquisa, que possibilitou a descrição e interpretação das experiências vividas pelas participantes. Apresentarei, também, as participantes – professoras de inglês da rede pública, o ambiente escolar de cada uma das professoras, descrevendo como foram gerados os instrumentos de registro das experiências vividas e, finalmente, descreverei os procedimentos de interpretação dos registros de experiências.

2.1 A abordagem metodológica Hermenêutico-Fenomenológica

A escolha da abordagem metodológica Hermenêutico-Fenomenológica foi um caminho descoberto, depois de eu ter trilhado diversos outros caminhos na busca por compreender e interpretar os registros de uma forma que pudesse acolher com maior amplitude as experiências vividas pelas participantes da pesquisa. Neste trajeto, com a intenção de buscar uma metodologia de interpretação para os textos, aconteceu o que realmente esperava fazer um dia: entender um fenômeno que já tinha ocorrido comigo, e que, nesse momento, estaria sendo vivido pelas participantes da pesquisa, podendo ser interpretado e entendido a partir das suas percepções.

A abordagem Hermenêutico-Fenomenológica tem sua origem em duas correntes filosóficas: a fenomenologia e a hermenêutica. Segundo van Manen (1990), a fenomenologia é a descrição dos fenômenos da experiência humana e a hermenêutica tem como foco a interpretação desses fenômenos. Neste caminho apresento as duas correntes filosóficas que compõem esta abordagem.

A fenomenologia descreve o fenômeno da experiência humana com o objetivo de entender a sua essência a partir de quem o vivência. Heidegger (apud Freire, 1998:27) aponta que a essência da natureza do fenômeno é mostrada pelos modos de experimentar e estar no mundo.

Para os autores van Manen (1990:36) e Dilthey (1994:150), as experiências vividas têm qualidades as quais percebemos apenas ao vê-las retrospectivamente. Sendo assim, a fenomenologia procura explicar os significados das experiências que vivemos no nosso dia-a-dia, como uma forma de termos acesso ao mundo. Conforme nos explica o autor:

Phenomenology is human science (rather than a natural science) since the subject matter of phenomenological research is always the structures of meaning of the lived human world (in contrast, natural objects do not have experiences which are consciously and meaningfully lived through by these objects) (van Manen, 1990:11)

Ainda, segundo van Manen (1990:10), a fenomenologia não resolve problemas; contudo, em uma investigação fenomenológica, envolve questões com significados, nas quais se busca compreender com maior profundidade uma experiência vivida:

From a phenomenological point of view, we are less interested in the factual status of particular instances: whether something actually happened, how often it tends to happen, or how the occurrence of an experience, is related to the prevalence of other conditions or events. For example, phenomenology does not ask, “How do these children learn this particular material?” but it asks, “What is the nature or essence of the experience of learning (so that I can now better understand what this particular learning experience is like for these children)?” The essence or nature of an experience has been adequately described in language if the description reawakens or shows us the lived quality and significance of the experience in a fuller or deeper manner. (van Manen, 1990:10)

A hermenêutica é entendida por van Manen (1990:179) como a teoria e a prática da interpretação. Compartilhando do mesmo ponto de vista, Hermann (2003:28) destaca que a hermenêutica é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo.

De acordo com Freire (1998:29), para descrever e entender experiências vividas, a hermenêutica se apóia em textos escritos, que permitem ao pesquisador várias releituras com o objetivo de capturar uma compreensão profunda de seus significados. Assim, neste sentido, Freire (1998:28), baseada em Gadamer (1989/1996), Ricoeur (1986/2002), Dilthey (1994) e van Manen (1990), expõe que a essência da pesquisa hermenêutica se encontra nas descrições e interpretações de experiências vividas através de textos⁴.

Apoiando-me nestas duas correntes filosóficas – a hermenêutica e a fenomenologia – e da maneira como ambas se complementam, van Manen (1990:180-181) entende que a união destas correntes mostra caminhos à compreensão da essência do fenômeno, partindo de sua descrição e posteriormente sua interpretação:

⁴ Voltarei a discutir sobre o texto na pesquisa hermenêutica nas próximas páginas.

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) “facts” of lived experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the “facts” of lived experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process.

Partindo do pressuposto que a nossa vida tem uma estrutura comum, universal, embora seja formada por experiências com conteúdos particulares, não possuímos, todos nós, os mesmos conteúdos de experiências, o que nos leva a ver cada fenômeno como uma possível experiência humana; e é nesse sentido que as descrições fenomenológicas têm um caráter universal. Mesmo com os conteúdos singulares de cada indivíduo, as estruturas fundamentais de nossas vidas podem ser capturadas universalmente. Aponta van Manen (1990:58):

Phenomenology always addresses any phenomenon as a possible human experience. It is in this sense that phenomenological descriptions have a universal (intersubjective) character.

Assim sendo, a abordagem hermenêutica-fenomenológica não busca a classificação, categorização ou teorização de experiências vividas, mas uma compreensão mais profunda do fenômeno que se investiga, no sentido de capturar sua essência. Para isso, é considerada a subjetividade do pesquisador, que é marcada pelas experiências que viveu ao longo dos anos e que constitui seu conhecimento de mundo.

É fundamental notar que na abordagem hermenêutico-fenomenológica a interpretação a que se pode chegar de um certo fenômeno é somente uma possibilidade, pois os vários olhares com diferentes experiências de vida e modos de

compreender o mundo, podem mostrar várias maneiras de compreender um mesmo fenômeno. Nesse sentido, van Manen (1990:31) diz:

A phenomenological description is always one interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially *richer* or *deeper* description.

Para que um fenômeno da experiência humana possa ser descrito e interpretado, tanto Ricouer (1986/2002) como van Manen (1990) ressaltam a importância de transformar em texto a experiências humana. Ricouer (1986/2002) afirma que textualização é capturar e registrar a palavra para que o pesquisador possa voltar para futuras releituras e reinterpretações, sem precisar recorrer à memória, buscando simples lembranças. Neste sentido, o autor ressalta:

(...) es necessário admitir em primer lugar que solo los signos fijados por la escritura o por alguna outra inscripción equivalente se prestan a la objetivación por la ciência. Ricouer (1986/2002:151)

Já para van Manen (1990), a textualização, sob a perspectiva do pesquisador que registra a descrição do fenômeno da experiência humana, serve para poder revisitá-lo e reinterpretá-lo. Sendo assim, o foco está tanto no intérprete ou pesquisador, como no próprio processo da escrita. Diz o mesmo van Manen (1990:124) que a pesquisa hermenêutico-fenomenológica é uma atividade escrita porque exige reflexão e conscientização.

Além disso, registrar a experiência humana em um papel, segundo van Manen (1990:125), faz com que o interprete se distancie do momento textualizado, conforme trecho abaixo:

Writing fixes thought on paper. It externalizes what in some sense is internal; it distances us from our immediate lived involvements with the things of our world.

Diante do discutido, o objetivo da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica é descrever e interpretar um fenômeno da experiência humana, buscando sua essência. Nas palavras de van Manen (1990:31), é por meio do “contato renovado com a experiência original” que se chegará a uma nova compreensão do seu significado. Assim, através do contato com a textualização das experiências vividas pelas participantes de minha pesquisa, estarei renovando o contato com as experiências originais das participantes. A intenção é chegar ao significado do fenômeno, por meio do despertar e do reaprender a ler as experiências vividas.

Contudo, para ler as experiências vividas através dos textos, é preciso definir o modo como se abordará o fenômeno descrito. Segundo van Manen (1990:78,79), é possível fazer isso, considerando-se as unidades de significado, as estruturas de significado e os temas. Para o autor:

“Reflecting on lived experience then becomes reflectively analyzing the structural or thematic aspects of that experience.”

Complementa o autor:

“Phenomenological themes may be understood as the structures of experiences. So when we analyze a phenomenon, we are trying to determine what the themes are, the experiential structures that make up that experience.”

Para a identificação dos temas que estruturam um determinado fenômeno, parte-se da identificação das unidades de significados que se revelam por meio da leitura minuciosa dos textos. Segundo van Manen (1990:93), há três modos para atingir esse objetivo:

a) uma abordagem de leitura holística que considera a totalidade do texto, e pergunta: Qual frase pode capturar o significado fundamental ou o significado principal do texto como um todo?;

b) uma abordagem de leitura seletiva, que supõe um profundo contato com o texto, por meio de várias leituras. Essa abordagem se revela na pergunta: Que afirmação(ões) ou frase(s) se mostra(m) essencialmente reveladora(s) sobre o fenômeno ou experiência descrita?;

c) uma abordagem de leitura detalhada, que procura por unidades menores – as sentenças ou agrupamento de sentenças – com a pergunta: O que esta sentença ou agrupamento de sentenças revela sobre o fenômeno ou experiência descrita?

Entretanto, as unidades de significado, precisam passar por etapas de refinamento antes que seja possível concluir os temas que estruturam o fenômeno⁵.

A abordagem Hermenêutico-Fenomenológica me conduziu a elaborar uma pergunta de pesquisa de forma aberta, evitando a redução do seu foco da pesquisa. Segundo Freire (1998:33), tal procedimento auxilia na descrição do fenômeno do modo como ele se apresenta e como os participantes o experienciaram e o interpretaram. Assim, esses princípios nortearam a formulação da pergunta de pesquisa:

Qual a natureza do fenômeno “ser professor de inglês educador na escola pública” sob a perspectiva das experiências vividas por duas professoras de inglês?

2. 2. O contexto da pesquisa

Este estudo foi conduzido em duas escolas da rede pública estadual do estado de São Paulo, mais precisamente na periferia do município de São Paulo.

⁵ Descreverei melhor esse processo na seção 2.3.1 deste capítulo.

As participantes Ivana e Leônia⁶ trabalham em escolas diferentes, mas trabalho na mesma escola que a participante Ivana. As escolas estão localizadas próximas uma da outra e com contextos sócio históricos e culturais semelhantes por pertencerem à mesma região da periferia. Contudo, cada escola tem rotinas diárias bem diferentes, pois cada uma delas funciona com níveis de escolaridade diferentes.

2.2.1 As escolas e as classes

Descreverei nesta seção o ambiente rico que são as escolas e as classes, nas quais também vivi a experiência de ser pesquisadora.

Durante o período dos registros das experiências de vida das professoras, procurei um olhar para os contextos que possibilitasse individualizá-los, mesmo naquele no qual eu estava inserida.

Individualizar os contextos estudados em que as participantes estão inseridas deve-se à importância que darei para cada professora participante desta pesquisa. Por acreditar que cada escola tem suas próprias rotinas e regras, e que as ações das professoras estão permeadas por essas rotinas e regras e as constituem como professoras, descreverei os contextos separadamente.

A primeira escola, na qual Leônia trabalha, é muito grande. A escola oferece com todos os níveis de escolaridade, ensino fundamental I (1^a a 4^a série), fundamental II (5^a a 8^a série) e ensino médio, com o total de 2.600 alunos. Como a maioria das escolas, é cheia de grades, nos portões, janelas e até mesmo dentro do prédio da escola para dividir as salas de aulas de outros ambientes como pátio, corredores, sala de professores e diretoria. Havia poucas cadeiras e carteiras, sendo

⁶ Nomes fictícios.

que as poucas que restavam estavam quebradas e velhas, sem boniteza, como diria Freire (.1996/2006:45). A escola funciona em quatro períodos. O primeiro período com as classes de 1ª à 4ª séries, o segundo e o terceiro períodos com 5ª à 8ª, e o quarto período com o ensino médio.

A turma da 7ª série, da qual foram feitas as gravações de aulas, não era numerosa. Tinha 35 alunos regularmente matriculados e 30 freqüentes, escapando do padrão de salas de aula lotadas das escolas pública. Essa turma era composta de alunos alegres, dispostos a colaborar com a professora e com a aula de inglês, situação não muito comum nesse tipo de contexto. A escolha da turma para as gravações de aulas deve-se à disponibilidade de horário da pesquisadora e da professora Leônia.

As modificações no horário das aulas por vários motivos me impediram de estar presente mais vezes na escola com os alunos e a professora. Alterações no calendário e suspensões de aula fazem parte da rotina de uma escola pública.

Fatores como os descritos acima são importantes, tendo em vista que a pesquisa estuda as ações das professoras no seu cotidiano. Assim, os fatores do dia-a-dia que interferem são importantes para a compreensão e interpretação do fenômeno. Diz van Manen (1990) que a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica aponta um ganho profundo no entendimento da natureza ou significado de cada dia de nossas experiências.

A segunda escola, contexto de trabalho da professora Ivana, oferece apenas o ensino médio. Desta forma, tem uma configuração humana e arquitetônica diferente da escola anterior: os alunos são mais velhos, as carteiras são universitárias e a escola tem uma organização de pessoas bem como de equipamentos mais satisfatória se comparada à escola da professora Leônia. O

ensino flexibilizado colabora muito para diferenciá-la. Essa flexibilização significa a divisão de disciplinas em dois módulos: o aluno cursa um grupo de disciplinas, o módulo I (Língua Portuguesa, História, Biologia, Química, Artes e Educação Física) em um semestre, e outro grupo de disciplinas, o módulo II (Matemática, Geografia, Inglês, Física, Filosofia e Educação Física) no semestre seguinte. No estado de São Paulo é a única escola que funciona como projeto, trabalhando por módulos. A escola tem dezoito salas de aula, sendo algumas salas ambiente, todas muito conservadas, sem pichações e outro tipo de vandalismo. Nas trocas de aula são os alunos que mudam de sala. A escola tem aproximadamente 2.400 alunos e também possui muitas grades e proteções como: portões trancados, que só abrem por meio de interfones.

As aulas em que acompanhei a professora eram em uma turma de 1ºano. Como já citei, trabalho na mesma escola e período em que a professora Ivana; assim, foi aproveitado um horário vago entre uma aula e outra para a gravação das aulas. Essa turma tinha aproximadamente 40 alunos matriculados, mas somente 25 freqüentes. Os alunos eram recém-chegados à escola, com grandes problemas de indisciplina e adaptação ao ambiente e ao sistema da escola. Quando da minha chegada para a gravação das aulas, todos estavam sempre do lado de fora da sala e a professora dentro. A sala não tinha organização, os alunos sentavam onde queriam e como queriam.

Com a professora Ivana, houve outros momentos e espaços na escola em que estivemos juntas para conversar sobre a pesquisa: o horário coletivo (HTPC), a sala de professores na hora do intervalo e a entrada do período das aulas. Todos esses momentos nessa escola são ricos em discussão e descontração. É uma

escola na qual a equipe docente é muito antiga e carrega responsabilidade sobre todas as ações na escola.

2.2.2. Os participantes

Apresento os participantes de minha pesquisa que, são duas professoras de inglês da rede pública estadual e esta pesquisadora, que também é professora de inglês da rede pública estadual. Para descrever cada uma das participantes, faço uso de anotações de campo e da narrativa sobre como se tornaram professoras de inglês.

A escolha das professoras está intimamente ligada à minha experiência vivida com as mesmas. Conhecê-las profissionalmente, suas histórias como professoras de inglês e como se tornaram professoras levou-me a buscar nas suas experiências vividas respostas para as minhas inquietações profissionais.

Conhecer as histórias de vida e a atuação de cada uma como professora de inglês da rede pública faz sentido para uma pesquisa que busca estudar o ser humano no seu contexto de atuação. Contexto este, em que no seu dia-a-dia, as participantes convivem com seres humanos únicos.

Quando Celani (1998:133) afirma que a Lingüística Aplicada (LA) tem atitude transdisciplinar, é porque a LA tem preocupação com o social, com o humano. Então, o componente que define o objeto da LA é o ser humano em ação, em seu contexto social. É com esse ser humano contextualizado que faço minha pesquisa, que descreve e interpreta a natureza das experiências de vida das professoras de inglês da rede pública.

Renarrar como as participantes se tornaram professoras de inglês, como aponta Moita Lopes (2006:31), é considerar primeiro as vozes das minhas participantes que vivem as práticas sociais e, depois, considerar a teoria. Assim, a proposta desta pesquisa é respeitar a outridade, dando corpo a compreensão acerca da heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, compreendido como situado em um contexto sócio-histórico (Moita Lopes, 2006:96-104).

Já na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, para van Manen (1990:121) a narrativa é chamada de “anecdote” que é também considerado como um texto e o lugar de onde a essência da experiência vivida pré-reflexivamente pode emergir. Assim, então, renarrarei as duas narrações sobre como as participantes se tornaram professoras de Inglês de escola pública.

2.2.2.1 Professora Ivana

“...ser professora exige algo a mais do que simplesmente um diploma.”
“Na faculdade eu adquiri conhecimentos gerais sobre psicologia, sociologia e filosofia. Especificamente para a profissão de professora devo admitir que não houve contribuição significativa”

As falas que destaco como epígrafe desta narrativa carregam um peso grande para a interpretação do fenômeno que esta pesquisa se propôs a descrever e interpretar. Então, começo a recontar a história de vida da professora Ivana, que guarda recordações de sua infância, quando brincava de ser professora com amigos e irmãos. Por gostar muito de Português tornou-se secretária. Fez curso técnico de secretariado e achava muito engraçado suas amigas cursarem Magistério, por acreditar que para ser professor fosse necessário mais que um diploma: um dom, algo sobrenatural. A professora cursou Letras porque era indicado para as secretárias, já que não existia curso superior de Secretariado Bilingüe. Ao terminar o

curso de Letras, que para ela foi muito fácil, deu continuidade aos estudos, cursando Secretariado Executivo. Afinal, seu sonho era ser secretária da presidência onde trabalhava. Tornou-se professora para aumentar sua fonte de renda, pois havia se separado e precisava cobrir as despesas. Começou lecionando aulas de Português, porque era sua disciplina favorita, e a professora sempre se sentiu confiante em relação a Português. Contudo, em um determinado momento em que tinha que escolher aulas não havia mais a opção por Português; para continuar no magistério, sem muita alternativa, começou a lecionar inglês. O inglês foi um divisor de águas. Ela se sentiu renovada: por poder ensinar o inglês básico para alunos praticamente analfabetos na língua estrangeira a fez sentir-se uma celebridade. Atualmente a professora faz opção por inglês, esquecendo-se de português, com a certeza de que seu inglês melhorou e de seus alunos também. Depois de oito anos no magistério, sente-se muito mais professora e menos secretária, embora continue atuando nas duas profissões. O início de todo ano letivo é significativo para sua prática: o encontro com novas pessoas se torna um aprendizado e um aprimoramento contínuo. Por gostar do que faz, tem a consciência de que seu trabalho é apenas uma gota num mar tão imenso, mas que pode mudar e transformar pessoas.

Seria importante assinalar aqui que a história que acabei de renarrar me foi entregue como um dos primeiros registros de experiência desta pesquisa, e que decidi utilizá-lo desta maneira por acreditar que a formação do profissional envolve uma compreensão maior de todo tipo de experiências individuais, dentro e fora do contexto escolar.

Clandinin (1985) salienta que o conhecimento pessoal prático é um conhecimento no qual está toda a experiência que faz o ser da pessoa. Portanto, nesta narrativa da Professora Ivana é possível entender, através dos sentidos e dos

significados de suas experiências pessoais e profissionais como a professora se dá conta de suas experiências vividas. Assim, partindo da narrativa e dos momentos vividos com a professora pude fazer minhas interpretações.

Passo agora a renarrar como a professora Leônia, se tornou professora de inglês com algumas falas suas que contribuirão para a interpretação do fenômeno em foco.

2.2.2.2 Professora Leônia

“Inicialmente enxerguei como um sonho muito distante, devido não ter o mínimo conhecimento do idioma.”

“Momentos ruins são vários também; acontece muito quando o aluno diz que não precisa aprender inglês porque não vai para os Estados Unidos”.

Esta é a história da Professora Leônia, nascida em Euclides da Cunha, BA. Fez faculdade de Letras e complementação pedagógica em São Paulo. Quando entrou na faculdade, sentiu como um sonho muito distante se tornar professora de inglês devido ao fato de não ter o mínimo conhecimento do idioma (inglês). Mas havia uma enorme vontade de aprender e de ser professora. Contudo, durante o curso na faculdade sempre houve necessidade de fazer aulas de reforço e complemento na disciplina Língua Inglesa.

A professora guarda a lembrança de sua professora de Língua Inglesa como alguém que não a incentivou a continuar o curso. Muito pelo contrário, pois a aconselhava a desistir por não ter um bom conhecimento da língua inglesa. No quarto ano do curso de Letras, com toda a insegurança e mesmo não se sentindo preparada, foi ministrar aulas de inglês na escola pública. A professora não permitiu que esses sentimentos angariados durante sua graduação a levassem ao fracasso

profissional. Assim, procurou aprimorar-se em sua profissão – professora de inglês de escola pública. Fez um curso de inglês oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo, em parceria com uma escola de idiomas e uma universidade, mas não o concluiu. Atualmente, ela se sente competente e mais segura, depois de ter cursado quase por completo esse curso. Por motivo de regulamento do curso, que não permitia mais que duas reprovações ao longo do mesmo, a professora não conseguiu terminá-lo. Contudo, atribui a esse curso a sua prática em sala de aula, seu o desenvolvimento e aprimoramento na profissão e ter se tornado um profissional reflexivo, através do que pode perceber suas dificuldades e as de seus alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como ocorreu com a renarração anterior, a professora Leônia também me entregou como um dos primeiros registros desta pesquisa sua narrativa sobre como se tornou professora de inglês, o que me forneceu suporte e mostrou o que e como fazer as observações em sala de aula e no restante do contexto escolar da pesquisa.

Acredito, ainda, que descrever e interpretar o fenômeno “ser professor educador de Inglês na escola pública” tem profundas raízes nestas narrativas renarradas e nas interpretações das experiências vividas como professoras.

2.3 Instrumentos de registro das experiências vividas

Os instrumentos de registro das experiências vividas foram transformados todos em textos, os quais constituem o que chamamos na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica de textualização. A textualização tem um papel

importante nesta abordagem, pois para descrever e interpretar o fenômeno são necessárias leituras e releituras dos textos, como já exposto neste capítulo.

Seis tipos de textos constituíram os registros das experiências vividas nesta pesquisa. O primeiro registro surgiu de uma entrevista individual (anexo1), focando o tema da pesquisa. O objetivo desse instrumento era a obtenção de uma visão geral do fenômeno pesquisado, bem como de alguns aspectos do cotidiano das participantes como professoras de inglês, que levassem a compreender de que maneira as participantes percebiam sua profissão e como elas se percebiam como profissionais. Simultaneamente, o segundo tipo de texto solicitado por mim foi uma narrativa (anexo 2), na qual as participantes descreveram e deram maiores detalhes sobre como se tornaram professoras de inglês.

O terceiro tipo de texto foi uma segunda entrevista semi-estruturada (anexo 3), que me permitiu fazer algumas interferências nas respostas das professoras, para capturar mais informações sobre como as participantes entendem a sua profissão de professor de inglês e o que elas entendiam como profissão.

O quarto tipo de texto (anexo 4) consiste em três questões específicas para compreender experiências vividas durante sua formação pré-serviço e pós-serviço, relacionadas com suas experiências vividas como alunas e professoras de inglês. Como coloca Gil (1999:133), perguntas dirigidas a comportamento passado podem dar indicadores para compreender seu comportamento presente. Para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica as entrevistas e o questionário têm a mesma importância dada de uma maneira geral por outras abordagens metodológicas.

O quinto tipo de texto constitui-se em doze sessões de vídeo em sala de aula. Sendo quatro sessões de vídeo com a professora Leônia e oito sessões de vídeo com a professora Ivana. O objetivo dessas sessões é compreender e entender

as ações das professoras com os alunos, observando os seguintes aspectos: suas emoções, seu humor, o enfrentamento diário de suas tarefas em sala de aula e a forma de apresentar o conteúdo da língua inglesa, relacionando ou não com sentidos e significados trazidos pelos alunos. Assim, essas sessões podem revelar mais sobre suas experiências vividas como professoras de Inglês e como professoras pesquisadas. Cabe salientar aqui que os itens descritos acima não são categorias pré-estabelecidas, mas aspectos relevantes para descrever e interpretar o fenômeno em foco, contribuindo para responder à pergunta de pesquisa.

As sessões de vídeo têm o objetivo de possibilitar em outro momento assisti-las com as professoras, a fim de juntas construirmos significados sobre suas ações em sala de aula.

Além dos instrumentos citados, depois de uma primeira leitura dos textos, senti a necessidade de um encontro entre participantes e pesquisadora para uma conversa sobre os registros de experiências, criando assim possibilidades de construção de novos significados dos resultados ou a manutenção dos mesmos. Este compartilhar de resultados é um dos caminhos que podemos percorrer para confirmar nossa interpretação dos registros e afirmar nosso compromisso ético com as participantes da pesquisa.

O último tipo de texto foi as notas de campo que são as minhas observações sobre conversas com as professoras em horários coletivos, intervalos e após as sessões de vídeo.

2.3.1 Procedimento de registro das experiências

Os momentos dos registros das experiências envolveram alguns encontros com cada uma das participantes. Com a professora Ivana, com quem trabalho na mesma escola, todos os encontros ocorreram na escola, quando tínhamos “janelas” (aulas vagas) nos horários. A primeira entrevista foi realizada em maio de 2006, com doze perguntas elaboradas por mim, fundamentadas na minha experiência de vida como professora de inglês de escola pública. A professora respondeu a todas as perguntas com entusiasmo e segurança.

Com a professora Leônia os encontros foram fora do ambiente escolar, sendo a primeira entrevista na sua casa e, a segunda, na minha casa, pois eu já conhecia a professora e tinha uma relação de amizade anterior à pesquisa. Já com a professora Ivana as relações eram somente profissionais.

A segunda entrevista foi realizada em setembro de 2006. Foi elaborada para tentar elucidar aspectos que não haviam ficado claros na primeira entrevista. Primeiro aspecto abordado - profissão ou ocupação? De acordo com Celani (2001), depende de como entendemos nossa relação com nossos alunos e de como entendemos a educação e o ensino. Segundo aspecto – educar – segundo Freire (1996:94) ensinar educando, é nunca separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética. Terceiro aspecto – ensinar – é entendido por Celani (2001), como uma troca entre aquele que ensina e aquele que aprende. Esta visão está ligada ao conceito de educação contínua do professor.

As três questões específicas foram pedidas sem prazo de entrega para que elas pudessem se sentir à vontade para responder com bastante detalhes.

As gravações em vídeo foram feitas ao longo do segundo semestre de 2006, com agendamento e autorização das professoras e alunos. Houve algumas dificuldades nas gravações das aulas da professora Ivana. Os alunos sentiram-se invadidos na sua privacidade, embora eu tivesse conversado e explicado qual seria a finalidade daquelas gravações. Durante o período de gravação, ocorreu um fato muito desagradável, pois alguns alunos foram suspensos por indisciplina em sala de aula, depois de uma sessão de vídeo. Como observadora, não podia emitir opinião, mas conversamos sobre o assunto nos corredores e pátio da escola, depois do retorno dos alunos da suspensão, e assim me aproximei desses alunos “rebeldes”.

As aulas filmadas com a professora Leônia foram mais tranqüilas. Como disse anteriormente era uma turma de crianças alegres e com disposição para aprender. A professora Leônia tinha por hábito organizar as cadeiras e carteiras para dar início à aula e sempre tinha algo diferente preparado para as aulas que seriam gravadas. Os alunos colaboravam e pediam a câmara para filmar. Eu deixava os alunos usarem a filmadora sempre que possível, respondendo aos inúmeros pedidos deles.

2. 4 Procedimento de interpretação

Como proposta de van Manen (1990:80), a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica procura ser descritiva e interpretativa ao mesmo tempo, para observar como o fenômeno se mostra e ‘deixá-lo falar por si mesmo’, permitindo ser interpretado. Nas primeiras leituras dos textos das experiências, busquei ouvir atentamente o que eles me diziam, sem submetê-los a nenhum tipo prévio de categorias.

Esse procedimento que me permitiu várias leituras dos textos, abordando-os holisticamente, seletivamente e detalhadamente, como proposto por van Manen (1990:93), possibilitou atingir o fenômeno em sua complexidade e como ele se manifestava nas experiências vividas pelas participantes como professoras de inglês.

Conforme explicitarei neste capítulo, a textualização é o registro textual das ocorrências do fenômeno, no qual o pesquisador captura a experiência humana com a palavra materializada no texto. Assim, o pesquisador pode sempre que necessário voltar a ele, sem precisar usar de lembranças.

Já, a tematização é um processo pelo qual é possível identificar os temas que constituem o fenômeno. Para van Manen (1990), o fenômeno é descrito através de unidades de significados e temas. Os temas fenomenológicos podem ser entendidos como a constituição da experiência. Uma das definições do autor para tema é:

(...) form of capturing the phenomenon one tries to understand. Theme describes an aspect of the structure of lived experience. (1990:87)

Portanto, para conseguir explicar um fenômeno, é preciso buscar sua constituição através dos temas.

Para chegar aos temas que constituem o fenômeno “ser professor educador de Inglês na escola pública”, segui a seguinte rotina de organização e interpretação dos registros proposta por Freire (2007):

- a) identifiquei as unidades de significado (US) que emergiram dos textos;
- b) agrupei tais unidades de significado de acordo com a afinidade que as relacionavam entre si;

- c) observei as ocorrências das unidades e suas associações;
- d) identifiquei os temas que revelaram o significado mais íntimo desse agrupamentos que me permitiram visualizar a constituição do fenômeno;
- e) retornei aos registros de experiências vividas por meio dos textos para o refinamento e ressignificação das unidades de significado.

Esse procedimento, que se configura como um movimento de ir e vir aos textos, é chamado círculo hermenêutico (Ricoeur e Heidegger, 1986/2002) ou ciclo de validação (van Manen, 1990).

Essa rotina está representada na figura abaixo:



Figura 1: Rotinas organização e interpretação. (Freire, 2007)

Para organizar e proceder o refinamento e ressignificação das unidades de significado, foi adotado o processo proposto conforme Freire (2007). A partir dos textos, resultantes dos registros de experiências de vida das participantes, conforme discutido nos itens 2.3 e 2.3.1, foram identificadas as unidades de significado, buscando associações possíveis para um refinamento maior das unidades de significado. Esse refinamento conduziu a alguns sub-subtemas, que novamente submeti a possíveis associações retornando sempre ao texto original para chegar aos temas.

A título de exemplificação, apresento, no quadro abaixo, um excerto do processo que fiz para chegar aos temas desta pesquisa. Durante as idas e vindas ao texto original, o fenômeno e a pergunta de pesquisa foram a luz que clareava o caminho na busca da compreensão e interpretação dos registros de experiências, para identificar os temas revelavam a identidade do fenômeno.

Pergunta	Texto	Primeiras Unidades Significado	Unidades de Significado já Refinadas
1. Como você vê sua profissão?	A minha profissão, eu vejo uma coisa... primeiro ser professor é qualquer coisa diferente de outra. É coisa meio sublime, é para poucos. Eu não estou dizendo que eu seja sublime, não é para qualquer um. Tem que ter dom. É como músico. Dom é diferente de talento é vocação. Dom a gente nasce com ele.	Primeiro ser professor é qualquer coisa diferente de outra. Coisa meio sublime é para poucos. Tem que ter dom.	SUBLIME DOM

Quadro 1: Processo de refinamento e ressignificação das primeiras unidades de significado. (Freire, 2006, 2007)

O excerto dentro do quadro acima mostra como, refinando e ressignificando, cheguei apenas a duas unidades de significado: sublime e dom. Unidades de significado podem ser: palavras, frases ou trechos que revelam algum significado. Esse processo consistiu na leitura atenta dos textos, a fim de destacar os elementos mais relevantes que tivessem alguma relação com a minha pergunta de pesquisa.

O próximo passo foi a identificação dos sub-temas e dos temas desta pesquisa. Neste momento, procurei abstrair das unidades de significado a idéia mais geral que expressavam. Algumas unidades foram recorrentes. Essa reincidência é uma reafirmação para a definição dos temas.

Após identificar todas as unidades de significado, fiz uma lista da qual surgiram os sub-subtemas, os sub-temas e os temas.

O passo seguinte consistiu em ler novamente essas unidades de significado a fim de buscar ressignificações e refinamentos maiores. Quando fiz essa releitura considerei todas as unidades de significado e, principalmente, as reincidentes como ponto importante no processo de tematização.

Finalmente, cheguei à identificação dos temas que constituíram o fenômeno “ser professor educador de inglês na escola pública”. Juntamente com os temas, vários subtemas, e sub-subtemas emergiram e formaram uma rede semelhante a esta:

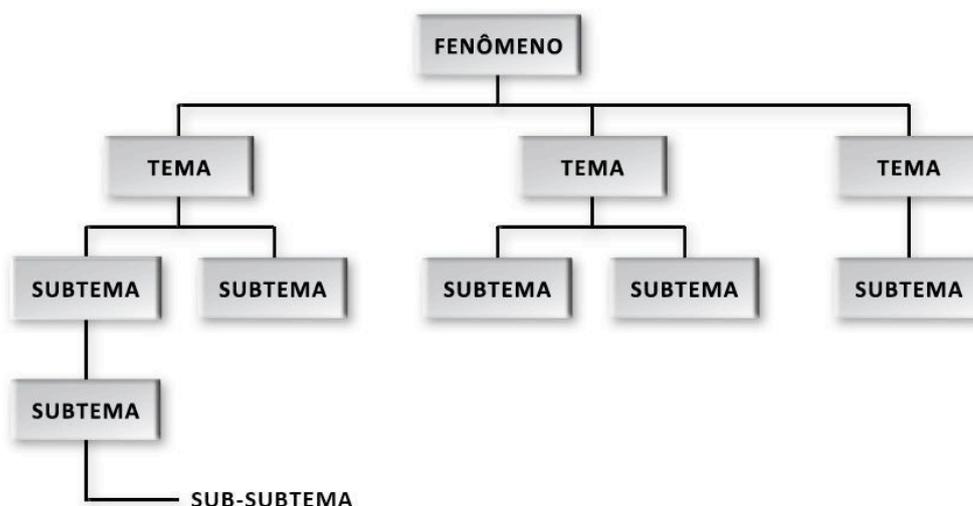


Diagrama 1: Possível representação gráfica da estrutura temática de um fenômeno (Freire,2006)

Esse não é o diagrama que encontrei nos meus textos, mas usei essa estrutura para representá-lo.

Contudo, estou ciente de que minhas percepções para chegar aos possíveis temas, subtemas e sub-subtemas são influenciadas pelas minhas experiências de vida como professora de inglês e pela familiaridade com o contexto em que as participantes e a pesquisadora estão inseridas. Busquei nas várias leituras e releituras dos meus textos uma confirmação de minhas interpretações, o que para van Manen (1990) é chamado de ciclo de validação.

Após ter explicitado os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, passarei, a seguir, à interpretação dos registros de experiência que emergiram da experiência vivida com duas professoras de inglês e em duas escolas públicas como pesquisadora. Para tanto, no próximo capítulo me dedicarei a descrever e interpretar os registros dessa experiência.

Capítulo 3

A Constituição do Fenômeno

Este capítulo tem como objetivo fazer a descrição e interpretação dos registros de experiências vividas pelas professoras, coletados através de entrevistas, do questionário, de seus relatos sobre como se tornaram professoras de inglês, das sessões de vídeo, das notas de campo e das conversas, para, assim, responder à pergunta de pesquisa que elaborei no início do trabalho:

Qual a natureza do fenômeno “ser professor de Inglês educador na escola pública” sob a perspectiva das experiências vividas por duas professoras de inglês?

Conforme explicitiei anteriormente, a orientação metodológica deste estudo tem como uma das características a tematização, que é o processo pelo qual é possível identificar os temas que constituem o fenômeno em foco. Assim, apresentarei, agora, a interpretação dos temas identificados: *Transmissão, Desafios e Exigências*, e seus subtemas, que constituem a essência do fenômeno estudado.

3.1 Transmissão

O tema *Transmissão* permeia os registros de experiência das participantes como um pano de fundo. Sob suas perspectivas, elas exercem uma profissão, na qual a transmissão de conteúdo lingüístico é a essência de suas ações de docência.

No âmbito do questionamento sobre ensino-aprendizagem, a transmissão de conteúdo lingüístico se destaca nos registros de experiência com foco na diferenciação que as professoras fizeram entre as ações de *ensinar e educar*. Para a professora Ivana, ensinar é transmitir apenas o conhecimento da disciplina (inglês), enquanto educar é uma ação que vai além do conhecimento profissional. A professora Leônia corrobora a idéia de que ensinar é transmitir o conhecimento lingüístico, e diz que para educar o profissional precisa ter uma bagagem extra para exercer a profissão. O seguinte fragmento ilustra essas interpretações:

Ivana: “Ensinar é **transmitir o conhecimento** que você tem e angariou. Uma bagagem de conhecimento que você **transmite** a alguém. Educar vai muito além daquilo que você sabe profissionalmente. Educar é toda aquela parte periférica.”

Leônia:” Ensinar basta você ter o **conhecimento** daquilo que você **ensina**. Educar você precisa ter uma bagagem de conhecimento, vocação, entusiasmo.”⁷

O excerto sinaliza que a ação de ensinar é apenas uma transmissão de conhecimento. A ação de educar requer algo a mais delas para exercer sua profissão. Este entendimento sobre ensinar nos remete à ponderação de Freire (1996:47): “*saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*” O autor Freire (1996:95) diz que é impossível separar o ensinar do educar, desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.

⁷ Os grifos que aparecem nas transcrições, ao longo do trabalho são meus. Portanto, são fiéis reproduções da fala e dos textos das participantes desta pesquisa.

O entendimento de ensinar para as professoras está relacionado à transmissão do conteúdo lingüístico (ensino do inglês), sinalizando como uma língua a ser adquirida, sem qualquer outra finalidade. Isto decorre, da falta de percepção de que ao ensinar-aprender uma outra língua, estamos redescobrimo nossa língua, nossa cultura e descobrimo uma outra cultura socialmente construída. Os registros mostram que a concepção de ensino-aprendizagem das professoras não concebe que a formação do indivíduo acontece social e historicamente. É o que se verifica no excerto, a seguir, referente à questão sobre a transmissão de conteúdo lingüístico:

Ivana: “Pego o **livro didático** e vejo o **conteúdo e jogo no aluno**. Só trabalho com o **conteúdo do ano**.”

Leônia: “Como eu conheço os alunos, eu sei o que eles sabem e preparo aula mais ou menos o que eles podem acompanhar. Só uso lousa e giz.”

Ivana: “Eu pego **todo ano livros didáticos nas editoras**. Trago texto... coisas minhas. Pego texto de um livro e **explicação gramatical de outro**.”

Ainda no âmbito da transmissão do conteúdo lingüístico, verifica-se a importância dada à competência oral do professor e o desejo dos alunos em aprender a falar a língua inglesa. Conforme respostas dadas pelas participantes:

Ivana: “O professor tem que conhecer a língua, assim não precisa ser fluente, mas tem que ter certo domínio e segurança. Saber a **pronúncia da palavra** se não... não adianta ensinar o inglês **sem oralidade boa**. Procuro usar **oralidade na sala de aula**. **Parte oral é muito importante**.”

Leônia: “Uma coisa de que eles gostam é **conversaço**. Eles querem muito aprender a **falar**.”

O ponto de vista das participantes sobre o conteúdo que deve ser ensinado e aprendido em uma aula de língua inglesa nos remete ao argumento de Pennycook (1998:29), no que diz respeito à trivialização do conteúdo. Para o autor, a

trivialização do conteúdo é uma visão meramente funcional da linguagem. Esta visão está inserida no ensino comunicativo, em que se a mensagem for passada entre A e B, a aprendizagem pode ocorrer. Esta é a visão de ensino-aprendizagem das professoras participantes desta pesquisa, deixando de lado as implicações pedagógicas, sociais e políticas envolvidas no ato de ensinar.

No questionamento sobre o que é profissão e como as professoras se viam como profissionais, as interpretações conduziram à uma visão de profissão ligada intimamente à transmissão de conteúdo lingüístico e ao domínio de técnicas. Conforme podemos observar no excerto abaixo:

Ivana: “Profissão é além de ser um trabalho e uma coisa na qual você aprende uma determinada função para exercer, mas é algo que você aprende que **desenvolve técnicas** para poder exercer.”

Ivana: “**Você precisa ter técnica.** Fazer curso. **Uma técnica ajuda.**”

Leônia: “**Ser um bom professor de Inglês** para mim é o professor chegar na sala e **dar um conteúdo** que prenda a atenção dos alunos e que os alunos aprendam.”

Para Celani (2001:35), o profissional de ensino de língua inglesa não pode ser um mero reprodutor, operado por coordenador, diretor ou normas impostas por órgãos que administram a educação, ou mesmo por técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos. Mas sim, um ser humano independente, com sólida base na sua disciplina (a língua inglesa) com estilo e modo de pensar próprio. É ter uma visão de ensino como desenvolvimento, comprometido com a realidade do mundo, e não apenas com a transmissão de conhecimento. Contudo, o que ainda vem prevalecendo na rotina dessas professoras é a transmissão de conteúdo, em detrimento do desenvolvimento de suas próprias teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês (Prabhu, 1987). Elas têm refletido como mudar essa prática, mas continuam acreditando que precisam de técnicas e técnicas para

transmissão do conteúdo lingüístico, que acaba sendo o foco mais importante dos seus afazeres cotidianos, como detalharei no subtema sugerido pelos registros na seção que segue.

3.1.1 Professor conteudista

Os registros referentes a este subtema é conseqüência do peso que as professoras atribuem no seu dia-a-dia à transmissão de conteúdos lingüísticos. O que as revela como professoras conteudistas com uma carga enorme de frustração e desapontamento em seu cotidiano de sala de aula, conforme os excertos abaixo:

Ivana: “Sou conteudista. O inglês é a matéria mais fácil do curriculum. É só outra língua. É só **aprender outra palavra**. Quando eu tenho que explicar **o que é verbo**, que os **pronomes têm funções diferentes** exemplo: we é só sujeito e que o adjetivo escreve primeiro que o substantivo.”

Ivana: “... comecei com o verbo “to be” para o 1º ano. Fiz como nunca tinha feito: bem detalhado, com exemplos. Quando fiz a avaliação, os alunos não lembravam do verbo “to be” e começaram a perguntar outros verbos para escrever as frases solicitadas. Fiquei muito **decepcionada sem saber o que fazer**.” (nota de campo, março/2007)

Ivana: “ ... depois de 10 anos, eu não sei mais o que eu quero da minha profissão. Estou **desanimada**, porque como estou ensinando não está funcionando. Os alunos não conseguem escrever uma frase em inglês. **Não conseguem colocar o did na posição correta**.”(nota de campo, 31/05/2007)

Leônia: “Como vejo minha profissão? [Pensou] Como... bem... eu gosto, mas é que eu não consigo fazer o que eu gostaria. **Sinto frustrada**. Pergunto o que eu estou fazendo. **Preparo aula os alunos não acompanham**...”

Interpreto neste excerto a necessidade das professoras de fazer com que os alunos entendam a estrutura da língua inglesa como sendo o conteúdo mais importante para eles aprenderem em uma aula de inglês. Acredito que o domínio do conteúdo, neste caso a estrutura da língua, pelos alunos, é importante para ela como professora de inglês, que vê a transmissão do conteúdo lingüístico como a totalidade de seus afazeres. Contudo, acredito que os alunos precisam entender,

poder falar e sentir que a língua inglesa faz parte de sua vida. Isto exige uma postura chamada por Freire & Shor (1987) de *professor libertador* que ensina a forma padronizada da língua inglesa, como direito do educando, mas não deixa de discutir os ingredientes ideológicos dessa tarefa. Como professoras tradicionais ensinam as regras da língua inglesa, acentuando o poder desse conteúdo lingüístico como a única forma de aprender uma língua. A não aceitação pelos alunos das regras pelas regras causa algumas situações que levam as professoras à frustração e à sensação de impotência em relação à sua profissão, como se faz presente no seguinte fragmento:

Leônia: "... **não consigo fazer o que eu gostaria. Sinto-me frustrada.** Pergunto o que estou fazendo. **Preparo aula, os alunos não acompanham...**"
Ivana: "... **eu tenho consciência de que ensino direito,** o aluno está prestando atenção, mas quando **ele vai fazer sozinho não consegue.** Não consigo deixar de me preocupar. Antigamente, eu não me preocupava se o aluno aprendeu ou não, mas agora me incomoda essa situação". (nota de campo, 31/05/07)

Nota-se, aqui, uma situação de incômodo das professoras diante da frustração e da impotência que sentem, reveladas em suas falas, as quais se constituem como sub-subtenas. Interpreto que esses sentimentos negativos sejam atribuídos aos alunos e não a si próprias, pela falta de reflexão das professoras sobre suas próprias ações. Carregando uma visão de ensino-aprendizagem, na qual o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador segundo Freire (1987:46), quem perde neste processo são professor e aluno, que deixam de criar, tornando-se apenas uma peça desta engrenagem, ensino-aprendizagem. A real aprendizagem e desenvolvimento do homem acontecem no criar e transformar o mundo, quando ele é sujeito de sua ação.

É interessante observar na pré-formação das professoras Ivana e Leônia disciplinas, que não contribuíram para a sua formação docente, deixando-as crerem

que são professoras especialistas e que o conteúdo lingüístico é a parte que lhes cabe dentro de uma sala de aula. Como vemos abaixo:

Ivana: “Na faculdade eu adquiri **conhecimentos gerais sobre psicologia, sociologia e filosofia nas respectivas disciplinas**. Assuntos estes que eu não tinha o menor conhecimento, pois tendo feito curso técnico anteriormente, não vi muito conteúdo referente no Ensino Médio. **Com relação ao estudo da língua (Português e Inglês) a contribuição teórica foi muito, mas voltada para as literaturas brasileiras, portuguesa, norte americana e inglesa. Especificamente para a profissão de professora devo admitir que não houve contribuição significativa.**”

Leônia: “Gostaria que fosse uma contribuição no interesse de melhorar a qualidade da atividade docente...”

Considerando essas minhas reflexões e interpretações iniciais sobre o fenômeno em foco acredito que o tema *Transmissão* e o subtema Professor Conteudista, desencadeando os sub-subtemas frustração e impotência conduzem ao próximo tema, *Desafios*.

Antes, apresento um diagrama que ilustra a forma com que o tema, os subtemas e os sub-subtemas desta seção se relacionam.



Diagrama 2: A constituição do fenômeno no tema *Transmissão* visão parcial 1

3.2 Desafios

O tema *Desafios* destaca-se de forma importante por revelar vários aspectos que estão ocultos para as professoras, mas que emergem nas interpretações acerca de suas rotinas do dia-a-dia. Os desafios encontrados nas experiências vividas pelas professoras se apresentam muitas vezes com um nível grande de dificuldade de superação. É o que poderemos observar através dos subtemas: Contextualização, Indisciplina e Desenvolvimento profissional, que estão vinculados ao tema em destaque, os quais passo a discutir.

3.2.1 Contextualização

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Esse respeito aos saberes socialmente construídos deveria, na prática ser discutido com os educandos, bem como sua relação com o ensino dos conteúdos. Esse processo de dialogar os saberes do educando com os saberes dos conteúdos propostos pelo educador, é o processo digno da contextualização dos conteúdos cristalizados pela sociedade. Sob tal enfoque, a contextualização se caracteriza como um grande desafio para as professoras, como demonstra o trecho abaixo:

Ivana: “Não, de jeito nenhum. O conhecimento de mundo nenhum. **Primeiro, estava ingressando no magistério...** Eu queria ensinar para eles. **Naquela época não se falava muito na escola de contextualização.** Essa palavra eu nem conhecia. **Poderia conhecer em um outro contexto, mas não no contexto de sala de aula...** eu queria mostrar para eles tudo que não fazia parte da vida deles. Aqui é escola lugar de aprender coisas novas, que não tem nada com sua vida.”

Essa constatação da professora Ivana mostra sua concepção de ensino. Ensinar para ela é transmitir o conteúdo construído historicamente. Em outras palavras, o conteúdo elaborado pelo centro do poder, o conhecimento global, no qual está subentendida a sua aplicação a qualquer contexto, e sem a preocupação de se pensar as especificidades desse contexto e de seus resultados. Dessa forma, a professora atribui o desconhecimento da palavra contextualização à sua pouca experiência no magistério e à própria escola, no que diz respeito à formação em serviço.

Em outro exemplo relacionado à contextualização e ao conhecimento de mundo, a professora Ivana constata que está distante do mundo dos alunos, apesar de morar muito próximo de seus alunos e acreditar estar inserida no mesmo mundo que o deles. Perguntada se hoje em dia leva em consideração o conhecimento de mundo, respondeu:

“Eu levo, **mas eu me esforço muito**. Justamente por conta da HTPC⁸. Se não fosse por isso, eu estaria bem distante. Eu **me esforço** porque eu **não consigo ir até o mundo deles. O mundo deles é o meu**. Para mim o mundo deles é o meu. Eu moro aqui na periferia. Na minha cabeça eles não estão tão distantes, **eles não querem aprender, são preguiçosos, não querem nada. Não consigo me conformar** porque eles não entendem certas coisas... Preciso melhorar muito essa parte enxergar que o mundo deles é outro.”

No excerto acima, considero como um desafio a contextualização, pois a professora Ivana tem se dedicado com esforço para mobilizar seu conhecimento do contexto em que atua, até mesmo acreditando que está inserida no mundo dos seus alunos por morar próximo deles. Isso para ela é o bastante para compreender e se sentir parte desse mundo. Entretanto, morar na periferia não significa pertencer ao mundo dos alunos. A história de vida da professora em termos de formação familiar, religiosa e educacional é suficiente para distanciá-la dos seus alunos. Portanto, seus

⁸ Horário de trabalho do professor coletivo

valores são outros, o que a torna um ser único. Cada aluno é um indivíduo único, que tem sua própria constituição histórica de vida, que o diferencia dos outros. A professora acredita que não precisa ir até eles porque ela já está lá, no mundo deles, que ela considera ser o seu, também. Compreender é se aproximar dos alunos como defende Freire (1972:97): a educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas A com B, mediados pelo mundo. As professoras tentam mostrar que podem trabalhar desse modo, conforme indicam os excertos abaixo:

Leônia: “Eu gostaria de fazer as duas coisas. Mas nem sempre consigo. Às vezes eu consigo. Eu **preparo alguma coisa para ensinar e educar**, porque eles precisam muito disso. Infelizmente, **a família não faz sua parte**. O professor tem que dar conta de tudo. **O aluno tem que ser educado na escola.**”

Leônia: “Sim. Na sala de aula quando trabalhamos um conteúdo com os alunos, há várias maneiras de dizermos que não podemos jogar papel no chão, não podemos brigar, xingar. Isso pode ser feito.”

Ivana: “É o papel da escola ensinar conteúdos. Eu pessoalmente acho que o papel da escola **agora** é educar. **Eles vêm tão sem bagagem e a educação é tudo. Não sabem entrar em uma sala de aula, conversam quando o professor está falando.** Anos atrás o professor só passava o conteúdo não precisava se preocupar com isso. **Hoje, se a escola se propuser a só ensinar conteúdos não vai conseguir.** O papel da escola é educar não só ensinar.”

Como se vê, as professoras têm uma concepção de *educar* completamente isolada do ensino da língua inglesa, por acreditarem que o ensino da língua inglesa está desvinculado da formação e desenvolvimento do aluno como indivíduo capaz de agir em sociedade. Esse isolamento afasta a possibilidade de contextualizar e aceitar que o conhecimento de mundo é intrínseco ao ato de ensino-aprendizagem. O desafio de contextualizar para as professoras está ligado à educação, no sentido de comportamento social; não há vínculo com o ensino da língua inglesa e o conhecimento de mundo com seus significados trazidos pelos alunos. Ainda essas falas sobre *contextualizar/educar* me levam a apontar que as professoras aceitam o papel de educar, no sentido de ensinar bons modos, por ser uma demanda da

sociedade em consequência do acesso à escola estar garantido a todos, apesar da qualidade dessa educação ser o grande desafio nos tempos de hoje.

A consciência que se tem hoje de que a educação é para todos facilita o caminho do educador para ele perceber, aceitar e valorizar o conhecimento de mundo de seu aluno. Atrair esse conhecimento com outros cristalizados pela escola, leva à concepção ressaltada por Freire (1996:23) de que a educação é para a transformação e libertação do educador e do educando. O autor sustenta ainda que não há docência sem discência. Apesar das diferenças entre eles, ao ensinar aprendemos e quem aprende ensina ao aprender. Tenho a percepção de que as professoras já refletem sobre a possibilidade de que ensinar inexistente sem aprender e que por meio de sua prática diária com seus alunos descobrirão que é possível ensinar e aprender. Quando questionei a professora Leônia sobre contextualização, não o fiz diretamente, mas busquei intervir com a seguinte questão: “Você acha que é sempre você quem traz coisas novas ou os alunos também trazem coisas novas para construção de conhecimento?” Através da resposta a esse questionamento, pude observar que a professora Leônia busca uma contextualização, ouvindo seus alunos, conforme o excerto abaixo:

Leônia: “**Eles trazem muitas coisas.** Tento não banalizar as músicas. Não descarto completamente. **Tento ouvir, aprender junto com eles.** Acho que construo conhecimento junto com eles.”

Pesquisadora: “Você não acha que é o professor que não acredita no seu trabalho? Que não se respeita como profissional?”

Leônia: “Às vezes. É inadmissível você vê um educador gritar, falar com respeito com o aluno. Ser mal - educado. Acho o aluno tão importante quanto a gente. **A gente aprende com o aluno.**”

Já para a professora Ivana a construção do conhecimento está focada na transmissão e a contextualização na exemplificação sobre as regras gramaticais da língua inglesa, conforme, podemos observar a seguir:

Ivana: “(...) Dou **exemplos comparando as duas línguas**, construímos juntos exemplos na sala de aula. **Transmito um conhecimento**, então peço que eles me mostrem o que eles aprenderam. Eu tento construir assim, arrancando deles o que eles aprenderam. **Dou um exemplo na sala de aula**. Não me conformo apenas passar as regras e dar exercícios. **Tento de todas as formas exemplificar.**”

Interpreto as falas acima como um esforço que as professoras fazem para entender e valorizar o aluno como um indivíduo que pensa e tem uma história de vida que deve ser considerada como ponto de partida para elaborarem suas aulas, mesmo que isso ainda fique a desejar. É um ponto delicado para elas aceitarem a realidade em que seus alunos estão inseridos e acreditarem na transformação dessa realidade. Cabe ressaltar, no entanto, que interpretar, compreender e entrar no mundo do educando para estar com ele na busca do ato de educar não é um trabalho fácil. Ilustro esse pensamento através da fala da professora Ivana:

Ivana: “Eu 8 anos de escola pública; é tentar fazer com que o aluno perceba que existe uma língua universal que o mundo inteiro usa, hoje os alunos de escola pública tem acesso a internet, então o mundo inteiro usa essa língua é o Inglês. Eu tenho que mostrar para ele que ele não vai usar a língua só quando ele for viajar. Ele vai usar o Inglês aqui, tentando ler o que está escrito nas camisetas, entender uma música tentar olhar o nome de uma loja Shoes Shop e saber que é uma loja de sapatos né. **Acho que não dá pra ir muito mais além disso.**”

Essa constatação da professora Ivana me faz a lembrar o que Freire (1996:50) diz sobre o ser humano ser inacabado. Esse é o ponto de partida para educar e aprender, transformando a realidade, intervindo e recriando nossa maneira de educar. Acreditar e garantir um ensino crítico da língua inglesa, na qual o aluno possa atuar como agente de sua formação, criando condições para o seu desenvolvimento.

Na seção seguinte descrevo e interpreto como a *indisciplina*, outro sub-tema de *Desafios*, se torna um enfrentamento árduo e diário nas experiências de vida das professoras.

3.2.2 Indisciplina

Os registros de experiências apresentaram indícios que apontam a *indisciplina* como mais um dos *desafios* das professoras participantes desta pesquisa. Esse sub-tema se desdobra em vários sub-subtemas, que expressam uma rede de relações que constitui o fenômeno “ser professor de inglês educador na escola pública”. A indisciplina tem sido entendida de uma forma muito ingênua por muitos educadores, isto é, como uma rebeldia dos alunos, porque não querem saber de estudar, o que acaba gerando manifestações chamadas de indisciplina. Contudo Freire (1972:48) diz que são sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. Entender essas reações e manifestações dos alunos faz parte da rotina diária de um professor, o que não deixa de ser um desafio para as participantes desta pesquisa especificamente.

Com base em alguns depoimentos das professoras sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, minha percepção é de que a indisciplina está relacionada ao desinteresse dos alunos nas aulas de inglês, apontado pelas próprias professoras, as quais interpretam certas reações e manifestações decorrentes desse desinteresse como indisciplina. Esse fator é marcante nas falas das professoras, que revelam queixas dos alunos. Isto fica evidenciado nos excertos a seguir, que emergiu do questionamento sobre o que não gostavam em sala de aula e qual a relação que estabeleciam entre o conteúdo da língua inglesa e as necessidades dos alunos:

Leônia: **“Da indisciplina.** Porque é o que eu falei a gente **não consegue dar aula**, às vezes sou grossa.”

Ivana: **“Não vejo** [a relação]. Sabe por quê? O conteúdo em si não, falando da língua inglesa na vida de qualquer um. Sempre tento passar a importância de aprender inglês, aí trago música e filme, tentando mostrar o quanto faz parte do mundo deles. ... **Eles (alunos) não vêem muita importância no futuro no mercado de trabalho.**”

Essa relação conflituosa entre professor, língua inglesa e aluno, aparece novamente em outro registro de experiência, quando as professoras Leônia e Ivana descreveram momentos bons e ruins que mais marcaram sua vida como professoras de inglês, conforme fragmentos abaixo:

Ivana: “Mas é muito desanimador, muito frustrante, cai como uma pedra no estômago quando ouço a seguinte pérola: **“Não quero aprender inglês, pois não é a minha língua”.**”

Leônia: “Momentos ruins são vários também: acontece muito quando **o aluno diz que não precisa aprender Inglês porque não vai aos /para USA. Quando ele diz que não vai fazer a lição, porque não aprende nada e vai fazer um curso para aprender Inglês.** Quando sinto que não estou dando aula que faça com que o aluno se sinta atraído e que chame a sua atenção....”

Do ponto de vista da relação entre o ensinar a língua inglesa e as necessidades dos alunos, há indícios de que as professoras nem sempre propiciam oportunidades reais de aprendizagem. A falta dessas oportunidades não gera necessidade nos alunos mas, por consequência, gera o desinteresse pela língua inglesa. Lembremos que Freire (1972:65) diz que a educação bancária mantém e estimula a contradição: os conteúdos são retalhos da realidade desconectados da totalidade, escolhidos pelo educador, e os educandos não são ouvidos sobre essa escolha. Não ouvir os educandos sobre a escolha dos conteúdos conduz a um desencontro, ou mesmo um distanciamento, entre o discurso do educador e o entendimento desse discurso pelo educando.

Outro aspecto importante que chama atenção nas falas das professoras é a falta de background dos alunos sobre a sua língua materna como um grande

obstáculo para aprender a língua inglesa. Na minha interpretação, isto causa grandes conflitos e gera indisciplina. É o que se evidencia nestes fragmentos:

Ivana: “É fácil de responder. O inglês é a matéria mais fácil do currículo. É só outra língua. É só aprender outra palavra. Quando eu tento explicar o que é verbo, que os pronomes têm função, diferentes exemplos: we é só sujeito e que o adjetivo escreve primeiro que o substantivo. Ele **está defasado com língua portuguesa**. Tenho que explicar o que é particípio em português para depois passar Present Perfect.”

Ivana: “Eu acho que eu tenho o dom de ensinar quem já tem uma base. Eu ensino direitinho. A maioria das pessoas que eu ensino inglês fala nossa... mas, maioria aqui, os alunos não têm **base nenhuma, ele não sabe o que é um verbo**, quando eu peço para coloca “s” ele coloca em todas as palavras, não sabe o que é um artigo, aí é que está a minha dificuldade, **eu não sei ensinar para quem não sabe.**”

Ivana: “Eu tenho **dificuldade em trabalhar com indisciplina**. Eu vou explicar... depois vocês conversam. Não adianta. Peço novamente... aí ontem, eu disse que **enquanto eu tivesse explicando não iria tolerar conversas, vou pedir para sair.**”

Os excertos mostram o distanciamento entre a professora e o aluno, considerando sua linguagem e sua visão do mundo, em que todos os alunos deveriam ter um background adequado (grifo meu) da sua própria língua materna para aprender uma outra língua. A professora usa uma linguagem que não está sintonizada com a situação concreta dos seus alunos. Como diz Freire (1972:100), a fala da professora é mais um discurso alienado e alienante, criando conflitos, manifestações por parte dos alunos, e gerando indisciplina. Contudo, a professora não consegue identificar a causa desse fantasma chamado indisciplina, ou melhor, rever sua posição diante desse paradigma. Já a professora Leônia sente que seu papel diante da indisciplina é de se aproximar dos alunos através de suas aulas com ações que possam refletir no relacionamento entre professor e aluno, como mostram os excertos a seguir:

Leônia: “Na **convivência com os alunos**, vão aparecer situações que você pode **interferir**, dizendo não é assim, mas é sim.”

Pesquisadora: “Como o nosso trabalho poderia ajudar?”

Leônia: “A única forma de ajudar é **se envolver**. Conhecer o problema deles. **Conversar.**”

Pesquisadora: “Ajuda de imediato a curto prazo, por exemplo...?”

Leônia: “Às vezes é imediato. A curto prazo. Problemas como violência sexual na família. Temos que acionar o conselho tutelar, **Trabalhar com seres humanos é complicado.** Acabamos nos **envolvendo muito emocionalmente.**”

Nesses excertos a professora Leônia interpreta o meu questionamento sobre como trabalhar outros conteúdos para chegar até o aluno e enfrentar a indisciplina. A professora Leônia demonstra certo conhecimento que os assuntos merecem ser tratados. Tem consciência de que lidar com seres humanos é complexo e, também, exaustivo. Por isso, a profissão de professor é desafiadora no que diz respeito às emoções. Os professores têm que querer bem a seus educandos Freire (1996/2006:141). Querer bem significa uma prática específica do ser humano. Para querer bem aos educandos não é necessário deixar de lado a seriedade da docência, tampouco a autoridade, mas estar convencido de que seu trabalho é uma especificidade humana.

Acreditar no ser humano é olhar a indisciplina como manifestação e ação que deve ser tratada com afetividade e autoridade pelo professor. Esses aspectos discutidos nesta seção mostram indícios sobre a necessidade de uma mudança de paradigma no entendimento da questão indisciplina que assombra os professores no que diz respeito a não conseguir realizar seu trabalho em sala de aula.

Na próxima seção, discutiremos o desenvolvimento profissional como mais um desafio para as professoras.

3.2.2 Desenvolvimento profissional

O terceiro subtema vinculado ao tema *Desafios* que emergiu dos registros de experiência refere-se ao desenvolvimento profissional, caracterizado por mudança das ações diárias das professoras no que diz respeito a: contextualizar suas aulas,

despertar interesse dos alunos pela língua inglesa, compreender e valorizar o conhecimento de mundo do aluno e, finalmente, interpretar melhor a indisciplina dos alunos.

Ao debruçar-me sobre os registros de experiência das professoras, observei que elas falam de todos os desafios já discutidos, mas sempre relacionando com um desafio do desenvolvimento profissional. Para as professoras Ivana e Leônia, o desenvolvimento profissional é alcançado, por meio de cursos oferecidos pelos órgãos educacionais e em serviço, nos três horários semanais obrigatórios de encontro entre professores. Sabemos que cursos são oferecidos aos professores, assim como as horas/aulas livres para discussão e preparo de aulas. Contudo Fullan & Hargreaves (2000:42) dizem que não se muda o professor em questões fundamentais sem mudar também a pessoa que ele é.

Entendo que as oportunidades para desenvolver os afazeres dos professores com mais confiança devam ser carinhosamente acompanhadas e estimuladas, não impostas, porque ensinar está ligado à história de vida desses professores e ao tipo de pessoa que eles se tornaram. Por sua vez, os cursos oferecidos não têm valorizado nem tampouco respeitado os conhecimentos e idéias dos professores como ponto de partida para ajudá-los nos seus desejos de mudanças. Em vários momentos, as falas das professoras evidenciam essa questão quando questionadas sobre o que é ser um bom profissional na sua profissão, o que ilustro com excertos abaixo:

Ivana: “O bom profissional é aquele que está sempre **desenvolvendo técnica**. Às vezes você está muito tempo na profissão, tem experiência, mas se você não se **atualizar, pesquisar**. O bom profissional está sempre em **contato com sua profissão**, não apenas a exercendo. É diferente de estar em contato com a profissão e apenas exercê-la.”

Ivana: “... Eu tenho vontade de **participar de oficinas** com outros professores de inglês que tenham os mesmos problemas que eu para discutir com eles como eles fazem. Assistir à aula de outro professor. **Eu estou sozinha**. Tenho que fazer sozinha.”

A professora Ivana acredita que só exercer a profissão não a torna uma boa profissional. Estar em contato com a profissão é estudar, é buscar elementos que possam ressignificar suas ações diárias em sala de aula. A sensação de solidão da professora não é fácil de entender, pois vive em um ambiente populoso. Essa sensação da professora, no entanto, deveria ser levada em conta pelas pessoas que preparam cursos de formação do professor em serviço. Contudo, é uma sensação verdadeira que nos aflige diariamente. Fullan & Hargreaves (2000:40) discutem que mudança educativa tem que dar voz aos propósitos do professor, oportunizar aos professores confrontar suas crenças e suas práticas, e acreditar que o professor pode desenvolver e criar teorias de aprendizagem e as adequar ao contexto escolar em que está inserido. As professoras refletem sobre o que poderiam fazer para seu desenvolvimento, conforme os fragmentos abaixo:

Ivana: “O que pode me ajudar é **a troca de experiência com colegas na escola** em oficinas com professoras de Inglês.”

Leônia: “Acho que a única coisa que poderia ajudar seria a boa vontade dos alunos – o querer – a vontade e interesse dos alunos. Por que será que eles não querem? **Tem que haver uma maneira para despertar essa vontade neles.**”

As falas das professoras demonstram reflexão, sinalizando para um desenvolvimento profissional. Em uma visão de profissionalismo, segundo Schön (2000:32), as professoras revelam um conhecimento implícito sobre as suas necessidades e as de seus alunos, por meio das rotinas diárias, buscando conhecer sua ação e refletir na sua ação.

Assim sendo, é possível constatar que as professoras interpretam suas ações docentes, questionando e buscando caminhos para melhoria.

Ao concluir a discussão sobre os subtemas e sub-subtemas relativos ao tema *Desafios*, apresento um diagrama que ilustra a rede de relações estabelecidas entre eles, e em seguida, passo ao terceiro tema levantado a partir da análise dos registros.

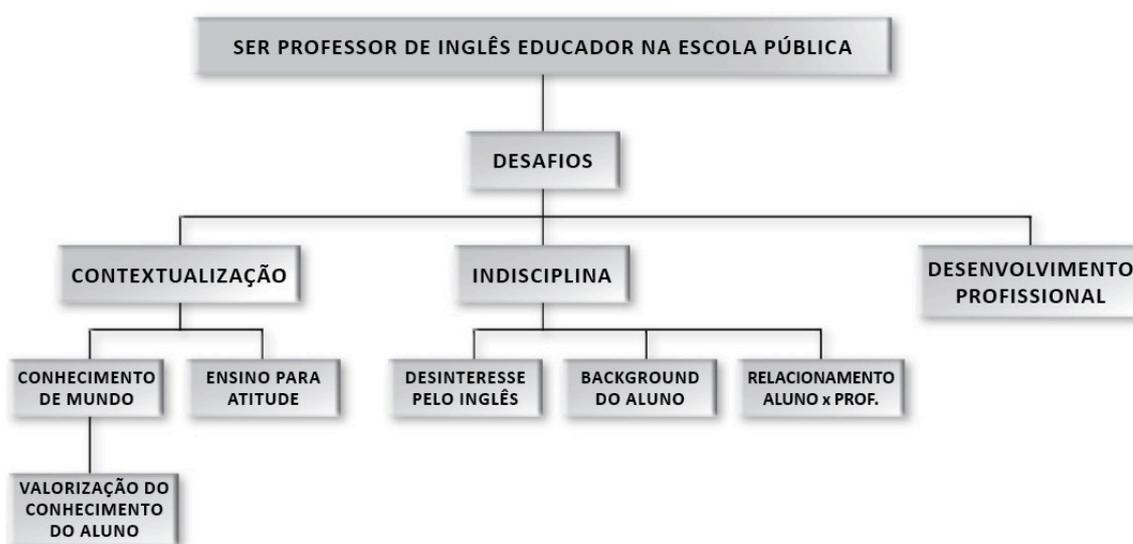


Diagrama 3: A constituição do fenômeno no tema *Desafios* visão parcial 2

3.3 Exigências

O tema *exigências* destaca-se, com projeção, na constituição do fenômeno em foco neste estudo, desvelando sentimentos, emoções e desejos ocultos que permeiam o ser das participantes como professoras de inglês diante de seus afazeres cotidianos no ambiente escolar. Acredito que os dois subtemas vinculados ao tema *Exigências*, Ensinar x Educar e Aproximação do aluno expliquem parte da

essência do fenômeno não visível de uma formação oculta (grifo meu), mas essencial para a profissão de professor na perspectiva das professoras.

Passo, a discutir tais subtemas nas próximas seções.

3.3.1 Ensinar x Educar

As interpretações desencadeadas pelos registros de experiências apontam na direção de que há dois profissionais: o professor e o educador. Sob tal enfoque, de acordo com as professoras, o professor é aquele que apenas ensina o conteúdo específico de sua disciplina. Já o educador, ensina e educa, e elas acreditam que para tal profissional é necessário um “dom” ou “vocação”, como ilustram os excertos, a seguir:

Ivana: “A minha profissão, eu vejo uma coisa... primeiro ser professor é qualquer coisa diferente de outra. **É coisa meio sublime**, é para poucos. Eu não estou dizendo que eu seja sublime, **não é para qualquer um**. Tem que ter dom. É como músico. **Dom é diferente de talento, é vocação**. Dom a gente nasce com ele.”

Leônia: “Eu não sei. **Professor não é uma profissão. Professor é uma vocação**. De ser religiosa, não é profissão. **É uma coisa mais profunda**. Eu acho... para mim não é uma profissão.”

Essas constatações das professoras, quando indagadas sobre como viam sua profissão e se professor é uma profissão, entram em conflito. Existe indícios em suas afirmações de que elas se vêem como professoras que possuem dom e a vocação necessária para exercer a profissão de professor. Contudo, em seus registros de experiência, elas interpretam o papel do professor e do educador como um conflito que surge de uma exigência atual de ensinar e também educar. Como desenvolver essas duas ações simultaneamente em seu cotidiano e com os alunos? A compreensão que faço dessa indagação, é que diante dessa exigência de ensinar

e educar as participantes se vêem apenas como professoras de inglês, porque para elas assumirem o ensinar e o educar se faz necessário o dom e a vocação, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Leônia: “**Ensinar** basta você ter o conhecimento daquilo que você ensina. **Educar** você precisa ter uma bagagem de conhecimento, **vocação, entusiasmos.**”

Ivana: “**O professor de inglês** puro e simples **passa um conhecimento de outra língua:** como ler, como escrever. **O professor-educador é tão difícil de definir.** Quando falo em educação, falo da **educação própria do ser. Eu não sei o que é educar. Eu sei ensinar.** Educar eu não sei. ... **Seria tudo menos professor.**”

Como se vê, as professoras acreditam que suas praticas estão embasadas apenas no ensino da língua inglesa, podendo ir além disso quando for necessário, caracterizando assim, educar, a dar educação. Porém, elas sentem esse outro papel do professor como uma exigência que ainda não faz parte intrinsecamente dos seus, afazeres cotidianos.

No que diz respeito à dicotomização entre o ato de ensinar e o de educar é como se para as professoras fosse necessário existir o professor que ensina e o professor que educa. Atribuo essa visão das professoras à incompreensão do conceito de educar segundo Freire (1996) e Celani (2001). Para esses autores, não se ensina sem aprender; pensar em educação é ensinar não apenas transferindo o objeto da especificidade do professor, mas também criando possibilidades para a produção ou a construção de novos conhecimentos.

As percepções das professoras, especificamente da professora Ivana, sobre ensinar e educar, estão somente no nível técnico de adquirir habilidades por meio de cursos e estudos para exercer a profissão, além da língua inglesa, conforme ilustra o novo excerto a seguir:

Ivana: “**Dom é muito amplo e vago.** Você precisa de técnica. Fazer curso. Mas você precisa ter criatividade para quando você vai explicar, vão surgindo coisas, histórias , **criatividade e técnica.**” (conversa, 21/09/07)

Para a professora Ivana esses três elementos: dom, técnica e criatividade são a base para um bom desempenho profissional. Contudo, volto ao ponto de partida dessa seção, que reside na dicotomia que as professoras fazem entre o ato de ensinar e o de educar.

À guisa de conclusão, cabe destacar que as duas ações ensinar e educar aparecem para as participantes como itens fundamentais no que tange ser professora de inglês na escola pública, entretanto trabalhadas separadamente. Assim, como Kumaravadivelu (2003: 16) ressalta, elas estão mais como professoras técnicas passivas, em que exercem o que outros elaboram, mesmo, estando envolvidas com o gostar da profissão, do que como professoras reflexivas de suas práticas e professoras transformadoras intelectuais.

Após ter discutido este primeiro subtema do tema *Exigências* que emergiu dos registros de experiência, passo a apresentar outro subtema, que se caracteriza como mais uma exigência.

3.3.2 Aproximação do aluno

As diversas leituras que fiz dos registros de experiência me permitiram identificar *Aproximação do aluno* como uma maneira de se buscar conhecer a realidade dos alunos para transformação dessas pessoas na sociedade e na história. Nessa ação, está implícito dar voz ao aluno para melhor conhecê-lo e, conseqüentemente, mostrar-lhe caminhos nos quais ele possa ter escolhas de mudanças para sua transformação.

No que diz respeito a esse subtema, os registros de experiência revelaram que as professoras têm consciência de que precisam escutar, aproximar-se para conhecer a visão de mundo dos seus alunos. Esse é o caminho que as professoras tentam percorrer com sua prática em sala de aula, conforme os excertos a seguir:

Leônia: “Trabalhar o assunto sobre sexualidade de **forma que conhecendo a realidade de alguns, possamos atingi-los indiretamente. ...**”

Questionada sobre quem traz os assuntos para serem discutidos em sala de aula, a professora Leônia respondeu:

Leônia: “Eles trazem muitas coisas novas. Eu não dou muita importância. Tento não banalizar as músicas. **Não descarto completamente. Tento ouvir**, aprender junto com eles.”

A mesma tentativa de aproximação com o aluno que a professora Leônia faz, reconhecendo a importância de seu discurso e sua ação em sala de aula, como uma professora que respeita a visão de mundo de seu aluno para poder atuar sobre ela e fazer o seu papel que é transformar pessoas, também podemos observar na fala da professora Ivana.

O excerto que destaco abaixo mostra a percepção da professora Ivana, que acredita que seu trabalho pode interferir na realidade do aluno, dentro e fora da escola:

Ivana: “**Plenamente dentro e fora da escola.**”

Pesquisadora: “De que modo acontece esta interferência?”

Ivana: “Bom... o período em que o aluno passa pela escola é um período de amadurecimento de seus conceitos. Ele está aberto para todo o tipo de aprendizado, porque ele está se conhecendo como indivíduo no mundo. **Então, o papel do professor, dependendo como foi feito, muda completamente toda a realidade do aluno.** Se você vir um aluno desenhando enquanto você explica, vou até ele perguntar o que é que ele está fazendo. **Uma palavra, um gesto**, o aluno vê no professor um modelo.”

É interessante destacar que a professora Ivana se considera uma professora conteudista e admite ter grandes dificuldades em trabalhar com conteúdos que não

sejam da língua inglesa. Porém, o excerto revela indícios de que há também em suas ações em sala de aula uma preocupação com o desenvolvimento do aluno que não está ligado somente ao conteúdo lingüístico. A professora tem consciência de que suas ações podem interferir para alterar, ou não, a realidade do seu aluno.

Assim, considerando que as professoras acreditam que ensinar é apenas transferir conhecimento, há contudo momentos em seus cotidianos, lembrando Freire (1996:119), em que elas são obrigadas a abrir mão desse papel de transmissora para escutar seus educandos nas suas dúvidas, nos seus receios e em sua incompetência provisória.

Acredito que as professoras, ainda que muito timidamente, como mostram suas falas, tenham intenção e responsabilidade de escutar o aluno para, assim, entrar em contato com a realidade do aluno, respeitando sua leitura de mundo. Isso também, é demonstrado na colocação abaixo da professora Ivana, quando ela fala sobre a necessidade de melhorar seu trabalho, no sentido de aproximar-se do aluno “falando a língua” dele.

Ivana: “Muita necessidade. **A principal necessidade é falar a língua do aluno. Eu não estou conseguindo falar a língua do aluno.**”

Interpreto o excerto acima como uma *Exigência* de aproximação entre professor e aluno, englobando fatores como dar voz ao aluno, que significa ouvir o aluno para poder conhecer a sua realidade e para, aí, então dialogar, falar a língua do aluno. Lembrando Freire (1996:113), a curiosidade é que inquieta e move para buscar, aprender e ensinar além dos conteúdos lingüísticos. Acredito que a questão é: as professoras sabem escutar o aluno? Ao escutar aprendem a falar com ele, porque modificam seus discursos para falar com ele.

Vale ressaltar que perceber a necessidade de aproximação com o aluno é um passo muito importante, A professora Ivana percebe que precisa de algo a mais para desenvolver suas ações em sala de aula além do conteúdo lingüístico, conforme o excerto abaixo:

Ivana: “Mas você precisa ter criatividade para quando você explicar vai surgindo coisas estórias, criatividade, técnica. Adequar essa maneira de ensinar para a realidade.”

Como se vê, ela usa criatividade para explicar um conteúdo, fazendo conexões com fatos que fazem parte do cotidiano dos alunos e do contexto escolar, buscando um modo de se aproximar do aluno e, conseqüentemente, “falar sua língua”, o que significa comunicar-se e não passar um comunicado. Apesar de sentir que conhecer a realidade do aluno é uma exigência, a professora Ivana permanece com suas aulas como antigamente, conforme excerto abaixo:

Ivana: “Eu me pergunto todos os dias. Eu me considero uma boa professora, porque o aluno vem comentar comigo. **Procuro corrigir no quadro as lições.** Quando eu passo em salas de aula, onde todos estão quietos eu acho que eu queria que fosse assim, nas minhas aulas. O **bom professor é aquele que passa o conteúdo e desperta o interesse pelo assunto.** Às vezes, sinto que não consigo despertar interesse. Procuro chamar atenção. Quando vejo grupos que não estão fazendo nada na aula, sinto-me desapontada. Faço jogos. Leio, eles repetem. **Dou aula como antigamente.**”

Nesse excerto, verifica-se que a professora Ivana acredita que está fazendo o correto e que quem não corresponde ao seu esforço é o aluno. Todas as vezes em que o professor se encontra em uma situação na qual ele não consegue realizar o planejado, o culpado é o aluno. Contudo, para se aproximar e “falar a língua” do aluno, é necessário criar uma atmosfera de confiança entre o professor e o aluno, causando, assim, uma proximidade entre ambos. Para isso, o professor precisa ter coerência no que diz e no que faz. Tal postura constrói confiança entre o aluno e o professor, a partir do que é possível nascer um relacionamento fundamentado no

respeito mútuo para vivenciar saberes com o aluno que vão além do conteúdo lingüístico.

Ainda no que diz respeito à percepção das professoras sobre como a aproximação entre professor e aluno poderia se dar, além do ensino da língua inglesa em suas aulas, é interessante destacar que há alguns indícios de desenvolvimento de um aluno autônomo vivenciando experiências do mundo fora da escola, mas com poucas ações das professoras o que conseqüentemente limita o campo de ação e liberdade dos alunos, como mostram os excertos abaixo:

Ivana: “Bom trabalho em grupo, onde todos têm de participar, **respeitando a opinião do outro**. Eu **ensino responsabilidade na entrega de trabalho**. Prazo para entregar. Fico falando do planejamento, **às vezes até aceito trabalhos atrasados**. A apresentação de trabalho: ele tem que estar limpo, claro e com capa.”

Leônia: “Além da língua inglesa: que envolva cultura, e não falo do comportamento, **conhecimento de mundo** que mais... **habilidade**, assim no trabalho, por exemplo: **como receber, como falar com as pessoas**.”

Como se vê, as professoras seguem uma concepção e uma prática bancária de educação, onde o professor é o dono do saber e cabe a ele todas as decisões em relação aos saberes diante de seus alunos. Por outro lado, se elas problematizassem todos esses aspectos, que envolvem o seu dia-a-dia com os alunos, libertariam sua criatividade e a dos alunos, gerando, de ambas as partes, ações sobre a realidade em busca de uma transformação criadora (Freire, 1972:83).

Discutidos os subtemas e os sub-subtemas vinculados ao tema *Exigências*, apresento a seguir um diagrama que mostra as relações entre eles:



Diagrama 4: A constituição do fenômeno no tema *Exigências* visão parcial 3

Na abordagem adotada neste estudo, interpretar um fenômeno é poder captar a vivência do outro, já que, de alguma forma, podemos viver as mesmas coisas, mesmo que não seja no mesmo instante. Resta, então, a alternativa de me colocar no lugar das professoras, para, assim, compreender as experiências vividas por elas, como farei a seguir.

3.4 Ser professor de inglês educador de escola pública

Ao descrever e interpretar o fenômeno por meio dos registros de experiências vividas pelas participantes desta pesquisa e dos momentos compartilhados em suas aulas, pude levantar gradativamente a constituição do fenômeno “*ser professor de Inglês educador na escola pública*”, que se expressa nos temas *Transmissão*, *Desafios* e *Exigências*. Terminado esse processo de descrever e interpretar, posso, agora, elaborar apenas uma representação gráfica de

todo o fenômeno, reunindo os temas que emergiram das experiências vividas, como ilustra o diagrama abaixo.

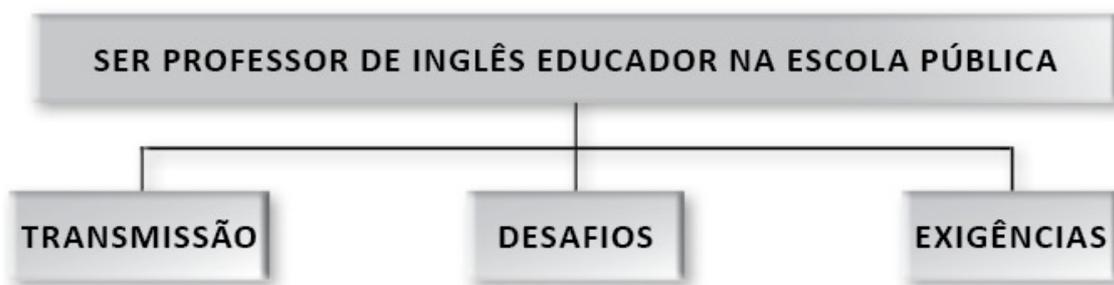


Diagrama 5: Temas constituintes do fenômeno “*ser professor de inglês educador na escola pública*”

Observo que a constituição configurada acima é uma das possíveis interpretações do fenômeno, já que carrega em si a subjetividade da pesquisadora. Ressalto que para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica não existe uma verdade única, porque esse mesmo fenômeno pode estar sendo vivido e interpretado por outras pessoas e em outros momentos. Assim, a proposta, aqui, foi procurar entender o fenômeno “*ser professora de inglês educador na escola pública*” sob a perspectiva das professoras Ivana e Leônia.

Considero importante destacar, também, que essa abordagem lida com interpretações: das participantes, quando questionadas, entrevistadas e até mesmo observadas. Essas interpretações servem para compreensão das experiências vividas. Assim, interpreta-se para compreender, interpreta-se novamente para chegar a outra compreensão, constituindo, então, o círculo hermenêutico (Ricoeur,

1986/2002) que nos conduz a leituras e releituras dos textos sempre que necessário.

Com relação à minha interpretação sobre o fenômeno estudado, penso que as professoras vivem um paradoxo: são professoras conteudistas, retomando Freire (1972), com uma visão e prática de educação bancária, mas demonstraram ter consciência de que a transformação do aluno e de si próprias é um papel importante do professor. O entendimento que faço é que esse contraste que permeia a prática das professoras decorre da natureza do trabalho do professor, que é, lidar com seres humanos.

Ao conceber que o professor trabalha com seres humanos e não com máquinas, é óbvio que todos os obstáculos de um ensino voltado somente para o depósito de conteúdos, que considera cada aluno dentro de uma sala de aula como um ser único, levam o professor a sentir-se impotente e frustrado em relação à sua prática. Entretanto, ao interpretar certos aspectos do dia-a-dia das professoras, percebi que desenvolvem uma prática de reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 2000:34). O uso da retrospectiva é o que permite que compreendam e atribuam um significado às suas ações anteriores como desafios e exigências para o educar.

Ao desvendar os desafios e as exigências do professor de inglês educador na escola pública, foi mostrada uma inquietação das professoras por mudar de uma educação bancária para uma educação libertadora, ressaltada como sub-subtemas: o direito à voz do aluno, a necessidade de se conhecer sua realidade e de falar a língua do aluno. Para isso, faz-se necessário construir uma relação entre o conteúdo lingüístico, o professor e o aluno, cujo pilar de apoio é o diálogo que tem como objetivo a transformação criadora.

Para mim, estudar esse fenômeno foi uma grande experiência vivida através de duas outras grandes experiências de vida – as das duas professoras pesquisadas. Ao buscar uma possível resposta ao questionamento, descrevi e interpretei o fenômeno “*ser professor de inglês educador na escola pública*” que se constitui em três temas: *Transmissão, Desafios e Exigências*.

Depois das reflexões que fiz acerca do fenômeno estudado, e ao longo da pesquisa, concluo que o tema *Transmissão* revela uma grande importância atribuída pelas professoras à transmissão do conteúdo lingüístico. Nas percepções das professoras o bom professor de inglês tem que dominar a língua inglesa para ensiná-la com o objetivo apenas de fazer com que os alunos aprendam uma outra língua. Essa importância dada ao conteúdo transforma as participantes desta pesquisa em professoras conteúdodistas, as quais consequentemente, se sentem frustradas e impotentes diante de alunos que se ausentam cognitivamente das aulas, já que aprender gramática pela gramática não faz sentido para eles.

O tema *Desafios* mostra uma postura reflexiva das professoras, que já possuem alguns anos de prática no ensino de língua inglesa na escola pública. As professoras demonstram que para ser professora de inglês neste contexto há alguns desafios que precisam enfrentar como: contextualizar suas aulas, desvelar os reais motivos da indisciplina que tanto permeia suas aulas e mudar, focando o desenvolvimento profissional.

O tema *Exigências* também expressa uma postura reflexiva das professoras em relação ao seu dia-a-dia, já que ao refletirem sobre suas ações em sala de aula, visualizam alguns fatores primordiais para transformarem e, talvez, garantirem uma satisfação maior na profissão. Como exigências revelaram-se: ensinar e educar e aproximar-se do aluno. Segundo Freire (1996) é não negar os condicionamentos

genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Mas sim, exigir que sejamos educadores transformadores, educadores criativos e que busquemos nossa vocação de educador para reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados, podendo construir nossa história.

Ao chegar à constituição do fenômeno vivenciado a partir de descrições e interpretações que caracterizam uma de suas manifestações, concluo que atingi o meu objetivo de dar voz e revelar as interpretações das professoras e as minhas próprias sobre as interpretações delas. Ser professor de inglês educador de escola pública vai além do ensino de conteúdos lingüísticos, o que significa ensinar educando.

Concluo aqui ilustrando com o diagrama “ *A constituição do fenômeno*”, uma representação de todo o fenômeno, reunindo os temas, os subtemas e os sub-subtemas que emergiram dos registros de experiências de vida das participantes.

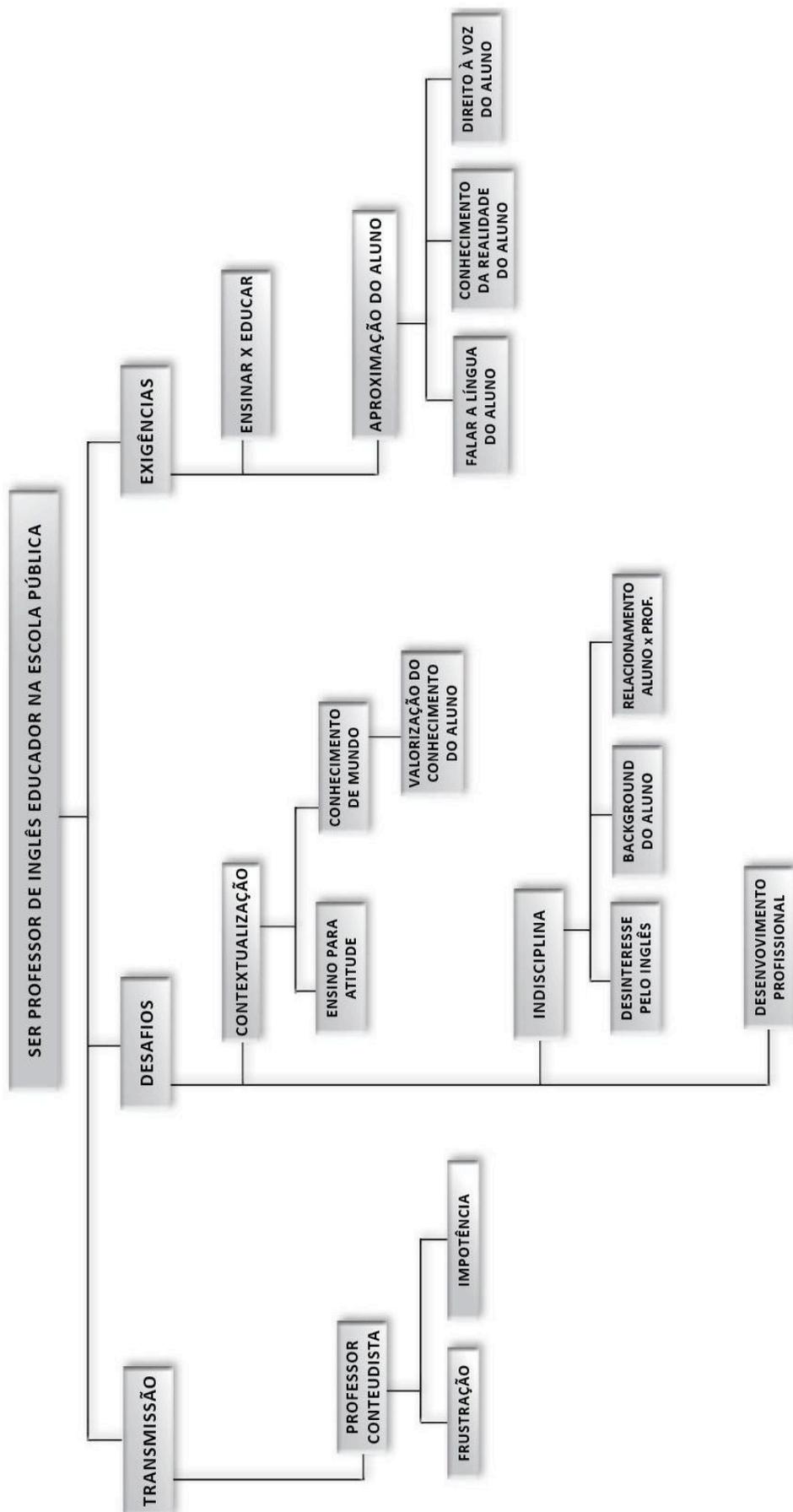


Diagrama 6: A constituição do fenômeno

Uma possível resposta...

O estudo do fenômeno em foco possibilitou que eu constatasse que dominar a língua inglesa e todas as técnicas para a sala de aula é apenas uma parte de um todo que não tem fim para “ser um professor de inglês educador na escola pública”. Acredito que esta pesquisa aponta possíveis desdobramentos para pesquisadores na área de Lingüística Aplicada e na de Educação que se dedicam aos estudos na formação contínua de professores de Inglês de escola pública, os quais poderão enriquecer a investigação proposta ou trazer outros questionamentos a ele.

Vivenciar a experiência de pesquisar a essência da minha profissão com outros profissionais, sob o foco da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, significou adquirir uma compreensão maior das ações das professoras. Assim, compreender significa poder sempre ajudar, mesmo que concordar com as ações das professoras seja quase impossível. Finalmente, pude compreender as razões que levam as professoras a serem conteudistas e suas batalhas diárias travadas para administrar os desafios e as exigências da docência.

Acredito que uma possível resposta aos questionamentos que me levaram à pergunta de pesquisa deste trabalho (*Qual a natureza do fenômeno “ser professor de Inglês educador na escola pública” sob a perspectiva das experiências vividas por duas professoras de inglês ?*) foi revelada através dos três temas constituintes do fenômeno: *Transmissão, Desafios e Exigências*. O tema *Transmissão*, mostrou

que as professoras acreditam que ensinar é transmitir. Mesmo quando questionadas, por várias vezes em diferentes momentos, sobre o que é ensinar e o que é educar as participantes admitem ter que educar, porém, não através do ensino de sua especificidade; já os *Desafios* referem-se a aspectos da prática em sala de aula e da profissão que as participantes estão tentando no seu cotidiano encontrar maneiras de superar. Por fim, as *Exigências* caracterizaram-se como uma formação oculta da docência, aqui neste estudo focada na escola pública, mas que acredito sejam comum a toda a docência.

Contudo, não posso deixar de destacar que a experiência vivida ao longo da pesquisa, mesmo tendo situações muito familiares, pôde me fazer ver, através das experiências das participantes, ações em minha prática que até então não tinham sido percebidas por mim. Acredito que a interpretação que atribuí aos registros de experiências tem uma dose de subjetividade das participantes e, principalmente, da pesquisadora, já que como elas também sou professora de inglês e pertenço ao mesmo contexto educacional.

Diante dessa questão da minha proximidade com o contexto da pesquisa, pude garantir maior aprofundamento do estudo o que colaborou para descrever e interpretar o fenômeno com a propriedade de quem já o tinha experienciado e, agora, tem uma nova experiência vivida do mesmo, através das participantes.

Uma das grandes contribuições desta pesquisa foi sem dúvida buscar evidências que todos os professores devem ir além da especificidade de suas disciplinas para se tornarem educadores. Independentemente do professor apenas possuir conhecimentos específicos de sua área de especialização, no seu dia-a-dia, no desenvolver de sua prática, perceberá que o núcleo fundamental da docência consiste na centralidade do ser humano, o que o torna um educador.

Finalmente, esta pesquisa revelou um profissional comprometido com sua profissão e com seus alunos – o professor que a escola pública necessita. Inconscientemente, o professor está percebendo que não há outro caminho a não ser ensinar educando, para que o ensino faça sentido ao educando. Chamo esse profissional de *Professor de Inglês Educador*.

Referências Bibliográficas

BOLZAN, D.P.V. 2002. *Formação de Professores. Compartilhando e reconstruindo conhecimento*. Editora Mediação.

CANAGARAJAH, S. 2005. Reconstructing local knowledge, Reconfiguring Language Studies. In Canagarajah, A.S.(ed.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*; Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

CELANI, M.A.A. 1998. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: Signorini, I. & Cavalcanti, M.C. (orgs), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Mercado de Letras. Pp. 129-141

CELANI, M.A.A. 2001. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: V. Leffa (org.) *O ensino de línguas estrangeira – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT.p. 23-43. Edição utilizada 2006.

_____.2004. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, C.C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Mercado de Letras.p.33-56

_____. 2004. Lingüística Aplicada, Contemporaneidade e Formação de Professores. *Investigações*. Recife,PE v.17, n.2, p.79-96

_____. 2003. (org.) *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Mercado de Letras.

CELANI, M.A.A. & M.C.C. MAGALHÃES. 2002. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta

de reconstrução. In: *Identidades, Recortes Multi e Interdisciplinares*. Mercado de Letras. p. 319-338

CONNELLY, M. & CLANDININ, D.J. 1995. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Teacher College Columbia University.

DAMIANOVIC, M.C.C.C. 1998. Caminhando, Buscando e Tecendo Significados de vida e Educação. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. 2004. A Colaboração entre Multiplicadores na Sessão Reflexiva. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, M.M. 1998. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint exploration through e-mail messages and reflections upon job activities*. Unpublished PhD thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

_____. 2006. Processo de tematização na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Seminário de Pesquisa. LAEL-PUC/SP.

_____. 2007. A abordagem Hermenêutico-Fenomenológica: conceito e procedimento. Grupo de estudo sobre a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. LAEL-PUC/SP

FREIRE, P. 1972. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. Edição utilizada 2007.

_____. 1996. *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra. Edição utilizada 2006.

_____. 1979. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Edição utilizada 2001.

FREIRE, P & SHOR, I. 1987. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Paz e Terra. Edição utilizada 2001.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. 2000. *A Escola como Organização Aprendente*. Buscando uma educação de qualidade. Artmed Editora.

GADAMER, H.G. 1989/1996. *Truth and method*. Continuum

GIL, A.C. 1999. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.

HEDEGAARD, M. 2002. A Zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In Daniels, H. (org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. Edições Loyola.

IFA, S. 2006. A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HERMANN, N. 2003. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

KUMARAVADIVELU, B. 2003. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.

MAYRINK, M.F. 2007. Luzes...Câmera...Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filmes. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MELLO, D.M. 2004. Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistências: Buscando espaços para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOITA LOPES, L.P. 2006. *Lingüística aplicada e vida contemporânea problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. Parábola.Editorial. pp. 85-107.

MOLL, L.C. 1996. *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Artes Médicas.

MOUSTAKAS,C.1994. *Phenomenological research methods*. Sage Publications.

MUÉLLER-VOLLMER, K. (ED). 1994. *The hermeneutic reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The Continuum Publishing Company.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. 2002. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Edições Loyola.

PENNYCOOK, A. 1998. *A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: Signorini, I. & Cavalcanti, M.C. (orgs.), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Mercado de Letras. Pp. 23-49.

_____ 2004. *Critical Applied Linguistics*. In: Davies, A. & Elder, C. (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackweel Publishing. Pp. 785-805

_____ 2001. *Critical Applied Linguistics a Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

PRABHU, N.S. 1987. *Resource Development*, RELC, Singapore.

RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma lingüística crítica. Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. Parábola.

RICOUER, P. 1986/2002. *Del texto a la acción: ensaios de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Econômica.