

TANIA REGINA DE SOUZA ROMERO

**A INTERAÇÃO COORDENADOR E PROFESSOR:
UM PROCESSO COLABORATIVO?**

Doutorado

Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas - LAEL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

1998

TANIA REGINA DE SOUZA ROMERO

**A INTERAÇÃO COORDENADOR E PROFESSOR:
UM PROCESSO COLABORATIVO?**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, sob a orientação da Profa. Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

1998

Comissão Julgadora

DEDICO

este trabalho aos meus pais, João e Iraina,
cujo carinho e incentivo foram fundamentais.
(Mãe, a nossa tese está pronta!!!)

Agradecimento especial

À Profa. Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães
que não somente me orientou, mas pelo quanto me fez
refletir, quanto me ensinou, quanto me fez aprender,
quanto me desenvolveu, quanto (e como!) me transformou.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela bolsa de pesquisa.

A todos os meus professores do LAEL, em especial aos das Bancas de Qualificação, Prof. Dr. João Telles, Prof.a Dra. Anna Rachel Machado e Prof.a Dra. Leila Barbara, pelos ensinamentos e preciosas contribuições.

Às amigas Fernanda Liberali, Roseli Ejzenberg, Angela Corte, Cynthia e Nidia Fisher, Amália Melo Lopes, pela atenção, inteligência e apoio nas horas mais necessárias.

À Lilia Santos Abreu, pelo quanto me ensinou e me levou à reflexão.

Aos colegas do LAEL/PUC/SP, sempre tão amigos.

À Seven Language and Culture, em especial às diretoras Debora Schisler e Adriana Albartal, por terem aberto as portas da escola para pesquisa.

Ao Bob Wyatt, pela ajuda nos meus constantes problemas com o computador.

Ao Orlando Vian Junior, pela criteriosa revisão do texto.

Ao meu irmão, Paulo, minha cunhada, Sílvia, e meus adorados sobrinhos João Vitor e Gabriel, que, mesmo de longe, estão sempre presentes e participantes, 'na torcida'.

Ao Marco Antonio que, neste último ano, me presenteou com a paz e o carinho extras que estavam faltando.

RESUMO

Esta tese objetiva elucidar alguns aspectos da prática discursiva entre o coordenador pedagógico e o professor. Trata-se de um estudo no qual a pesquisadora analisa sua própria ação como coordenadora, tendo como objetivo a promoção de um relacionamento colaborativo, visando a reflexão da prática pedagógica de uma professora de línguas estrangeiras em um instituto particular de ensino de línguas. Três são os objetivos centrais: caracterizar lingüisticamente as interações, verificar indícios lingüísticos que possam sustentar a existência de colaboração nas interações e verificar indícios lingüísticos que possam comprovar a existência de processos reflexivos.

Fundamentam teoricamente este estudo: (a) o quadro vygotkiano que discute a aprendizagem em que o Outro tem papel crucial como mediador do processo e a perspectiva de modos de participação que embasa a compreensão de construção de conhecimento; (b) a teoria crítica como base do desenvolvimento do educador e (c) a gramática sistêmico-funcional, utilizada como instrumento para o estudo da materialidade lingüística e sua implicação na construção de significados em contextos sociais particulares. Os dados que compõem o corpus foram coletados por métodos etnográficos durante cinco encontros das participantes, e analisados numa abordagem de base interpretativista com perspectiva crítica.

Os resultados das análises permitiram caracterizar as interações como dominadas pela coordenadora, domínio este que é aceito naturalmente pela professora, indicando a insegurança e a conformidade próprias ao seu papel. Foram detectados os seguintes propósitos da coordenadora: dar instruções, avaliar ações e incentivar análises. Para diluir seu poder, na tentativa de buscar aproximação e maior simetria com a interlocutora, a coordenadora valeu-se principalmente da estratégia lingüística de alteração de estruturas típicas para comandos. As análises revelaram ainda ter havido participação colaborativa das interagentes no processo, sendo que os indícios lingüísticos foram encontrados, em especial: (a) na forma como a coordenadora estrutura seus comandos e (b) no uso de indícios de modalidade para atenuar asserções. Ambos os recursos apontam esforços em prol de um relacionamento interpessoal apoiado na colaboração.

O desenvolvimento de formas de ação reflexiva também pôde ser detectado através de marcadores lingüísticos, indicando a evolução do processo à medida que as participantes familiarizavam-se com suas características. Outras pesquisas da prática discursiva entre educadores poderiam ampliar e aprofundar as conclusões e sugestões aqui apresentadas.

ABSTRACT

This dissertation aims at elucidating some aspects of the discursive practice between pedagogical coordinators and teachers. This is a study in which the researcher analyzes her own action as coordinator, where her purpose is to foster a collaborative relationship leading to reflection of the teaching practice of a foreign language teacher at a private language institute. There are three main objectives: the linguistic characterization of the interactions, the verification of linguistic evidences able to sustain the existence of collaboration in these interactions and the verification of linguistic evidences able to prove the existence of reflective processes.

The theoretical underpinnings for this study are: (a) the vygotskian framework which discusses learning according to which the Other has a crucial role as a mediator in the process, and the perspective of modes of participation which focuses the understanding of knowledge construction; (b) the critical theory as basis for educators development; and (c) the systemic functional grammar, used as an instrument for the study of the linguistic materiality and its implication in the construction of meanings in specific social contexts. The data was collected through ethnographic methods during five meetings the participants had, and analyzed according to an interpretativist approach with critical perspective.

The results of the analyses allow us to characterize the interactions as dominated by the coordinator, a picture which is naturally accepted by the teacher, which indicates the insecurity and conformity expected for her role. The following purposes of the coordinator have also been detected: giving instructions, evaluating actions and fostering analyses. In order to diminish power, in an attempt to get a closer and more symmetric relationship with her interlocutor, the coordinator uses mainly the linguistic strategy of alteration of typical structures for commands. The analyses also reveal the existence of collaborative participation of the interactants in the process. The linguistic evidences sustaining that are verified specially: (a) in the way the coordinator structures her commands, and (b) in the use of modality evidences to soften the impact of statements. Both linguistic resources show the effort to promote an interpersonal relationship based on collaboration.

The development of forms of reflective action could also be detected through linguistic markers, indicating the evolution of the process as the participants became familiar with its characteristics. Further research on the discursive practice between educators could enhance and deepen the conclusions and suggestions presented here.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I : FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1. Colaboração	8
1.1 O quadro vygotkiano: internalização e Zona Proximal de Desenvolvimento	9
1.2 Intervenções no processo de construção do conhecimento	15
1.3 O trabalho colaborativo	23
1.4 A teoria das ações interpessoais de Schön	27
1.5 As diferentes perspectivas do papel do coordenador	29
(a) A perspectiva positivista	31
(b) A perspectiva humanista	31
(c) A perspectiva crítica	34
(d) A perspectiva pós-moderna	39
(e) Avaliação das diferentes perspectivas	44
2. Reflexão	48
2.1 O papel do professor	49
2.2 Origem	50
2.3 Desdobramentos	52
2.4 Formas de ação no processo reflexivo	57
2.5 Dificuldades de se implementar a reflexão	59
3. Linguagem e construção de significados	66
3.1 A linguagem e seu papel funcional	66
3.2 A metafunção interpessoal	72
3.3 A metafunção experiencial: transitividade	79
 CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA ..	 87
1. Escolha da metodologia	88
2. Contexto da pesquisa	90
3. Participantes	93

4. Descrição e objetivos dos encontros	93	
5. Procedimento de coleta	95	
6. Preparação do corpus	96	
7. Procedimento de análise dos dados	97	
8. Confiabilidade	108	
CAPÍTULO III: DISCUSSÃO DOS DADOS	110	
1. As características lingüísticas das interações	111	
1.1 Quantidade de fala	112	
1.2 Funções de fala	114	
1.3 Objetivos das funções de fala	119	
1.3.1 Declarações	120	
1.3.2 Comandos	125	
1.3.3 Perguntas	128	
1.4 Função de fala e modo típico	129	
1.4.1 Declarações	130	
1.4.2 Comandos de T	130	
1.4.3 Perguntas	133	
1.5 Modalidade	135	
1.5.1 Declarações	137	
1.5.2 Comandos	141	
1.5.3 Perguntas	142	
1.6 Resumo dos resultados	143	
2. Índícios lingüísticos de colaboração	146	
3. Reflexão nas interações	156	
4. Síntese dos resultados	179	
Considerações finais	181	1.
Reflexões em construção	182	2.
Contribuições da pesquisa	186	3.
Futuras pesquisas	187	
4. Perspectiva da professora participante	188	
Referências bibliográficas	190	
Anexos	199	

ÍNDICE DOS QUADROS

	Página
Quadro 1 – Categorização dos tipos de intervenção	21
Quadro 2 – Funções de fala e produtos de troca	72
Quadro 3 - Funções de fala iniciais e responsivas	73
Quadro 4 - Opções típicas e não-típicas de modo	74
Quadro 5 - Tipos de modalidade	75
Quadro 6 - Relação formas de ação do processo reflexivo/características lingüísticas	86
Quadro 7 - Perguntas de pesquisa x métodos de análise	107
Quadro 8 - Quantidade de palavras usadas pelas participantes	112
Quadro 9 - Funções de fala de T: comparação entre os momentos	118
Quadro 10 - Funções de fala de L: comparação entre os momentos	119
Quadro 11 - Declarações de T	120
Quadro 12 - Declarações de L	120
Quadro 13 - Declarações de T: comparações entre os momentos	124
Quadro 14 - Declarações de L: comparações entre os momentos	125
Quadro 15 - Comandos de T: comparação entre os momentos	127
Quadro 16 - Objetivos das perguntas de T e de L	128
Quadro 17 - Modalidade nas funções de fala de T	135
Quadro 18 - Modalidade nas funções de fala de L	135
Quadro 19 - Comparação do uso de modalidade nas funções de fala de T .	136
Quadro 20 - Comparação do uso de modalidade nas funções de fala de L .	137
Quadro 21 - Uso de indícios de modalidade por função de fala de T e de L	143
Quadro 22 - Resumo do padrão interacional	146
Quadro 23 - Categorizações dos tipos de intervenção, incluindo Romero .	149
Quadro 24 - Modos de participação usados por T e por L	157

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Funções de fala de T	114
Figura 2 – Funções de fala de L	116

INTRODUÇÃO

“Aprender é mudar.”
(J. D. Romero Filho)

O coordenador pedagógico, em institutos particulares de ensino de línguas estrangeiras, funciona, principalmente, como o encarregado do controle de qualidade da instituição, ou seja, tem como tarefa manter a qualidade das aulas oferecidas ao aluno/cliente, e, para tanto, auxilia o professor no planejamento de aulas, a lidar com e a perceber possíveis problemas que possam surgir na prática da sala de aula. Grande parte dessa atividade baseia-se em premissas que se encontram profunda e confortavelmente arraigadas no próprio cerne da educação formal em escolas e que, portanto, têm determinado o formato da maioria das abordagens na área de formação e desenvolvimento de professores em exercício. Como, por exemplo, a premissa de que o aprendizado se dá por transferência de um contexto para outro; ou que aprender a dar aulas é apenas uma questão de aprender a fazer coisas em sala de aula, lembrando a concepção behaviorista que vê aprendizado como transmissão de conhecimento (Freeman, 1994). O coordenador, assim, informa ao professor o que fazer e o auxilia a realizar essa ação, além de, orientando-se por sua própria concepção do que significa ser um bom professor, indicar como o professor deve agir.

Dentre os problemas que esta prática pode acarretar para o desenvolvimento do professor, temos que: (1) diferentes coordenadores podem ter diferentes concepções de natureza teórica ou ideológica sobre o papel do professor, cada qual amplamente dependente do contexto sócio-histórico em que se insere, de suas experiências anteriores como aluno, das influências que recebe ao longo de sua formação pessoal e profissional e de sua carreira (Woods, 1993; Freeman, 1990; Wells, 1991); (2) o coordenador, nesse processo, tende a ignorar as concepções do professor com quem trabalha, pois que parte de seus próprios pressupostos; (3) o coordenador não leva o professor a questionar ou a refletir sobre sua prática, pois que já aponta as soluções, não propiciando, desse modo, discussões ou negociações que envolvam o professor no processo de seu próprio desenvolvimento. O coordenador apresenta um pacote fechado, com fórmulas prontas, com as respostas certas para transmiti-las ao professor, a quem raramente é dada a oportunidade de opinar.

Para dar conta dessa situação, a literatura mais recente na área de desenvolvimento de educadores e de ensino e aprendizagem (tais como: Webb, 1996; Wallace, 1991; Wells, 1991; Zeichner, 1992; Smyth, 1992; Gómez, 1992; Magalhães, 1990, 1992, 1994, 1996; Freeman, 1990; Bartlett, 1990; Gitlin, Siegel e Boru, 1988; Goodman, 1984, 1988) sugere que o coordenador coloque-se como colaborador no processo de desenvolvimento do professor, envolvendo-o no processo de questionamento, compreensão e

transformação de sua prática. A transformação como resultante de um processo reflexivo, construída conjuntamente por professor e coordenador, entretanto, demanda tempo, uma vez que o professor geralmente não está acostumado a interagir dessa forma com o coordenador (Wells, 1991), esperando dele soluções e respostas diretivas - as “fórmulas mágicas” - que possam ser usadas em quaisquer contextos.

Compartilhando da mesma ótica, o grupo de pesquisas sobre educadores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) vem enfocando, ao longo desta década, o trabalho de professores e coordenadores que atuam em escolas públicas, particulares e institutos de idiomas. Liberali (1998) classifica essas pesquisas sobre educadores em três subgrupos. O primeiro refere-se a estudos de pesquisadores sobre educadores, em que estão Magalhães (1990, 1992, 1994, 1996, 1998), Faustinoni (1995), Melo Lopes (1997) e Castellari (em andamento). O segundo reúne estudos de pesquisadores atuando como professores, em que figuram Cunha (1992), Giosa (1994), Castro (1994; em andamento), Machado (1995), Silva (1997), Abreu (1998), Mello (em andamento), Nunes (em andamento) e Mayrink (em andamento). E o terceiro agrega estudos de pesquisadores atuando como coordenadores, em que se destacam Liberali (1994; em andamento), Gervai (1996), Pires (1998), Polifemi (1998) e Fongaro (1998).

Estas pesquisas têm ajudado a entender as relações entre os educadores (professores, coordenadores, pesquisadores), objetivando a discussão e o questionamento das práticas interacionais escolares da sala de aula e sobre a sala de aula, e descrevendo como negociações e soluções para os problemas de sala de aula podem ser construídas. Vários desses estudos foram desenvolvidos em contexto de pesquisa acadêmica, ou seja, em contextos em que o pesquisador de uma universidade, externo ao meio estudado, vai até uma instituição para trabalhar com um ou mais professores voluntários, como no caso de Magalhães (1990) e Faustinoni (1998), ou em cursos de formação de coordenadores, como no trabalho de Cunha (1992). Apesar da inegável contribuição desses criteriosos trabalhos, esses pesquisadores, na qualidade de participantes externos à instituição, não têm um envolvimento direto com o sistema hierárquico e/ou com cobranças de resultados com as quais se depara um coordenador da própria instituição, sujeito às constantes exigências e pressões impostas pela instituição. Outros estudos, como os de Liberali (1994), Machado (1995), Gervai (1996), Polifemi (1998), Fongaro (1998) e Abreu (1998), são desenvolvidos no próprio ambiente de trabalho a que os

pesquisadores estão vinculados profissionalmente, ou seja, os pesquisadores nesses casos têm papéis institucionais na organização investigada.

O presente estudo analisa um trabalho que se propõe colaborativo, uma vez que discute a prática discursiva entre uma coordenadora e uma professora que juntas discutem e planejam, num primeiro momento, um curso de português para estrangeiros e, num outro momento, situações consideradas problemáticas pela professora. Na maior parte dos dados que compõem o corpus, ambas têm vínculos empregatícios com uma mesma instituição. Mais especificamente, esta pesquisa enfoca um contexto em que, inicialmente, a pesquisadora foi contratada por um instituto particular de ensino de línguas estrangeiras para atuar como coordenadora, com a responsabilidade específica de garantir alta qualidade das aulas oferecidas a uma empresa em que o instituto tinha especial interesse, dada a potencialidade de novos negócios, dependendo dos resultados obtidos nesse primeiro trabalho. Mesmo pressionada pelo tempo escasso e comprometimento com resultados claros e imediatos, a coordenadora procurou explorar juntamente com a professora como alcançar os objetivos esperados, e, através de discussões com pretendido cunho colaborativo, levar a professora a refletir sobre sua prática de sala de aula. Um segundo momento analisado, em que a coordenadora não mais trabalhava na instituição, foi decorrente do relacionamento que se estabeleceu naquela primeira oportunidade.

Trata-se, assim, de uma pesquisa originada em contexto de trabalho que em muitos aspectos opõe-se ao de educação (“*labor versus schooling*”, Leontiev, apud Wertsch, 1985:212-3), uma vez que tem características e motivações próprias que especificam o que deve e o que não deve ser feito para se alcançar suas metas, e na qual a ênfase é colocada na resolução de problemas e na evidência de resultados rápidos. Como bem argumenta Wertsch (1985:213):

“In labor activity, errors are viewed as expensive interferences with productivity. Consequently, they will be avoided if at all possible. (...) How can someone who understands the task organize his or her collaboration with someone who does not understand in order to maximize productivity? The obvious solution is for the experienced member of the dyad to take responsibility for all aspects of the task that are potentially difficult and to allow the novice to carry out only those aspects that can be executed without complete understanding. Such a division of responsibility will maximize the efficient, correct execution of the task and will minimize expensive mistakes.”¹

¹ “Em atividades de trabalho, os erros são considerados interferências dispendiosas em relação à produtividade. Conseqüentemente, serão evitados sempre que possível. (...) Como alguém que entende a tarefa pode organizar sua colaboração com alguém que não a entende para aumentar a produtividade? A solução óbvia é o membro experiente da dupla responsabilizar-se por todos os aspectos da tarefa que são

O ineditismo deste estudo está no enfoque que é dado à questão colaborativa no processo de construção de conhecimento, tendo a reflexão como processo. Desse modo, situado no contexto institucional de um instituto particular de ensino de línguas, este trabalho tem dois propósitos gerais:

- (a) entender interações entre coordenador e professor para verificar se o contexto interativo estabelecido tem características colaborativas, e
- (b) contribuir para um repensar e transformar do trabalho do coordenador na escola.

A proposta tem como objetivos específicos:

- (a) analisar interações entre coordenador (a própria pesquisadora) e professor, tendo como centro de investigação a atuação do coordenador como promotor de um relacionamento colaborativo junto ao professor de língua estrangeira;
- (b) verificar como o coordenador negocia e argumenta com o professor, visando a incentivar problematização, reflexão e transformação de sua prática.

A análise das interações procurará responder as seguintes macro-questões:

- 1. Quais as características lingüísticas das interações entre a coordenadora e a professora?**
- 2. Houve colaboração? Quais os indícios lingüísticos que podem sustentar esta afirmação?**
- 3. Houve reflexão? Quais os indícios lingüísticos que podem sustentar esta afirmação?**

Este estudo está estruturado em quatro partes. No Capítulo I está a **Fundamentação Teórica** que embasa a pesquisa e subdivide-se em três seções: Colaboração, Reflexão e Linguagem e construção de significados. A

potencialmente difíceis e permitir que o novato só faça aquilo que pode ser executado sem completo entendimento. Tal divisão de responsabilidades garantirá a execução eficiente e correta da tarefa e minimizará os dispendiosos erros.”

seção Colaboração discute este construto em um enquadre vygotskiano, salientando a importância da intervenção do Outro na construção do conhecimento e discorre sobre a atuação do coordenador, interpretada segundo algumas das principais perspectivas teórico-filosóficas. A segunda seção enfoca o conceito de reflexão desde sua origem até nossos dias, localizando-o no contexto educacional, mostrando como o processo reflexivo pode se dar, e abordando algumas dificuldades envolvidas. A seção Linguagem e construção de significados discute a gramática sistêmico-funcional, que servirá como instrumental de análise lingüística das interações coletadas. São salientados alguns aspectos diretamente relacionados ao instrumental de análise a ser utilizado. A função desse instrumental lingüístico é convalidar e evidenciar as argumentações e conclusões a que este estudo chegar através da materialidade da língua.

Dada a fundamentação teórica, o Capítulo II trata da **Metodologia de Pesquisa**, justificando sua escolha em função das metas do estudo, descrevendo o contexto e as participantes da pesquisa, expondo como os dados foram tratados e relacionando meios de atender critérios de veracidade.

No Capítulo III – **Discussão dos Dados** -, os dados, analisados com base em princípios da gramática sistêmico-funcional hallidayana, são discutidos à luz das teorias referenciadas nas seções um e dois do Capítulo I: Colaboração e Reflexão. Ao final, cada uma das três perguntas de pesquisa são respondidas.

Concluindo, são feitas as **Considerações Finais**, de que fazem parte os itens: (a) Reflexões em construção, em que avalio a experiência da pesquisa e de meu próprio processo, (b) Contribuições da pesquisa, em que são sucintamente elencadas algumas das contribuições deste trabalho, e (c) Futuras pesquisas, em que indico alguns possíveis encaminhamentos para estudos vindouros. Após esta discussão, a professora participante, hoje mestre em Lingüística Aplicada, apresenta uma avaliação de nosso trabalho conjunto a partir de sua compreensão. Seguem-se as **Referências Bibliográficas** que serviram de base para este estudo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2

*“...understanding is the primordial mode
of being of what we most essentially are...
It is not just one activity which is to be
distinguished from other human activities,
but underlies all human activities.”*

Bernstein

² ... entender é o modo primordial de ser o que somos mais essencialmente... Não é somente uma atividade que deve ser diferenciada de outras atividades humanas, mas subjaz todas as atividades humanas.

Este capítulo destina-se a discutir as questões teóricas que embasam a condução desta pesquisa, desde a coleta até a análise e interpretação dos dados. Compõe-se de três seções: 1. Colaboração; 2. Reflexão; e 3. Linguagem e construção de significados. A inter-relação entre essas três seções reflete a idéia de que uma relação colaborativa entre coordenador e professor pode propiciar reflexão, condição considerada primordial em direção ao desenvolvimento e emancipação profissionais. Levando-se em conta que tanto relacionamentos colaborativos quanto o engajamento no processo reflexivo são mediados pela linguagem, acredita-se que um estudo criterioso da materialidade lingüística que dê primazia à construção de significados em contextos sociais particulares, fundamento da gramática sistêmico-funcional, sobre a qual se discorrerá mais adiante, conduza a um maior entendimento de todo o processo desenvolvido e discutido neste trabalho.

1. Colaboração

*L'idée vient en parlant.*³
(von Kleist)

*Man understands Himself only once
he has tested the intelligibility of
his words by trial upon others.*⁴
(von Humboldt)

Duas cabeças pensam melhor do que uma.
(Provérbio popular)

Essa seção enfoca o processo colaborativo na construção de conhecimento em interações entre coordenador e professor. Argumentando ser a colaboração entre coordenador e professor fundamental para o trabalho de desenvolvimento profissional, estão incluídas quatro sub-seções centradas em como o conceito de colaboração é entendido. Inicia-se pelo quadro teórico vygotskiano, enfocando as concepções de internalização (apropriação) e de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). A seguir, alguns tipos de intervenção no processo de construção de conhecimento relacionados aos fundamentos vygotskianos são revistos criticamente, para logo, então, comentar-se algumas avaliações sobre a abordagem colaborativa e pesquisas a ela referentes. Considerando que as relações interpessoais são questão chave em se falando de colaboração, são enfocadas as ações interpessoais de Schön,

³ As idéias surgem quando falamos.

⁴ O homem entende-se somente quando testa a inteligibilidade de suas palavras expondo-as a outros.

uma vez que elas sugerem um modelo voltado para a reflexão. Em seguida, quatro perspectivas filosóficas - positivismo, humanismo, e teoria crítica - são interpretadas, visando a dar um panorama de como o papel do coordenador pode ser visto diferentemente. Por fim, discorre-se sobre estas questões à luz do pós-modernismo.

1.10 quadro vygotskiano: internalização e Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)

Uma questão central da teoria vygotskiana é a compreensão de que uma pessoa se constitui através da colaboração do Outro, ou seja, a aprendizagem de quaisquer novas formas de ação cultural pode ser construída através de padrões interacionais interpessoais quando o indivíduo estiver no processo de desenvolvimento de novos construtos. Essa asserção deriva do pressuposto segundo o qual o ser humano é constituído na sua relação com o outro social. A preocupação de Vygotsky com essa constituição e a origem social das funções mentais superiores no indivíduo levou-o a duas conceituações de especial interesse para a perspectiva enfocada nesta pesquisa e que serão examinadas a seguir: o processo de internalização e a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Apreende-se, a partir de Vygotsky (1930/1994), que desde muito cedo a criança vai aprendendo, através de interações com a mãe ou adultos que a rodeiam, a perceber e a interpretar o mundo e a cultura de que faz parte. Os gestos e discursos da mãe ou adulto, sinais externos do social, vão concorrer para o modo como a criança irá entender a realidade e agir sobre seu ambiente. Dessa forma, o discurso e o comportamento dos mais experientes vão exercer influência considerável na constituição e organização do pensamento complexo e individual da criança, assim como no desenvolvimento de sua capacidade de auto-regulação e de agir em situações diversas. Dessa forma, as orientações provenientes do meio social, isto é, dos pares mais experientes, vão sendo interiorizadas pela criança e reorganizadas. A internalização de instruções, por exemplo, conduz a criança a modificar suas funções psicológicas, como percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas.

Esse processo de internalização não é linear, uma vez que a criança é um ser ativo que, além de integrar-se ao social, ante a ele se posiciona, sendo capaz de adotar uma postura crítica e mesmo transformá-lo. Os processos sociais, argumenta o psicólogo russo, seriam os responsáveis pelo

desenvolvimento das funções mentais superiores (as caracteristicamente humanas) que apareceriam primeiramente no plano externo, ou seja, em nível interpsicológico, para depois serem internalizadas, com modificações em sua estrutura e funções. A internalização, como Vygotsky e os neo-vygotskianos (Lave e Wenger, 1991; Wertsch, 1991; Newman, Griffin, Cole, 1989, entre outros) têm apontado, seria um processo através do qual fenômenos sociais transformar-se-iam em fenômenos psicológicos, tendo na natureza do funcionamento interpsicológico, mediado pelo instrumental da linguagem, seu fator crucial. Nas palavras de Vygotsky (1930/1994:75):

“Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações sociais entre indivíduos humanos.”

Mas a citação acima tem sido considerada com parcimônia, pois, embora o conceito de internalização seja ponto de partida na construção teórica vygotskiana, várias questões permanecem obscuras. Conforme indica Pino (1992), ainda são pontos de questionamento: (a) a natureza do objeto internalizado; e (b) o processo de reconstrução pessoal (intrapsíquico) das funções que compõem o plano social (interpsíquico).

Segundo Pino, apesar de a discussão sobre a natureza do objeto internalizado receber de Vygotsky tratamento genérico, é possível apreender-se que as funções elementares, de origem biológica, passam por uma ‘transformação’ através de inúmeros processos psicológicos de transição até se constituírem em funções superiores, de origem sociocultural, ou seja, essa transformação estaria ocorrendo em processo dialético. A intervenção do Outro, portanto, faria com que o signo passasse de fenômeno natural para fenômeno cultural. O conhecido exemplo do “ato de apontar com o dedo” na criança pequena, com que Vygotsky ilustra sua explanação, revela que o objeto da internalização é a significação da ação, não a ação propriamente dita, assim como ocorre com os objetos, que não são internalizados, mas sim sua significação e relações. Conclui Pino (1992:321-322), assim, que:

“(...) o objeto da internalização, nos termos de Vygotsky, é, portanto, de natureza semiótica, irreduzível a qualquer outra coisa de natureza espaço-temporal, como as categorias ‘interno/externo’ parecem sugerir. (...) O que é internalizado, portanto, é a significação da realidade (física, social ou cultural), não a realidade em si mesma.”

Pino encontra alguns indícios sobre o processo de internalização (isto é, como o indivíduo se apropria de significação) no conceito de mediação semiótica: o instrumento semiótico principal é a linguagem, através da qual, no próprio ato de comunicação entre sujeitos, a significação é constituída. Desta forma, destaca-se: (a) a função primordial das relações dialógicas para a produção de sentidos e significados no processo de construção de conhecimento (Smolka, 1992), e (b) o enfoque dado à linguagem, pois, como bem argumenta Smolka (1995:42) “*o homem fala de si, (re)conhece-se, volta-se sobre si mesmo pela linguagem a qual pode falar de seu próprio acontecimento. (...) a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é a condição fundamental do desenvolvimento mental.*”

Para que melhor se compreenda a relação das postulações vygotskianas com o posicionamento adotado nesta pesquisa, enfatizo, ainda, algumas questões, todas apontadas em Wertsch (1985:66-7). A primeira diz respeito mais uma vez ao processo de internalização:

“(1) Internalization is not a process of copying external reality on a preexisting internal plane; rather, it is a process wherein an internal plane of consciousness is formed. (2) The external reality at issue is a social interactional one. (3) The specific mechanism at issue is the mastery of external sign forms. And (4) the internal plane of consciousness takes on a “quasi-social” nature because of its origins.” (pp. 66-67)⁵

Apreende-se da citação acima que o plano individual interno não espelha simplesmente os processos intermentais. Se a teoria fosse assim interpretada, poder-se-ia chegar à errônea compreensão de que a teoria vygotskiana pressupõe determinismo do social no individual, negligenciando-se que um dos pilares do interacionismo, teoria de ensino e aprendizagem de que Vygotsky é um dos maiores precursores, é justamente que o indivíduo interage ativamente com o ambiente. Por isso, a relação entre os processos intermentais e os intramentais é a da “*transformação genética⁶ e da formação de um plano interno de consciência*” (Wertsch e Smolka, 1994:125).

Mesmo levando-se em conta as modificações transformadoras decorrentes do processo de internalização, é inegável a marcante influência de interações sociais, sobretudo de sua qualidade, na formação das funções

⁵ (1) A internalização não é um processo de copiar a realidade externa num plano interno pre-existente; é, ao contrário, um processo através do qual um plano interno de consciência é formado. (2) A realidade externa em questão é sócio-interacional. (3) O mecanismo específico em questão é o domínio das formas dos signos externos. E (4) o plano interno da consciência assume uma natureza ‘quasi-social’ em razão de suas origens.

⁶ A expressão ‘transformação genética’ é usada nos textos vygotskianos no sentido de transformação de desenvolvimento.

mentais superiores. Daí provém a segunda questão enfocada. Buscando uma complementaridade nas abordagens de Leontiev sobre internalização, Wertsch acrescenta que a mediação do outro através da interação desempenha um papel central para que desenvolvimentos possam vir a ocorrer. Acrescenta ainda Wertsch (1985:65) que “*mudanças no funcionamento interpsicológico estão basicamente ligadas a mudanças no funcionamento intrapsicológico*”. Ou seja, é possível, seguindo-se essa ótica, que alterações nos tipos de intervenções do coordenador possam passar a influenciar e conseqüentemente a transformar as perspectivas, percepções e pensamento do professor.

A terceira e quarta questões referem-se à natureza dos processos sociais mencionados, elucidando que esta se dá através de práticas interacionais das quais fazem parte geralmente um número limitado de pessoas, a exemplo do que ocorre num diálogo:

“The type of social processes on which Vygotsky places primary emphasis is what I shall term “interpsychological”. In contrast to societal processes, interspsychological processes involve small groups (frequently dyads) of individuals engaged in concrete social interaction and are explainable in terms of small-group dynamics and communicative practices.” (Wertsch, 1985:60)⁷

Com base nessas colocações, no caso específico de nosso trabalho, pode-se deduzir que alterações na natureza e qualidade de intervenção do coordenador junto ao professor através de práticas discursivas poderiam propiciar - mas não determinar - transformações qualitativas no pensamento e interpretação da realidade por parte do professor, o que potencialmente resultaria em transformações da ação.

Talvez a melhor tradução da discussão teórica acerca do processo de internalização esteja na noção de Zona Proximal de Desenvolvimento, em que se sugere quando a intervenção pode ser mais adequada e produtiva. Vygotsky observou que a psicologia educacional vinha avaliando as habilidades intelectuais infantis e as práticas instrucionais, levando em conta somente o que a criança já conseguia realizar, sem prever seu crescimento futuro, grande preocupação da psicologia soviética desde aquela época. Entendendo essa prática como não-satisfatória, introduziu perspectivas diferentes das apresentadas até então. Definiu, assim, Desenvolvimento Real (DR) como sendo a capacidade de realizar tarefas de forma independente. O DR revelaria

⁷ O tipo de processo social que Vygotsky enfatiza acima de tudo é o que chamarei ‘interpsicológico’. Em contraste aos processos sociais, os processos interpsicológicos envolvem pequenos grupos (geralmente duplas) de indivíduos envolvidos em interação social concreta e são explicáveis em termos de dinâmica e práticas comunicativas de pequenos grupos.

processos de desenvolvimento consolidados, construtos já realizados que, originados em trocas interpessoais, já estariam transformados em conhecimento intrapessoal através do mecanismo da *internalização*. Esta nova construção de desenvolvimento cultural levaria à autonomia.

Desenvolvimentos subseqüentes viriam com a colaboração de um par mais desenvolvido que estaria trabalhando com a criança em Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), isto é, “[n]a *distância entre o Desenvolvimento Real (...) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (Vygotsky, 1930/1994:112). Nesse ciclo de desenvolvimento, a criança estaria ainda dependente da ajuda do Outro. A elaboração interpessoal propiciaria a construção e conseqüente surgimento de novo DR.

A partir dessa conceituação seria possível examinar as funções que estão em processo de transformação e apropriação, ou seja, em desenvolvimento potencial - o que, argumentava Vygotsky, é tão importante quanto a avaliação do desenvolvimento já consolidado.

Depois de avaliado o desenvolvimento potencial, o par mais desenvolvido estaria intervindo com a ajuda necessária, através de interação, para a realização conjunta de tarefas mais complexas. Nesse ponto, o papel da instrução seria o de desencadear processos internos de desenvolvimento que estão prestes a se transformar, ou seja, o funcionamento interpsicológico estaria estruturado para possibilitar o desenvolvimento das funções intrapsicológicas. Sugere, então, o autor que:

“Instruction is good only when it proceeds ahead of development. Then it awakens and arouses to life an entire set of functions which are in the stage of maturing, which lie in the zone of proximal development. It is in this way that instruction plays an extremely important role in development.”(Vygotsky, 1934:122, apud Wertsch 1985:71)⁸

Schneuwly (1992) destaca que o conceito de ZPD tem sido invocado na literatura de psicologia, sociologia, didática e pedagogia de modo bastante restrito, limitando-se à adequação do ensino adaptado às capacidades da criança, ou à descrição de situações de interação entre professor e aluno

⁸ Instrução só é boa quando vem antes do desenvolvimento. Então ela desperta e traz à vida todo um conjunto de funções que estão em processo de amadurecimento, que estão na zona proximal de desenvolvimento. É desse modo que a instrução desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento.

quando negociam significações. Na opinião do autor, a discussão fica empobrecida por não colocar o aspecto ‘desenvolvimento’ como central na questão, como teria sido a intenção de Vygotsky. Schneuwly observa que o desenvolvimento, entendido como o aparecimento de novas formas de funcionamento psíquico, não se trata de um aumento das capacidades existentes, uma vez que sua característica é transformação por revolução. Embora se alimente de influências externas, o desenvolvimento é um processo que possui leis próprias. O ensino ativa o desenvolvimento, podendo, portanto, criar (ou não) uma zona de construção porque coloca à disposição da criança os instrumentos que a possibilitariam construir as condições necessárias para lá chegar. Assim, a ação do professor, adulto ou par mais desenvolvido, é muito importante para originar novos construtos, mas não os determina ou os garante, pois a criança ou aprendiz contribui ativamente para que isso venha (ou não) a ocorrer.

Embora a teorização original tenha sido calcada em experimentos com crianças, Wells (1991), com base em seu trabalho junto a professores no ensino de ciências no Canadá, bem como Lave e Wenger (1991), que discutem a participação crescente do aprendiz no processo de produção de conhecimento como “*crucial locus and precondition for transformation*” (:15), sustentam que a teoria de Vygotsky pode ser igualmente aplicada a adultos. Na PUC-SP, aliás, tem sido desenvolvido um grande número de pesquisas na área de formação de educadores que reafirma essa postura.

No contexto de trabalho colaborativo coordenador-professor, o professor somente se beneficiaria do processo quando, ao se perceber frente ao conhecimento a ser trabalhado, já conseguisse refletir sobre sua prática com vistas a transformá-la, ou seja, no intuito de alcançar novas dimensões de desenvolvimento. Criando uma zona de construção (ZPD), o formador de educadores e/ou coordenador, na função de elemento catalisador, poderia estar desencadeando processos de desenvolvimento no professor, convidando-o para juntos problematizarem, refletirem e procurarem soluções para melhorar a prática de sala de aula. Ao mesmo tempo, o coordenador também pode se predispor a percorrer este mesmo caminho em relação a sua própria prática, ou seja, engajar no processo reflexivo e repensar sua atuação.

O conceito de ZPD, a exemplo do que ocorre com o processo de internalização, em que se apóia, é, contudo, criticado (Wertsch, 1985; Góes, 1994; Pino, 1992; Smolka, 1992; Gallimore e Tharp, 1996; Williams e Burden, 1997, entre outros) por não ter sido devidamente explicitado por seu introdutor para uma aplicabilidade prática. Conseqüentemente, a tarefa de

interpretar a teoria para que se pudesse operacionalizá-la foi deixada a cargo de outros.

1.2 Intervenções no processo de construção do conhecimento

Partindo, então, das formulações conceituais vygotskianas, Bruner (1977) introduziu a noção de **andaime** (*scaffolding*), que se refere às ações apropriadas e estruturadas de assistência através de interações sociais dadas pelo adulto à criança em jogos e atividades interacionais durante a aquisição de linguagem. Cazden (1983) expandiu a noção de andaime, categorizando diferentes tipos de assistência. O *andaime vertical* seria aquele em que o adulto estende a linguagem ou habilidade da criança ao, por exemplo, fazer perguntas adicionais ou solicitar maiores elaborações. O *andaime seqüencial* seria aquele dado através de rotinas e atividades convencionalizadas, tais como hora do banho, escovação de dentes. Outro tipo de assistência viria com o adulto suprindo *modelos* de linguagem, envolvendo a elaboração e expansão da linguagem da criança. Finalmente, a *instrução direta*, em que o adulto ensina expressamente algo à criança - o que ocorre, em especial, com convenções sociais. Um exemplo típico e familiar é quando o adulto fala “Diga ‘Obrigado’ ”, esperando que a criança repita a expressão e aprenda a situação adequada em que ela deve ser usada.

Gallimore e Tharp (1996) reúnem seis meios de dar assistência ao desempenho que parecem ter o mesmo princípio dos andaimes. Originados em diferentes teorias, disciplinas e países e destacados na psicologia, os chamados meios de desempenho assistido têm como propósito, segundo os autores, auxiliar o Outro a chegar a autonomia. São eles: modelagem, gerenciamento das contingências, retroalimentação (*feedback*), instrução, questionamento e estruturação cognitiva.

Através da *modelagem* o par mais desenvolvido oferece ao Outro um modelo ou comportamento a ser imitado, embora nem sempre isso aconteça intencionalmente. A grande maioria de atos culturalmente organizados, por exemplo, são ensinados irrefletidamente pelos mais velhos às crianças a partir de modelos. A modelagem tende a ser um meio de instrução bastante eficaz tanto para crianças quanto para adultos.

O *gerenciamento de contingências* é o meio que usa de recompensas ou punições para mostrar comportamentos desejáveis ou não. Alguns tipos de recompensa usadas são: reforços sociais de elogio e encorajamento, reforços

materiais de bens de consumo ou privilégios, troféus e recompensas simbólicas, enquanto as punições têm se restringido, na maioria das instituições educacionais, a reprimendas ou perda de algum privilégio. Segundo Gallimore e Tharp (1996), esse meio de assistência tem se mostrado altamente positivo em sala de aula quando as prescrições são seguidas. Eles ressaltam que o gerenciamento de contingências não se relaciona à teoria mecanicista e evolucionista do condicionamento, apesar de seus fortes efeitos sobre o comportamento. Para os autores, o embasamento para esse meio encontra-se sobretudo no utilitarismo filosófico, na ciência cognitiva e na teoria dos jogos. Assim, o gerenciamento de contingências não se presta a dar origem a novos comportamentos, uma vez que essas devem ser incentivadas através de meios como a modelagem, a instrução cognitiva e o questionamento. Gallimore e Tharp (1996) argumentam que recompensas, elogios e encorajamentos estimulam e dão segurança a avanços através da ZPD, dando, portanto, importante assistência ao desempenho.

A *retroalimentação* (ou *feedback*) é provavelmente o meio de assistência mais comum e eficaz, tão utilizado cotidianamente nas mais diversas situações que passa até despercebida. Ela serve para orientar ou corrigir rumos em direção a um melhor desempenho. Mas deve-se destacar que dar *feedback* não significa apenas fornecer informações sobre o desempenho. É necessário que o acompanhamento da performance seja comparável a um padrão específico. E é através de interação que a retroalimentação ocorre, que o estabelecimento de padrões e direcionamento à meta determinada são fornecidos e/ou questionados.

A *instrução* é o meio de assistência mais freqüente tanto no meio escolar quanto fora dele. A obediência a instruções nem sempre pode ser esperada, a menos que apoiada por outros meios eficientes, como o gerenciamento das contingências, retroalimentação e estrutura cognitiva, explicam Gallimore e Tharp (1996). Tipicamente, as instruções são mais usadas em questões de conduta e na atribuição de tarefas, sendo raro sua utilização voltada para o desenvolvimento do Outro através de assistência ao desempenho de uma ação específica. Embora a experiência já tenha demonstrado, é importante refrisar que o excesso de instruções pode causar um efeito negativo para o aprendiz. Seu uso comedido, por outro lado, é de grande valia para o ensino porque, conforme sustentam os autores:

“(...) na transição da aprendizagem para o desempenho auto-regulado, a voz instrucional do professor torna-se a voz auto-instrucional do aprendiz. O professor não instrucional pode estar negando ao aprendiz o resíduo mais valioso da interação no ensino: aquela voz ouvida, reguladora, que

gradualmente interioriza-se para tornar-se o instrutor auto-regulador do aluno.” (Gallimore e Tharp, 1996:177)

O *questionamento*, realizado por meio de perguntas, auxilia o desempenho indiretamente. Muitas vezes as perguntas no acompanhamento do Outro pela solicitação da lembrança têm a mesma função de uma instrução implícita, ou seja, tanto questionamento quanto instrução podem ser diretivos. Observe-se, por exemplo, que “Diga-me que animais você viu no zoológico” e “Que animais você viu no zoológico?” têm equivalência funcional. Há que se fazer, entretanto, distinções entre perguntas e instruções. A forma interrogativa, em “Você desenha?”, por exemplo, requer uma resposta verbal, o que nem sempre ocorre com a forma diretiva (“Desenhe!”). Além disso, a pergunta não só exige uma resposta cognitiva e ativa, como também estimula o Outro a criar, a produzir. Ao se utilizar de questionamento, sustentam os psicólogos norte-americanos, o par mais desenvolvido conta com duas vantagens educativas: ativa o Outro mental e verbalmente e pode ele próprio *“acompanhar, e regular a coleta de evidências e o uso da lógica pelos estudantes. Se o professor se limita à exposição verbal, ele nunca saberá o que os estudantes estão pensando.”* (1996:177).

Mas é importante que se note que há perguntas que auxiliam, isto é, prestam assistência ao desempenho, e aquelas que simplesmente avaliam, isto é, tentam identificar o nível de habilidade do aprendiz na execução de tarefas sem acompanhamento. O auxílio vem de perguntas usadas para elaborar instrução competente e participar na zona proximal de desenvolvimento (ZPD) construída. Os autores (1996:177-8) lamentam que isso nem sempre esteja claro para o educador:

“(...) a maioria dos professores não distingue as perguntas que avaliam daquelas que auxiliam. Resulta daí a crença, assumida pelo professor, de que solicitar informações ao aluno constitui uma forma de ensino. Porém, não constitui. Embora necessária ao ensino, a avaliação não é, por si só, um meio direto de assistência ao desempenho. A pergunta que auxilia, por outro lado, coloca um questionamento a fim de produzir uma operação mental que o aluno não pode ou não poderia produzir sozinho. Essa operação mental tem início na assistência oferecida pelo professor.”

A *estruturação cognitiva*, como o nome sugere, provê estrutura de pensamento e ação, podendo ser essa uma estrutura de crenças, operações mentais ou compreensão. Sua função é organizar, avaliar, agrupar e dar seqüência à percepção, memória e ação. Através delas pode-se tratar tanto de questões complexas como filosofias e teorias científicas, quanto das mais simples, como nomear algo.

Gallimore e Tharp (1996) distinguem dois tipos de estruturas cognitivas: as do Tipo I são as estruturas de explicação, e as do Tipo II são as estruturas para a atividade cognitiva. As do Tipo I servem para organizar a percepção de novas formas, o que pode ser feito através de avaliação, agrupamento e encadeamento da informação antiga e da nova. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor explica como a transformação da água em gelo e vapor se encaixam dentro da nova estrutura da ciência a que os alunos são apresentados. As do Tipo II atuam ao nível do processo cognitivo, tais como estruturas para memorização, para lembrança ou para regras, como se tem feito no ensino de inglês instrumental, por exemplo, em que o professor sugere que o aluno perceba os cognatos. Assim, o professor define um enunciado geral, levando à organização de conteúdos e/ou funções e fazendo referência a situações similares.

Outra contribuição interessante vem da psicoterapia, área com grande experiência no desenvolvimento de instrumentos que sirvam como agente modificador no processo de reflexão do indivíduo. Fiorini (1993:153-154) oferece um inventário básico de intervenções verbais do terapeuta para ser usado como ferramenta em psicoterapias que tem considerável similaridade aos dois últimos citados acima:

- (a) *Interrogar* o paciente, pedir-lhe dados precisos, ampliações e esclarecimentos do relato. Explorar em detalhe suas respostas.
- (b) *Proporcionar informação*.
- (c) *Confirmar ou retificar* os conceitos do paciente sobre sua situação.
- (d) *Clarificar*, reformular o relato do paciente, de modo a que certos conteúdos e relações deste adquiram maior relevo.
- (e) *Recapitular*, resumir pontos essenciais surgidos no processo exploratório de cada sessão e do conjunto do tratamento.
- (f) *Assinalar* relações entre dados, seqüências, constelações significativas, capacidades manifestas e latentes do paciente.
- (g) *Interpretar* o significado dos comportamentos, motivações e finalidades latentes, em particular os conflituosos.
- (h) *Sugerir* atitudes determinadas, mudanças a título de experiência.
- (i) *Indicar* especificamente a realização de certos comportamentos em caráter de prescrição (intervenções diretivas).
- (j) *Dar enquadramento* à tarefa, quando se especifica as regras da relação terapêutica, tais como local das sessões, posição em que ficam localizados os participantes um em relação ao outro, tempo e freqüência das sessões, honorários, ausências.

- (l) *Meta- intervenções*: comentar ou aclarar o significado de haver recorrido a qualquer das intervenções anteriores.
- (m) *Outras intervenções* (cumprimentar, anunciar interrupções, variações ocasionais nos horários, etc.).

Há categorizações de tipos de intervenção de grande valia que, diferentemente do que ocorre com os andaimes, mostram maior flexibilidade do interventor no processo interativo. Schön (1988), por exemplo, propõe que o instrutor participe no desenvolvimento do aprendiz das seguintes formas: (a) dando instruções; (b) dizendo como estabelecer prioridades; (c) propondo experimentos; (d) analisando e reformulando problemas; (e) falando sobre as próprias reflexões; (f) questionando, de modo a dirigir a atenção do aprendiz para determinado aspecto; (g) tomando a palavra do aprendiz e desenvolvendo-a, procurando descrever intenções ou (h) achando imagens concretas para exemplificações.

Semelhantemente, ao descrever a participação do pesquisador junto a professores através de interações, visando reflexão da prática pedagógica, Magalhães (1991) recomenda que o interventor utilize-se de: (a) questionamento (para pedir ao professor que concretamente situe seus julgamentos sobre a ação dos alunos e explicita os objetivos que pretende alcançar); (b) introdução de novos conceitos; (c) colocação de problemas para discussão; (d) retomada de falas anteriores; (e) relacionamento teoria-prática (para que se perceba como a intenção se relaciona com a ação); (f) demonstração do próprio pensamento; (g) explicações, demonstrações e sugestões de processo e (h) recolocação e negociação de problemas.

Nota-se que as categorizações acima têm muitos pontos de encontro, podendo, por esse motivo, ser comparadas entre si. O Quadro 1 abaixo mostra essa comparação:

Galimore e Tharp	Fiorini	Schön	Magalhães
Modelagem Instrução Realimentação	Proporcionar informação Sugerir atitudes Indicar	Dar instruções Propor experimentos Achar idéias concretas para exemplificações	Explicação, demonstração e sugestão de processos Introdução de novos conceitos
-	Meta-intervenção	Falar sobre as próprias reflexões	Demonstração de pensamento
-	Assinalar relações Interpretar significados	Analisar e reformular problemas	Relacionamento teoria e prática
-	Recapitular	Tomar a palavra do aprendiz e desenvolvê-la, procurando descrever intenções	Retomada de falas anteriores
-	-	Dizer como estabelecer prioridades	Colocação de problemas para discussão Recolocação e negociação de problemas
Questionamento	Interrogar	Questionar de modo a dirigir a atenção do aprendiz para determinado aspecto	Questionamento
-	Confirmar ou retificar Clarificar	-	-
Gerenciamento de contingências	-	-	-
Estruturação cognitiva	-	-	-

Quadro 1 – Categorizações dos tipos de intervenção

Deve-se observar, todavia, que as intervenções citadas acima, ao limitarem-se em categorizar apenas as participações do par mais desenvolvido em interações dialógicas entre adultos, mostram somente um lado de um processo em que a construção conjunta é característica intrínseca, ou seja, deixam de dar conta da própria natureza das relações tipicamente colaborativas, em que a via de duas mãos é condição *sine qua non*.

Por esse motivo, portanto, apesar de grande utilidade e indiscutível aplicabilidade, os modelos acima vêm sendo abordados com ressalva. A noção

de andaime em especial vem sendo alvo de críticas (Góes, 1994; Magalhães, 1996; Costa, 1997) dado o seu caráter essencialmente unidirecional e específico, uma vez que pressupõe uma mesma forma de intervenção do par mais desenvolvido, ou seja, este exerce um papel de provedor no processo. Não se estabelece, assim, a função constitutiva própria da origem social da internalização. Ademais, a concretude sugerida pela denominação metafórica acaba por restringir um processo que deve ser flexível para coadunar com as complexas e ilimitadas características da ação interativa instrucional, devendo, sobretudo, envolver e depender de todos os participantes da interação.

Assim, Góes (1994:123), reinterpretando as conceituações originais de Vygotsky, oferece a perspectiva de **modos de participação**, definidos como “*as contribuições do sujeito e do participante outro no processo de desenvolvimento, bem como a reciprocidade destas contribuições*”. A autora ressalta a importância do inter-relacionamento dos sujeitos, uma vez que todo o processo é entendido como uma troca mútua de ações, em que o sujeito não pode ser interpretado isolada e separadamente, mas na sua relação com outros:

“Eu e outro são conceitos relacionais e não conceitos referentes a entidades que se formam separadamente e entram em contato” (1994:125).

Essa perspectiva faz emergir a questão de constituição do sujeito, lembra a autora, tópico freqüente nas discussões teóricas na abordagem histórico-cultural. Contribuindo para o debate, e apoiado nas contribuições vygotkianas, Cole (1985:148) já salientava a idéia do processo de mão dupla presente nas relações, assegurando que “*o individual e o social foram concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um só sistema interativo.*” Por outro lado, como já mencionado anteriormente, a influência social não será a única responsável pelo funcionamento individual, uma vez que o indivíduo conta com seus próprios processos de internalização, sendo por eles auto-regulado, o que significa que o social tem o poder de possibilitar o desencadeamento, atenuação ou aceleração de processos individuais, embora não os determine. O social participa da constituição do sujeito, servindo como sua base, mas o indivíduo não se subjugava ao social, uma vez que o social é limitadamente determinante do individual.

Góes (1994:340) sublinha que para melhor se entender este processo faz-se necessária uma investigação “*explícita, em tarefas analíticas concretas*” do papel ativo do sujeito interativo, por ser através do funcionamento intersubjetivo que o desenvolvimento e eventuais transformações vão se constituindo. O lugar de investigação seria, assim, a

interação, e a análise procederia de categorizações dos modos de participação dos sujeitos envolvidos no evento comunicativo.

Cada modo de participação estaria orientado para o outro participante e dependeria de como o modo de participação anterior foi interpretado ou aproveitado, ou seja, entendendo-se que o conhecimento é construído conjuntamente, cada participante estaria atento às reações do outro (realizada através dos modos de participação), decidindo ativamente e no próprio momento da interação como participar na seqüência, uma vez que a base de todo o processo é o funcionamento inter-regulativo. Conforme resume Góes (1994:337) ao descrever o processo:

“(...) é apenas no interjogo das ações que os modos de participação do outro podem ser configurados.”

Essa visão do funcionamento do sujeito não só reforça a importância de cada participante na interação, como também remete as atenções para a qualidade das participações como decisivas para o direcionamento e resultados a se obter. Isso implica que o conhecimento resultante das construções conjuntas realizadas dependerá tanto dos indivíduos que dela fazem parte, quanto de como eles atuam em cada momento do processo. Levando-se esta questão em conta, deduz-se que as participações do coordenador podem (ou não) levar à reflexão, podendo, da mesma forma, promover (ou não) autonomia do professor.

1.3 O trabalho colaborativo

Central ao processo de interação entre o coordenador e professor está a compreensão do conceito de colaboração, tão freqüentemente preconizada como fundamental para que se consiga refletir eficazmente (Louden, 1992; Schön, 1988; Wells, 1991; Magalhães, 1996; Liberali, 1996), embora pouco se descreva como ela se dá na prática.

Deve-se apontar, antes de mais nada, a distinção que se faz, ainda que pouco mencionada na literatura, entre *cooperação* e *colaboração*. Conforme distinguem Damon e Phelps (1988, apud Bailey, 1996), a cooperação é entendida como o trabalho conjunto de um grupo ao redor de uma tarefa subdividida em partes a serem completadas individualmente. A colaboração, por outro lado, envolve trabalho e aprendizado conjunto através de interações face-a-face. Considerando, então, a interação como ação construída em conjunto e o propósito do coordenador de intervir na ação do professor para

modificar sua prática, o papel da negociação é realçado, visto que o resultado desta deve idealmente transparecer na ação transformada do outro.

Negociação contínua é o fator essencial para que um projeto seja considerado verdadeiramente colaborativo, concluem Cole e Knowles (1993) ao analisarem suas próprias atuações como pesquisadores junto a professores na América do Norte. Para eles a pesquisa colaborativa deve levar em conta o benefício dos envolvidos, ou seja, todos os participantes devem sentir que estão aprendendo e se desenvolvendo no decorrer da pesquisa com a contribuição de *expertise* do outro. Os autores atentam para o fato de que o relacionamento entre o professor e o pesquisador universitário é multifacetada, *not powerfully hierarchical*⁹ (1993:487). Assim, a colaboração se alimenta por um lado da perspectiva do *insider*, isto é, do professor que detém o profundo conhecimento do contexto em que atua, mas que, obscurecido pela rotina, pode não enxergar macro-questões substanciais, e do outro lado da perspectiva do *outsider*, o pesquisador que traz um olhar de fora e enxerga e analisa a realidade com base em sua experiência teórico-prática e na reflexão crítica. Uma relação complementar e indivisível, portanto, é estabelecida entre conhecimento e ação, teoria e prática, em que o entendimento é alcançado através de uma perspectiva coerente de questionamento, caracterizando os papéis de professor e pesquisador como *partners in theory building*¹⁰, conforme denomina Cole (1989, apud Cole e Knowles, 1993).

Envolvimento e benefício mútuo, todavia, ressaltam os pesquisadores, não significa equidade absoluta de atribuições e responsabilidades nas várias etapas da atividade de pesquisa. Chegam eles, portanto, à conclusão que:

“Collaboration for collaboration’s sake seems counter-productive. True collaboration is more likely to result when the aim is not for equal involvement in all aspects of the research; but rather, for negotiated and mutually agreed upon involvement where strengths and available time commitments to process are honored.” (Cole and Knowles, 1993:486)¹¹

Visão similar têm Johnston e Kerper (1996). Através de narrativas e reflexões que acompanharam seus esforços ao trabalharem em um projeto colaborativo universidade-escola, relatam as frustrações e transformações de conceitualização pelas quais passaram. Inicialmente insistindo na visão

⁹ Não poderosamente hierárquica

¹⁰ parceiros na construção da teoria

¹¹ Colaborar só por colaborar parece contraprodutivo. É mais provável que a verdadeira colaboração aconteça quando objetivo não for envolvimento igual em todos os aspectos da pesquisa, mas envolvimento negociado e consentido mutuamente, em que os compromissos sobre os pontos fortes e tempo disponível de cada um para o processamento sejam cumpridos.

romântica de simetria necessária, os pesquisadores chegam, depois de árduo processo, à conclusão de que o trabalho colaborativo só tende a se beneficiar das diferenças de poder, conhecimento e experiência de seus participantes. Não se pode relegar o fato que pessoas sejam diferentes em suas habilidades, capacidades, conhecimentos, proficiências, e que essas características, inclusive a de diferença de status próprias do papel social e institucional que todo indivíduo carrega consigo, apresentem-se em suas relações e trocas interpessoais, mesmo quando os objetivos são comuns.

As reflexões de Johnston destacam a valorização do potencial de cada indivíduo, bem como a utilização do que cada um tem de melhor a oferecer para a resolução de metas compartilhadas:

“ Many [such] critical incidents pushed to reconsider my basic assumptions about collaboration. (...) I slowly came to realize that collaboration could not be about being equal, when being equal means being the same. Our differences were not only important but were valuable in accomplishing collaborative goals. It was through our differences that we could achieve things that we could not do singly. It was through our differences that we learned more about ourselves and clarified and readjusted our own perspectives as we considered our differences. (...) I now consider collaboration to be a much more complex but intelligible process than I had assumed originally. The process requires everyone’s full participation. At the same time we must struggle to find ways to interact that do not intimidate or disempower one another. It is a process that benefits from differences - differences in perspectives and in expertise. To silence or disabuse either of these is to limit the group’s potential to accomplish their shared as well as individual aims.” (Johnston e Kerper, 1996:14)¹²

O crescimento individual e o desenvolvimento do grupo no esforço para se conseguir metas através de construção conjunta - o trabalho colaborativo - é alcançado, concluem aqueles pesquisadores, quando se está consciente das flutuações de status, dos conflitos de agendas, de que há significados não compartilhados, e, sobretudo, quando essas diferenças são negociadas através de conversas francas, de discussões verdadeiras e instigantes.

¹² Muitos desses incidentes críticos me forçaram a reconsiderar minhas premissas básicas sobre colaboração. Aos poucos vim a perceber que colaboração não podia se referir sobre ser igual, quando ser igual significa ser o mesmo. Nossas diferenças não somente eram importantes mas valiosas para a realização de objetivos colaborativos. Foi através de nossas diferenças que conseguimos coisas que não teríamos conseguido sozinhos. Foi através de nossas diferenças que aprendemos mais sobre nós mesmos e esclarecemos e reajustamos nossas próprias perspectivas à medida que consideramos nossas diferenças. Agora considero a colaboração um processo muito mais complexo porém inteligível do que havia presumido originalmente. O processo exige a participação total de todos. Ao mesmo tempo, precisamos nos esforçar para encontrar meios de interagir de modo a não nos intimidarmos ou desrespeitarmos mutuamente. É um processo que se beneficia das diferenças - diferenças em perspectivas e em conhecimento. Silenciar ou desconhecer qualquer uma delas é limitar o potencial do grupo para realizar seus objetivos comuns e individuais.

Os dois depoimentos acima são frutos de experiências em projetos conjuntos que envolvem instituições distintas (a universidade e a escola). Mas mesmo quando coordenador e professor são parte de uma mesma instituição é ingênuo crer que o relacionamento entre eles possa ser perfeitamente simétrico, em virtude de tais funções já estarem marcadas diferentemente na escala hierárquica do contexto social e institucional. Apesar disso, a busca de entendimento através de fundamentações racionais instiga a reflexão, que é primordial no caminho para o desenvolvimento.

A colaboração no desenvolvimento do professor, por conseguinte, é entendida (Magalhães, 1996) como um trabalho de construção conjunta em que se busca uma igualdade de oportunidades por parte do coordenador e do professor para apresentar e discutir criticamente valores, sentidos e teorias de ensino e aprendizagem na tentativa de entender, questionar, explicar, interpretar e expandir as questões envolvidas no contexto, realidade e prática da sala de aula. Diferenças e conflito são, portanto, inerentes ao processo.

O instrumento, meio e local para esta construção conjunta, seria, em consonância com a teoria vygotskiana, como já afirmado anteriormente, a linguagem - que é realizada na interação. Ação colaborativa por excelência, a interação depende de todos os participantes nela envolvidos para sua manutenção (Duranti, 1986) e tem como característica intrínseca a constante negociação de sentidos, entendendo-se *sentido* segundo a visão vygotskiana, como explicita Oliveira (1995:50) “*o significado de palavras para cada indivíduo, composto por relações que digam respeito ao contexto do uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo*”.

Para que se consiga construção conjunta, pressupõe-se participação, como vista acima, o que equivale dizer que o bom relacionamento interpessoal é fundamental. Schön (1988) apresenta um modelo cuja meta é, em propiciando entendimento entre os participantes, levar à reflexão.

1.4 A teoria de ações interpessoais de Schön

Pesquisadores que trabalham com a formação de educadores, como verificado acima, têm dado destaque à qualidade das relações entre os participantes das interações. Tem-se discutido a complexidade envolvida em questões de assimetria, conflito e poder que são partes essenciais dessas relações. É difícil para o formador de educadores e/ou coordenador incentivar

desenvolvimento do professor se a relação assimétrica implicar em coerção e a intervenção for interpretada como invasão nos domínios do outro, havendo, então, possibilidade de atrito improdutivo entre ambas as partes (Freeman, 1990; Magalhães e Schisler, 1993).

Dessa forma, Schön, preocupado com a questão do desenvolvimento profissional em inter-relações instrutor-aprendiz, apresentou uma teoria de ações interpessoais (Argyris e Schön, 1974, apud Schön, 1988), composta de dois modelos que descrevem dois comportamentos distintos, diretamente ligados às noções de poder, a que denominou Modelo I e Modelo II.

As relações interpessoais do Modelo I caracterizam-se pelo controle unilateral e hierarquia de poder bem demarcada. As pessoas não se expõem, formando-se um “jogo de queda de braço” entre os participantes. Assim, os esforços tomam uma direção errada, não produtiva, e ações negativas de ganhar ou perder, por vezes acobertadas por uma racionalidade superficial, tendem a prevalecer. O clima de competição acaba por fazer com que predominem atitudes defensivas de auto-preservação, em que um tenta sobrepujar o outro em favor de vaidades pessoais, o que impede a franca colocação de problemas e dilemas para discussão. As pessoas não querem experimentar, correr riscos, revelar suas conjecturas ou hipóteses, preocupadas que estão em munirem-se de suas certezas para rebater pontos de vista adversos. O resultado é que as condições para aprendizagem não são estabelecidas.

O Modelo II, por outro lado, tem como propósito central o aprendizado mútuo, não a defesa do ego (Nicholls, 1983). É voltado para o entendimento, colaboração e questionamento das visões e interesses dos participantes envolvidos: um jogo de cartas na mesa, sem mistérios ou intenções ocultas. Encoraja-se que sejam criadas condições para livre troca de informações, mesmo aquelas mais sensíveis e difíceis, que haja conscientização dos valores em jogo, bem como conscientização das limitações da própria capacidade, que haja comprometimento interno dos participantes quanto às decisões tomadas, comprometimento este baseado em satisfação intrínseca em vez de recompensa ou punição externa (Webb, 1996:56). O clima de confiança mútua que se estabelece, segundo Magalhães (1990), propicia um relacionamento colaborativo favorável a oportunidades de reflexão.

Schön (1988:141) explica sua proposta:

“The interactions I have suggested emphasize surfacing private attributions for public testing, giving directly observable data for one’s judgements, revealing the

private dilemmas with which one is grappling, actively exploring the other's meanings, and inviting the other's confrontation of one's own. (...) Its values, informed choice and internal (rather than externally generated) commitment."¹³

Para que se consiga implementar o Modelo II, Schön (1988:264) julga propício fornecer algumas recomendações de ordem prática:

- *“Couple advocacy of your position with inquiry into the other's beliefs;*
- *State the attribution you are making, tell how you got to it, and ask for the other's confirmation or disconfirmation;*
- *If you experience a dilemma, express it publicly.” (Schön, 1987:264)*¹⁴

Após ministrarem vários cursos para interessados em aprender a usar o Modelo II, Schön e Argyris perceberam (Schön, 1988:273) que a maior dificuldade de seus alunos consistia em iniciar o processo a partir de objetivos característicos do Modelo I (por exemplo, “Vou dobrá-lo e fazê-lo ver que a minha maneira de pensar é a correta”) para depois tentar usar um comportamento de Modelo II. É importante salientar, portanto, que a questão centra-se em como o instrutor entende o propósito da interação. A diferença do Modelo I para o Modelo II não se limita a uma técnica de abordagem interativa. São conceitos distintos com perspectivas, objetivos e encaminhamentos próprios que, atendendo a uma coerência interna, orientam todo o processo.

Os autores reconhecem, portanto, que a aplicação do modelo é complexa, exigindo grande experiência, sensibilidade, e que há que se estar atento para as adequações cabíveis a cada caso específico.

*“But they [os alunos] soon discover that the principles we give them - the formal description of Model II and the heuristics associated with it - are not enough to enable them to behave in accordance with Model II. They learn that there is, in addition, a kind of artistry by which such principles are converted to concrete actions and that, no matter how many principles they absorb, the artistry essential to Model II behavior still eludes them.”*¹⁵

¹³ As interações que sugeri enfatizam trazer à tona questões particulares para teste público, oferecendo dados diretamente observáveis para avaliação, revelando dilemas íntimos com os quais se está lutando, ativamente explorando os significados do outro, e convidando o outro a se confrontar com os seus. Seus valores, escolha informada e compromisso interno (em vez do gerado externamente).

¹⁴ - Unir a defesa de sua posição com o questionamento sobre as crenças do outro;
 - Dizer o que você está fazendo, contar como chegou a isso, e pedir a confirmação ou não do outro;
 - Se você está passando por um dilema, expressá-lo publicamente.

¹⁵ Mas eles logo descobrem que os princípios que deles a eles - a descrição formal do Modelo II e a heurística a ele associada - não são suficientes para capacitá-los a se comportar de acordo com o Modelo II. Eles aprendem que há, além disso, um tipo de arte através da qual tais princípios são convertidos em ações concretas e que, não importa quantos princípios eles absorvam, a arte essencial ao comportamento do Modelo II ainda os ilude.

Acrescenta Schön (1988:294-295) que os alunos que tinham maior propensão a usarem com sucesso o modelo proposto eram aqueles que compartilhavam as seguintes características: (a) conseguiam reconhecer inconsistências lógicas quando alertados para tal, e de pronto testavam suas suposições, recorrendo a dados diretamente observáveis; (b) analisavam seus próprios erros, tentavam novamente e criticamente examinavam seu próprio raciocínio; (c) tendiam a correr riscos cognitivos, isto é, gostavam do desafio de aprender algo radicalmente novo, considerando seus erros como uma fonte de aprendizagem, um quebra-cabeça a ser resolvido. Essas três características, conclui Schön, são cruciais para que se obtenha sucesso no processo de aprendizagem ou intervenção.

1.5 As diferentes perspectivas do papel do coordenador

O papel do coordenador como interventor no processo de conscientização e desenvolvimento de professores vem sendo discutido cada vez mais no meio da lingüística aplicada e da educação (Liberali, 1994, 1996; Magalhães, 1996; Polifemi, 1998).

A existência de um coordenador que intervenha na prática de um professor pressupõe que este dê aulas mais eficientes com a ajuda daquele, o que significaria que é possível que uma pessoa ensine a outra a ensinar, como lembra Freeman (1990:105). A ação formadora do coordenador também significa que este pode provocar um profundo impacto no professor, tanto em nível profissional quanto até mesmo em nível pessoal, uma vez que o indivíduo, embora contraditório e dividido em razão de seu discurso ser amálgama de vozes do social interiorizado, não é compartimentalizado. É esta mesma divisão interna inerente ao indivíduo que propicia sua constante construção e o capacita para fazer interligações de uma área de atuação para outra.

Dentre as maneiras de se compreender a função desse profissional, Boud e McDonald (1981, apud Webb, 1996) enumeram três modelos: o de *serviço profissional*, o de *aconselhamento* e o de *colega colaborador*. O modelo de *serviço profissional* é aquele em que o profissional é um perito especialista, que fornece serviços tais como recursos audiovisuais, aprendizagem por computador ou multimídia, etc. Há nesse caso, segundo os autores, uma redução do papel, uma vez que a função é vista de modo compartimentalizado, com características unicamente técnicas: a intervenção

só se dá para atender problemas específicos, sem levar em consideração o todo.

Já o modelo de *aconselhamento* entende a função como aquela responsável pelo estabelecimento de condições para que o professor explore e analise os problemas de sua prática, pela ajuda na discussão desses problemas e na busca de soluções. Os autores apontam como o único ponto fraco dessa visão o fato de os professores acharem que só devem recorrer a esse serviço em casos extremos de grande dificuldade.

Quando o profissional colabora com os professores em projeto conjunto, do tipo pesquisa-ação, com vistas à melhoria da prática, tem-se o modelo de *colega colaborador*. Para os autores, o ponto fraco nesse modelo é que geralmente ele não tem um direcionamento de trabalho que considere todo o contexto, podendo ir somente atrás de problemas específicos em exploração amadorística, entendendo-os de modo restrito e intuitivo, o que poderia levar à prática de “reinventar a roda”.

Para Boud e McDonald (1981) uma abordagem educacional ‘ecclética’ parece ser a mais indicada, uma vez que, cobrindo todos os três modelos acima, estaria compreendendo todas as necessidades percebidas na prática.

Todavia, a ação do formador e do coordenador junto aos professores dependerá grandemente dos fundamentos teórico-filosóficos que embasam as concepções do profissional. Webb (1996) oferece uma análise profunda e instigante do papel do formador em função de visões que têm influenciado como o ser humano concebe o mundo e si próprio. Essas considerações baseiam-se, naturalmente, em uma transposição de conceitos filosóficos para o contexto da prática, o que implica em reinterpretações que são comentadas na seqüência.

•a• *A perspectiva positivista*

Segundo a visão positivista, o formador de educadores e/ou coordenador é um perito ou especialista. Essa concepção concebe o conhecimento como positivo, isto é, objetivo, comprovado, verificado e aceito. Em outros termos, a interpretação do mundo pelo positivismo se baseia na concepção de que o conhecimento se forma a partir de informações racionais, lógicas e empiricamente verificáveis. O conhecimento, assim, serve para fornecer um padrão objetivo para se avaliar, por exemplo, a qualidade de

uma aula com base em características tidas como certas, absolutas, completas, inquestionáveis, estáveis: o formador de educadores e/ou coordenador é um conhecedor desse padrão. Os fatos observados são considerados de modo isento, como se não pudessem ser afetados por perspectivas ideológicas, teóricas, motivação espacial ou temporal. O relato e a interpretação dos fatos são descritos em linguagem neutra, como se tal linguagem existisse, como será discutido mais adiante.

O propósito do conhecimento no enquadre positivista é o desenvolvimento para o progresso, alcançado através da racionalidade, o que faz com que a ênfase seja colocada na obtenção de resultados. Nada surpreendente, portanto, que essa perspectiva tenha influenciado imensamente a ação do coordenador. Verificamos isso, por exemplo, quando ele orienta os professores a ensinar de uma forma específica para que os alunos melhor aprendam um determinado tópico. A questão da eficiência e eficácia no ensino é um legado daí decorrente.

•• *A perspectiva humanista*

Mas o formador de educadores/coordenador trabalha com seres humanos que, como é natural, têm emoções, sentimentos, idiossincrasias, inconsistências, valores, experiências. Entender o ser humano é parte inerente e mandatória para que se possa com ele se relacionar. E só se consegue entendimento quando há empatia, afinidade, e comunhão de perspectivas entre as partes, segundo os princípios da hermenêutica, conforme alega Webb (1996).

Pode-se chegar a esse entendimento, expõe o autor, através do que Schleiermacher cunhou de “círculo hermenêutico”, em que, para se obter entendimento global de um conceito, por exemplo, pode ser necessário reduzi-lo a seus elementos, rotulá-los, separá-los, analisá-los, ou, alternativamente, é possível que se chegue ao entendimento intuitivamente através, talvez, de uma metáfora ou analogia. Mais frequentemente, todavia, para se conseguir uma compreensão completa, alterna-se continuamente da parte para o todo. Webb (1996:39) sintetiza o processo com as seguintes palavras:

“This means that it does not matter where one enters a circle of understanding, the important thing is the subtlety of the relationship and the

*constant shifting of position between part and whole.*¹⁶

Enfatiza-se nessa abordagem o relacionamento através do entendimento do Outro, de suas realidades internas, de seu ponto de vista, de sua própria vida, o que promove igualmente um conhecimento de si próprio. É o coordenador, por trabalhar com seres humanos, deve saber manter relacionamento caracteristicamente humano, no qual se ensina ao mesmo tempo em que se aprende. O caminho para tal é o diálogo, a interação.

Conforme argumenta Webb (1996), a hermenêutica é a base da psicologia humanista de Carl Rogers, cujos princípios regentes são: estabelecer empatia e confiança, dar atenção personalizada através da sensível habilidade de ouvir, envolver a pessoa como um todo, encorajar o auto-conhecimento e a auto-avaliação, desenvolver identidade pessoal, promover a auto-estima, envolver sentimentos e emoções, minimizar crítica (criando um clima de aceitação incondicional), incentivar a iniciativa e criatividade, permitir escolhas.

Conforme é sabido, Carl Rogers desenvolveu a psicologia humanista com vistas à terapia, alegando que uma abordagem centrada no cliente (Rogers e Kinget, 1977) faria com que este descobrisse por si só o significado de seu próprio comportamento, ou seja, o indivíduo poderia chegar a soluções para suas indagações ou problemas através de si mesmo. Gordon (1977) adaptou os princípios rogerianos para a educação, sugerindo o método de atenção ativa (*active listening*) para promover comunicação, reduzir tensão e proporcionar alívio catártico. A atenção ativa, segundo seu introdutor, inclui interação entre professor e aluno, dando ao aluno a certeza, em forma de *feedback*, de que o professor o compreende. Essa postura do professor faria com que o aluno sentisse que suas idéias são não somente compreendidas, mas respeitadas e aceitas.

A abordagem rogeriana, e por conseguinte os métodos daí derivados, como o de Gordon, caracteriza-se por ser não-diretiva, ou seja, deduz-se que o interventor seria facilitador de um processo para um Outro que acaba por resolver suas inquietações praticamente com base em seus próprios recursos, uma vez que o interventor teria uma atuação neutra e isenta de julgamentos. Segundo Webb (1996:52), Rogers considera um grande risco o interventor tentar *express something deeply from within, from [his/her] own private*

¹⁶ Isso significa que não importa onde se entre no ciclo de entendimento, o importante é a utilização da relação e a constante mudança de posição entre a parte e o todo.

*world*¹⁷, pois poderia ser mal-interpretado e passar por experiências vexatórias. Não se levou em conta aí o valor da experiência vicária para a aprendizagem, o quanto a experiência do interventor e seu conhecimento de mundo podem contribuir para o desenvolvimento do Outro.

Mas Webb (1996:52) aponta problemas relacionados à dificuldade de ouvir sem fazer julgamentos de valor ou se posicionar, alegando que a ação de Rogers não condizia com os princípios por ele defendidos:

*“Rogers admits that when he tries to ‘really hear’ another person himself, he often tries to twist the message into what he wants to hear, makes the problem into what he wants it to be, makes the person into what he wants that person to be.”*¹⁸

Para Webb (1996:55), as proposições de Schön identificam-se com as da psicologia humanista:

*“It is interesting that the whole of Carl Rogers’s self-confessed ‘credo’ is quoted by the person most associated with the notion of reflective practice - Donald Schön - in his book Educating the Reflective Practitioner.”*¹⁹

Parece de fato haver evidências de influência da psicologia humanista nas proposições de Schön, em especial na importância dada à empatia, desenvolvimento de confiança e atenção individualizada.

•c• *A perspectiva crítica*

Webb explica que as origens da teoria crítica são encontradas em Hegel que, adotando a palavra “dialética” de Platão, desenvolveu um método que consiste em verificar elementos de verdade tanto em um determinado ponto de vista (a tese) quanto em seu contra-argumento (a antítese). O exame das verdades de ambos os lados traria uma nova formulação, isto é, a síntese. Para Hegel, a verdade e a razão estariam em grupos sociais que alcançariam desenvolvimento histórico através de conflito.

¹⁷ Expressar profundamente de dentro, de seu próprio mundo particular

¹⁸ Rogers admite que quando ele mesmo tenta ‘realmente ouvir’ outra pessoa ele geralmente tenta torcer a mensagem para o que ele quer ouvir, transforma o problema no que ele quer que seja, torna a pessoa no que ele quer que a pessoa seja.

¹⁹ É interessante que todo o auto-confessado ‘credo’ de Carl Rogers é citado pela pessoa mais associada com a noção de prática reflexiva - Donald Schön - em seu livro *Educating the Reflective Practitioner*.

Essas inovações hegelianas estão presentes nos fundamentos marxistas e na teoria crítica. Tanto Hegel quanto Marx insistiam que, para conseguir desenvolvimento, o indivíduo deveria ser fiel a interesses coletivos, comprometendo-se sobretudo com seus deveres (em vez de seus direitos), em prol de uma causa maior (em detrimento de causas individuais). Desse modo, desafia-se o individualismo, enfatizando-se a legitimidade e aspirações morais do grupo, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, há um apelo à ação e obrigação moral do indivíduo para provocar mudanças. O dever individual, combatendo “irracionalidades”, é causador de desenvolvimentos históricos.

Acompanhando as novas perspectivas teóricas, intelectuais alemães, dentre os quais Max Horkheimer, Theodor Adorno, Leo Lowenthal, Herbert Marcuse e Erich Fromm, fundam em 1923, na cidade de Frankfurt, o Instituto de Pesquisa Social, com o propósito de rever a crítica marxista do capitalismo e a teoria da revolução em face dos ebulientes acontecimentos sociais e políticos da época. Para dar conta desse debate, a Escola de Frankfurt, como ficou conhecida, elabora uma teoria crítica, através da qual é discutida a reforma social, a teoria social e a mensagem do socialismo.

Inicialmente, a Teoria Crítica contrapôs-se à visão positivista que tanto vinha influenciando o pensamento e a ação de questões sociais. Não eram considerados valores subjacentes aos fatos sociais, nem seus possíveis direcionamentos. A ciência parecia só se interessar pelo lado técnico e instrumental dos fatos, e sua avaliação resumia-se basicamente a aferições de curso de ação quanto a eficiência e efetividade, sem questionar se o resultado final era o desejado. Habermas, um dos principais expoentes da segunda geração da Escola de Frankfurt, propôs-se a mostrar que conhecimento “científico” e instrumental não era o mais adequado para se tratar de questões sobre o direcionamento social, de que a educação é parte.

Na tentativa de entender os questionamentos emergentes, por conseguinte, Habermas (1987) formulou sua Teoria da Ação Comunicativa, considerada uma expansão da Teoria Crítica e um momento de transição entre aquela e a pós-modernidade. A proposta baseia-se na asserção de que a cooperação entre indivíduos em direção a uma determinada atividade se dá através da regulação e mediação de interações verbais, o que acaba por caracterizar a própria atividade. Siebeneichler (1994) ressalta que a importância do projeto habermasiano está na prioridade dada ao enfoque performativo do entendimento entre sujeitos aptos a falar e agir. Isso ocorreria porque quando um sujeito fala e o outro se posiciona em relação ao que foi falado, ambos se engajam em uma relação interpessoal ou comunidade

comunicativa que se estrutura através de um sistema de perspectivas mutuamente entrecruzadas dos participantes. Dessa forma, a razão centrada na comunicação tem suas medidas críticas em procedimentos argumentativos. Nas palavras de Siebeneichler (1994:62):

“No paradigma da comunicação proposto por [Habermas] o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele sujeito que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de ‘conhecer objetos’ ou ‘agir através de objetos’, ou ainda ‘dominar objetos ou coisas’.”

Discutindo as elaborações de Habermas, Bronckart (1996) explica que por meio de ações comunicativas, o indivíduo, que é constituído no social, revela representações coletivas de seu meio, estruturadas em configurações de conhecimentos a que Habermas denominou *mundos representados*. São três tipos distintos de mundos:

- **Mundo objetivo:** voltado à eficácia da tarefa em questão, em que os indivíduos precisam dispor de conhecimentos em relação a parâmetros do ambiente;
- **Mundo social:** voltado à maneira de organizar a tarefa, em que os indivíduos precisam dispor de conhecimentos em relação ao modo de cooperação mútua considerado adequado entre os membros de um grupo;
- **Mundo subjetivo:** voltado à característica individual própria de cada membro do grupo envolvido na tarefa, em que os indivíduos precisam dispor de conhecimentos em relação a estas características (por exemplo: coragem, persistência).

Os três mundos representados vem à tona na ação humana, codificada na atividade verbal. Assim, tomando as palavras de Machado (1995):

- Ao mundo objetivo corresponde o **agir teleológico**, em que o agente interpreta uma situação e planeja sua ação de modo a realizar seu objetivo. Para tanto, ele cria as condições desejadas e escolhe os meios adequados para obter sucesso em sua empreitada. A ação teleológica volta-se para a eficácia.
- Ao mundo social corresponde o **agir regulado por normas**, em que o agente, mesmo relacionando-se com o mundo objetivo, realiza sua atividade

em conformidade com as regras sociais, uma vez que, no papel de destinatário destas, estabelece relações interpessoais adequadas.

- Ao mundo subjetivo corresponde o **agir dramaturgico**, em que o agente apresenta seu estilo singular e autêntico diante de outros. Ao realizar a atividade, ele se expressa de modo individual, relacionando-se com seu mundo subjetivo, entendido como o conjunto de experiências vivenciadas ao qual o acesso é pessoal e exclusivo.

Indo mais adiante, Habermas postula que o conhecimento sempre tem um propósito, o que equivale a dizer que o conhecimento vai ao encontro de necessidades e interesses básicos do ser humano. Esses interesses, denominados pelo filósofo *interesses constitutivos do conhecimento*, são, em consonância aos mundos representados, igualmente três: o *técnico*, o *prático* e o *emancipatório*.

O *interesse técnico* refere-se à necessidade das pessoas em obter controle técnico sobre o mundo natural, de que trata a ciência e a tecnologia. O *interesse prático* está relacionado ao entendimento interpessoal e interpretação de práticas sociais. Nesse ponto, as relações de poder (social, político, econômico) apresentam-se como problema, uma vez que as pessoas nem sempre podem revelar sua própria apreciação do mundo porque estão subjugadas a um poder superior ou preocupadas com diferenças hierárquicas. Somente quando há condições de autonomia e liberdade pode-se dizer que as pessoas expõem seus reais interesses e são ouvidas com igualdade de oportunidade. O *interesse emancipatório* presta-se ao estabelecimento dessas condições.

O propósito da Ciência Social Crítica é, então, conscientizar as pessoas quanto às opressões a que são submetidas e quanto à repressão e distorção de seus interesses para que elas possam modificar essas condições em busca de uma sociedade mais racional. Para tanto, o caminho é a comunicação, mostrando que a linguagem, o discurso e a ação não são transparentes, já que há sempre um interesse subjazendo toda a questão.

Voltou-se, portanto, o interesse para a conscientização do poder e seu efeito em negociações. Decorre daí a Teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida por Habermas (1987), segundo a qual, em um terreno ideal, somente se chega a acordos genuínos e justos quando os participantes têm relação de poder simétrica e, ao negociarem, apresentam argumentos passíveis de questionamento e crítica pelo outro, mas que podem ser reafirmados ou

refutados com fundamentações racionais. Em outras palavras, qualquer dos participantes da interação ou negociação tem igual poder e direito de questionar o outro sem recorrer a coerção, sendo necessário para tal que suas argumentações sejam embasadas em racionalidade adequada ao contexto do evento (evidências, normas, conhecimento, por exemplo). Igualdade de poder para questionar, deve-se explicitar, não significa simetria de conhecimentos, mesmos propósitos ou posicionamentos, mas possibilidade e abertura na negociação para que possíveis diferenças ou conflitos sejam expostos, devidamente acompanhados das razões que os sustentam.

Conforme relata Webb (1996), esses preceitos habermasianos foram adotados por Mezirow (1981) para a área da educação, sendo, assim, elaborados três *domínios de conhecimento* em termos de sua relação à aprendizagem. O *técnico* é voltado para tarefas, e refere-se a objetivos comportamentais, aprendizagem com base em competência, treinamento de habilidades, pesquisa empírica e avaliação. O conhecimento *prático* diz respeito ao domínio da sociabilidade, podendo ser incentivado por professores quando esses: (a) levam seus alunos a se colocarem no lugar do outro para melhor entender outro ponto de vista; (b) cuidam de desenvolver empatia, confiança e competência em relações humanas para a resolução de conflitos, participação em discussões e diálogos, trabalhos em grupo, em que habilidades como liderança, saber ouvir e se expressar, colocar perguntas e filosofar são importantes.

O interesse emancipatório de Habermas tornou-se para Mezirow aprendizagem para transformação potencial (*learning for perspective transformation*). Essa aprendizagem é desenvolvida no aluno não só pela consciência de si mesmo, como também quando ele se torna ciente das premissas culturais responsáveis pelas regras, papéis, convenções e expectativas sociais em que se baseiam a compreensão que seu grupo social tem do mundo. Para alcançá-la é necessário que se tenha uma consciência crítica, isto é, há que se estar consciente das próprias conscientizações e saber criticá-las. Segundo Mezirow, o caminho para a realização de tal empreendimento é a reflexão, como veremos mais adiante.

Citando Mezirow, Webb (1996:65) destaca que o tipo mais significativo de aprendizagem é aquele que promove a consciência crítica através de questionamento de premissas psicoculturais, com o propósito de ajudar a pessoa a entender como chegou a determinadas categorias conceituais, regras e critérios para julgamento, uma vez que esse enfoque aumenta o sentido primordial de agenciamento que o indivíduo tem sobre si próprio e sua vida.

Portanto, Mezirow preconiza que a educação tenha como meta fundamental o desenvolvimento de auto-reflexão através de crítica da ideologia embutida no contexto, acrescentando que o educador deve dar acesso a perspectivas de significado alternativas para interpretar a realidade, de modo que a crítica de premissas psicoculturais seja possível.

A perspectiva da teoria crítica, assim, posiciona-se a favor de uma intervenção atuante, que assume responsabilidade, provoca e lidera transformações através de um processo de conscientização dos valores do grupo social em que transita. A atitude e o tipo de intervenção que se espera é a que parece ter sido bem representada no refrão da canção popular: “*vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer*” (Geraldo Vandré, 1968).

O interventor, na visão crítica, tem a função líder de par mais desenvolvido, em termos vygotkianos, e por esse motivo não deixa de fazer uso de seu conhecimento e experiência. Por conseguinte, a questão de igualdade em um grupo não é interpretada como se todos os componentes estivessem partindo de um mesmo ponto ou pudessem contribuir exatamente da mesma maneira para uma determinada tarefa.

Isso também implica em dizer que o coordenador ocupa uma posição de poder. Para que esse poder seja usado de modo a não oprimir, ele deve ser capaz de auto-crítica, e ter em mente que todos são o ‘outro’ de alguém.

(d) A perspectiva pós-moderna

Se com o positivismo havia certeza absoluta, na pós-modernidade a certeza inexistente. Segundo apontam Usher e Edwards (1994), até mesmo a noção de uma perspectiva pós-moderna é problemática, uma vez que o termo não se refere a um *movimento* unificado, mas a uma crítica genérica ao modernismo. Por um lado, questiona-se a atitude científica da modernidade, com sua ênfase na eficácia universal do método científico, na objetividade e neutralidade de valores na produção do “verdadeiro” conhecimento. Por outro, reconhece-se que as reivindicações de conhecimento são parciais, locais e específicas, em vez de universais, e que estão sempre atreladas a interesses normativos e de poder. Há, por conseguinte, uma grande conscientização do significado contextual da linguagem, discurso e aspectos socioculturais na produção de conhecimento. O processo de conferir significado e valor nunca

opera sem levar em consideração a linguagem e o poder. Para Usher e Edwards (1994:10):

“Postmodernity, then, describes a world where people have to make their way without fixed referents and traditional anchoring points. It is a world of rapid change, of bewildering instability, where knowledge is constantly changing and meaning ‘floats’ without its traditional teleological fixing in foundational knowledge and the belief in inevitable human progress. But the significant thing is that in postmodernity uncertainty, the lack of a centre and the floating of meaning are understood as phenomena to be celebrated rather than regretted. In postmodernity, it is complexity, a myriad of meanings, rather than profundity, the one deep meaning, which is the norm.”²⁰

O pós-modernismo, concorda Webb, surge como um referencial ideológico e político de um mundo sem estabilidade, em que o conhecimento está em constante mutação, e significados, por conseguinte, apresentam surpreendente mobilidade, pois que nem mesmo se baseiam na visão teleológica da história, como ocorre na perspectiva crítica. Conhecimentos, teorias e significados são facilmente descartáveis: dependem dos interesses vigentes e das exigências contextuais. A verdade, assim, subjugase a interpretações dos pesquisadores ou ‘interessados’, sendo concebida através de um consenso científico, ou, nas palavras de Webb:

“Truth [...] is what most scientists think it is at the moment.” (1996:89-90)

“In the post-modern condition, there is a realization that the ‘solution’ of a paradox will depend on the assertion of power by a predominant discourse.” (1996:91)²¹

Com a pós-modernidade, avalia o autor, perdeu-se o foco da Teoria Crítica na construção de ‘um mundo melhor’ e enfatiza-se o papel relevante do poder dominando e direcionando à produção de conhecimento. O coordenador, segundo a concepção pós-modernista, então, vincula teoria e prática a seus interesses ou aos interesses a que serve (seja conscientemente ou não), pois, como produto de um discurso situado espacial e historicamente, em

²⁰ A pós-modernidade, então, descreve um mundo onde as pessoas têm de achar seu caminho sem referentes fixos e pontos de ancoragem tradicionais. É um mundo de mudanças rápidas, de instabilidade desconcertante, em que o conhecimento está constantemente mudando e o significado ‘flutua’ sem sua tradicional fixação teleológica em conhecimento de base e no inevitável progresso humano. Mas o importante é que na incerteza da pós-modernidade a falta de um centro e a flutuação de significado são entendidas como um fenômeno a ser celebrado em vez de lamentado. Na pós-modernidade, é a complexidade, a variedade de significados, ao invés da profundidade, do único significado profundo, que é a norma.

²¹ A verdade (...) é o que a maioria dos cientistas pensa que é no momento. Na condição pós-moderna, há a percepção que a ‘solução’ de um paradoxo dependerá da asserção de poder por um discurso predominante.

consonância ao pensamento de Foucault (1980), seu discurso é o discurso das relações de poder de seu contexto social.

Webb argumenta que a mensagem a se aprender com o pós-modernismo é o desafio de sair da ‘zona de conforto’, da segurança oferecida pelo ‘eterno berço esplêndido’ em direção à liberdade da constante busca que ajudaria o profissional a perceber suas próprias características de aprisionamento conceitual. O perigo reside no radicalismo que o pensamento pós-modernista pode evocar, dando margem a superficialidades conceituais e leviandade do uso do conhecimento.

Outros autores (Giroux, 1993; Kincheloe, 1993; Santos, 1996; Cestari e Policarpo, 1998), por outro lado, apresentam uma interpretação mais moderada do pós-modernismo. Giroux (1993:157), por exemplo, afirma:

“Não creio que o pós-moderno represente uma separação ou uma ruptura drástica em relação à modernidade. Em vez disso, assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais, as quais estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.”

Kincheloe (1993), discorrendo sobre a influência do pensamento pós-moderno na formação de professores, coloca-se é favorável a uma postura pós-moderna crítica em que o conhecimento seja construído através da interação entre o contexto educacional e a cognição dos professores, com a utilização de ferramentas de pesquisa qualitativa. Kincheloe (1993:43-44) explicita como seria essa interação:

“O propósito da educação pós-moderna do professor não é aprender as respostas corretas, o conhecimento pronto dos especialistas da pesquisa; ao contrário, a educação pós-moderna do professor consiste em tirar o máximo das imprevisíveis complicações da sala de aula. (...) Os educadores pós-modernos que preparam os futuros professores, portanto, recusam-se a fornecer os elementos prontos de uma forma genérica de pensamento do professor aplicável a todos os professores em todos os contextos. Eles também não prometem reduzir a incerteza da profissão pela aplicação de técnicas fixas rápidas. A virada pós-moderna implica uma humildade, um admitir que o educador dos futuros professores também agoniza com as incertezas que os confundem na prática diária. (...) Ao se ver livre das respostas esperadas, os estudantes/futuros professores aprendem a produzir seu próprio conhecimento.”

O professor desenvolveria nesse processo uma consciência reflexiva que o possibilitaria perceber as influências de seu contexto sociocultural e questionar as visões tácitas do mundo. Para tanto, os professores teriam de

construir suas concepções de mundo de maneira renovada, perguntando-se de onde vêm suas formas cognitivas. A perspectiva pós-moderna, assim, estaria reforçando alguns aspectos que a teoria crítica inicialmente introduziu, privilegiando o questionamento e a auto-reflexão para que o professor, ao tentar entender suas construções e familiarizar-se com os interesses de poder, se desenvolva e se emancipe. Essa busca de auto-reflexão através do questionamento, na tentativa de desmascarar as dimensões políticas ocultas do pensamento, faz com que os educadores pós-modernos não sejam politicamente neutros “*porque eles se identificam com um sistema de sentido e todas as suas alegações*” (Kincheloe, 1993:49).

Kincheloe (1993:64) não deixa de apontar os problemas que a característica individualista e manipulativa do pós-modernismo vem suscitando:

“Educação no mundo pós-moderno tornou-se uma poderosa garra dos grupos poderosos que tentam usar isto como um meio para resolver problemas sociais de uma forma que sirva a seus próprios interesses. Puxadas e empurradas por tais grupos, as escolas não são conduzidas por visões políticas e educacionais que valorizam o espírito humano, mas pelo auto-serviço e freqüentemente por impulsos cínicos que procuram controlar o verdadeiro espírito. As escolas, portanto, como muitos educadores poderiam testemunhar, estão imersas numa crise de motivação. Carentes de uma justificação significativa para a perseguição da aprendizagem, os professores e estudantes vagueiam sem rumo numa confusão de informações fragmentadas. As salas de aula freqüentemente se tornam locais sem espírito nos quais os professores seguidores de regras enfrentam um grupo de estudantes que não têm concepção de qualquer valor intrínseco das lições que estão sendo ensinadas.”

É considerando esse niilismo e inação que o pós-modernismo crítico se configura como meio para lidar com a confusão da condição pós-moderna, propõe Kincheloe. O diálogo entre teoria crítica e a crítica pós-moderna pode trazer contribuições para o impasse. A reconceitualização da teoria crítica, vinculando-se de um lado o comprometimento do indivíduo com interesses coletivos em prol de causas humanitárias (não individualistas) e do outro a indagação pós-modernista acerca de como as relações de poder são exercidas, pode levar a possíveis soluções.

Silva (1994) lembra que a teoria crítica com base marxista, como pensada inicialmente, via o poder como força repressora, que distorcia e mistificava. A posição pós-modernista, com base no pós-estruturalismo de Foucault, ao contrário, considera o poder necessário porquanto constitui, produz e cria identidades e subjetividades.

“[Power should] be considered as a productive network which runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression.” (Foucault, 1980:119)²²

A questão é reconhecer, sugere Silva, que não existe o exterior do poder, não é possível para o formador de educadores/coordenador estar numa posição incontaminada pelo poder. Deve-se, portanto, assumir essa posição mais realista:

“O saber da intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas. (...) A intelectual, nessa perspectiva, não se reconhece tanto pelo grau de sua crítica em relação às posições de poder dos outros quanto pelo grau de sua auto-reflexividade.” (Silva, 1994:251-252)

Kincheloe propõe que, em deixando de ser relevante identificar quem exerce o poder, o foco deve se voltar para os processos de como o poder é constituído, para o reconhecimento dos códigos através dos quais o poder se manifesta, para o estudo da natureza da informação, para a interpretação de como imagens são construídas e formam a consciência. O despertar daí resultante daria maior entendimento ao educador.

A interpretação de Kincheloe (1993:11) para o pós-modernismo na educação, em suma, indica questionamento crítico e responsável, isto é, uma postura de eterno aprendiz:

“A humildade pós-moderna não é uma incerteza passageira, mas uma resistência crítica para todas as representações e interpretações que clamam por certeza transistórica. (...) Uma forma de examinar a cognição pós-moderna é pensar nela como um jogo infinito. É um jogo que debocha da certeza e dos excessos fundamentalistas que a acompanham. Se os excessos são religiosos, políticos, pedagógicos ou cognitivos, todos eles denotam uma arrogância epistemológica que impede a auto-reflexão e a comunicação interpessoal. Os pós-modernistas são os que falham e não têm medo de rir de sua própria falha. Ninguém ganha o jogo pós-moderno, mas todos os jogadores se beneficiam da forma de expor as pseudocertezas que assolam o modernismo.”

Esse enfoque implica em se conceber o papel do coordenador atual como o do educador que, apesar de conhecedor e estudioso da teoria que embasa seu trabalho, está sobretudo atento ao contexto em que atua e às suas próprias percepções, e ousa fazer uso também desses elementos para tentar entender a prática e sobre ela teorizar. O coordenador pós-moderno crítico,

²² O poder deveria ser considerado uma rede produtiva que passa por todo o organismo social, muito mais que uma instância negativa cuja função é a repressão.

embora possa contar com conhecimentos acumulados, aceita o desafio de ser também um desbravador, não se restringe aos caminhos já trilhados e seguramente mapeados. É essa a visão sublinhada por Kincheloe (1993:111):

“Os educadores dos professores pós-modernos não podem mais apelar para algum corpo sacrossanto do conhecimento profissional que surge acima de todos os outros corpos de informação em valor. O conhecimento parcial, histórica e socialmente específico, do praticante deve ser respeitado por seu insight, não por sua certeza.”

(e) Avaliação das diferentes perspectivas

Logo no início desta subseção (1.5), comenta-se a opinião de Boud e McDonald que elegem o modelo eclético como o mais adequado em razão de sintetizar as necessidades e propósitos da prática do coordenador. A tarefa desse educador é aqui entendida como oportunidade de aprendizagem de ambos os participantes, uma construção conjunta de conhecimento. A questão de como se constrói esse conhecimento é, em seguida, discutida através de uma revisão das posturas positivista, humanista, crítica e pós-moderna, apontando-se problemas epistemológicos relacionados a cada uma delas. Essa breve discussão se completa com as interpretações de Kincheloe (1993) e Silva (1994) sobre as influências da pós-modernidade na educação. Vejamos como hoje pode-se levar em conta as diversas influências.

Há que se considerar a existência até nossos dias de fortes marcas do positivismo com sua problemática noção de desenvolvimento direcionado, associada à visão racional, objetiva e científica de evolução e progresso, sem levar em consideração os valores e o contexto do grupo em foco, ou o intérprete dos fatos. Observa-se, por exemplo, que a tarefa do coordenador muitas vezes é tida como a de intervir para ‘corrigir’ ou ‘retificar’ ações do professor.

A visão humanista, por outro lado, contribui decisivamente para ressaltar a importância do relacionamento humano e o necessário entendimento que deve acompanhá-lo. O que se deve ressaltar, entretanto, é que esse caminho deve ter mão dupla. Enquanto a atitude ‘profissional’, característica da racionalidade técnica, distancia as pessoas e, por isso, não leva a nada, se a ‘aproximação’ preconizada pelo humanismo vier apenas de um dos lados não resultará em construção conjunta, não haverá inter-relação.

Assim como não é possível conceber-se que o tratamento e a interpretação de fatos pelo ser humano sejam isentos de teorias e ideologias, também é impossível negar que trabalhar com o ser humano envolve compreender suas características humanas. As contribuições de Carl Rogers, direcionando a atenção para a relevância das relações humanas, enfatiza o desenvolvimento de um relacionamento em seu sentido mais rico, em que não só se trate de conteúdo intelectual, mas também de conteúdo emocional nas interações entre professor e coordenador. O ‘realmente ouvir’, entendido no sentido de ‘via dupla’, coloca ambos os participantes do diálogo lado a lado, promovendo, assim, maior entendimento da posição do Outro, permitindo acesso ao mundo do Outro, propiciando que ambos sejam modificados pela relação. O compartilhar de perspectivas só pode ajudar os formadores de educadores e coordenadores a se desenvolverem no que é vital em sua função: relacionamento.

O desenvolvimento, aliás, salienta Markova (1990), em eco com os semióticos russos e tchecos das décadas de 20 e 30 (por exemplo Vygotsky, Volochinov) e em consonância ao pensamento hegeliano, é resultante de diálogo, da abertura em direção ao Outro para melhor entendê-lo e a si próprio. E é através da linguagem que esse movimento em direção ao Outro se realiza, pois que o indivíduo se conscientiza através de sua conscientização dos Outros. Assim, a comunicação social tem papel central na produção do conhecimento, completa Markova, uma vez que é através dela que a realidade social se define, se constrói, se molda e age.

Por esse motivo, é importante que também o coordenador possa ter com quem conversar sobre determinados relacionamentos que tem com professores. Esse Outro teria a função de fornecer ao coordenador uma visão distinta da sua, bem como vários tipos de apoio, dentre os quais Webb (1996) destaca: o restaurador, o normativo e o de desenvolvimento.

O *apoio restaurador* seria aquele que atenderia a necessidade do coordenador de se ‘recuperar’, associado à noção rogeriana de ouvir e estabelecer empatia. Com o apoio restaurador do Outro, o coordenador poderia desabafar, simplesmente contar o que aconteceu, ou refletir sobre um relacionamento especialmente difícil que o vem preocupando.

O *apoio normativo* atenderia a questões éticas. O Outro serviria a função de colega crítico com quem o coordenador verificaria suas interpretações, sendo o contraponto necessário para que ele pudesse decidir sobre ações mais apropriadas e equilibradas do ponto de vista ético.

O *apoio de desenvolvimento* refere-se a aprendizado com base na experiência do Outro. Aqui o coordenador também coloca-se como aprendiz para desenvolver-se a partir das sugestões, relatos ou observações do procedimento do Outro, possivelmente mais experiente.

O que se pretende, em suma, é salientar que relacionamento é central para o desenvolvimento tanto do professor quanto do coordenador. É fundamental levar a sério as pessoas e as relações mantidas com elas como o caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que o Outro é meio essencial nessa escalada, como sustenta Markova (1990). O intercâmbio de idéias não só leva o indivíduo a ter uma melhor compreensão de si próprio, uma vez que pode testar a validade de suas idéias através da compreensão que o Outro tem de suas palavras, como também estimula sua capacidade de pensar. Assim, a presença do Outro, seja ela real ou apenas imaginária, é crucial para o desenvolvimento.

O trabalho do coordenador pressupõe, além de entendimento mútuo, também participação, consciência do jogo de poder, para que haja emancipação, ou seja, o trabalho é voltado para transformação potencial através de postura crítica ante aos fatos, contexto, teorias antigas, vigentes e emergentes. Consciência quanto às relações de poder produzidas e transmitidas no discurso, portanto, é condição mandatória.

O problema epistemológico que aqui se apresenta, todavia, é que a própria emancipação, meta da Teoria Crítica calcada no pensamento habermasiano, pode ser questionada por remeter a uma posição idealista. Afinal, “o mundo melhor e emancipado” é concebido a partir de que ótica? O que é um mundo melhor? Melhor para quem? É a perspectiva de quem detém o poder que prevalece.

Mas o poder, em maior ou menor escala, é parte inerente de qualquer inter-relação, ou seja, querer que o poder inexista na interação entre formador de educadores/coordenador e professor é buscar uma posição ingênua e utópica. É mandatório, assim, que, embora não se possa negar que o poder permeia as relações, o educador esteja consciente de como ele se mantém disfarçado no senso comum, como ele é produzido e transmitido no discurso. Pois, conforme conclui Kincheloe (1997:109):

“A teoria crítica pós-moderna tem nos ensinado que muito pouco aparece na superfície.”

Dessa forma, o profissional deve entender que parte de sua tarefa é estar continuamente inteirando-se das teorias que vão se constituindo e conceitos acerca do que é correto, bom e justo naquele contexto sócio-histórico em diálogo com o Outro para que se possa alcançar maior entendimento e estender os próprios horizontes. Esse processo, entretanto, deve levar em conta aspectos epistemológicos e teleológicos que discutam o percurso sócio-histórico e ideológico da produção de conhecimento. Não há dúvida de que essa postura de questionamento crítico é uma tarefa árdua e de considerável monta, acessível (dadas as suas várias dificuldades) a poucos. Esse poucos, porém, estarão mais próximos à compreensão de como o conhecimento é construído e mais abertos para desenvolvimentos que, por serem informados e conscientes, tendem a ser contínuos.

O propósito desta subseção foi discutir os aspectos teóricos que contribuíram para o nosso entendimento sobre o conceito de colaboração no trabalho do coordenador junto ao professor. Partindo do quadro teórico vygotskiano em que o papel do Outro é fundamental na construção do conhecimento, foram considerados alguns tipos de intervenção. A seguir, discorreu-se sobre o trabalho colaborativo entre coordenador e professor, interpretado como um processo em que os envolvidos participam da melhor forma possível, segundo suas possibilidades, em direção a um objetivo compartilhado, tentando, no desenvolvimento desse trabalho, entender e questionar os valores, sentidos e teorias que embasam as ações, levando em conta o contexto em que ocorrem, para conjuntamente buscarem uma interpretação das questões envolvidas. Sendo a qualidade das relações interpessoais primordiais para o sucesso dessa empresa, salienta-se a proposta de Schön (1988) que se centra no estabelecimento de um clima de confiança, conseguido através de livre e sincera troca de informações, visando ao aprendizado mútuo. Finalmente foram discutidas algumas das principais perspectivas sobre o papel do coordenador, chegando-se à posição que este, estando ciente do poder de sua função, deve usá-lo de modo a não só auxiliar o outro através de questionamento, mas também estar constantemente informando-se, questionando-se e aprendendo com seus interagentes, pares e com o contexto em que atua.

2. Reflexão

My joy in learning: it enables me to teach.

(Seneca)²³

Se quisermos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova.
(Gandhi)

*It's better to stir up a question without deciding it than to decide it without stirring it up.*²⁴

Essa seção aborda a concepção de reflexão, enfocando seu papel crucial para o desenvolvimento profissional. Destaca-se o objetivo de esclarecer o que se entende por reflexão, uma vez que, embora o termo tenha se tornado freqüente nos trabalhos de formação de professores e desenvolvimento profissional em geral, a aceção a ele atribuída é por vezes divergente. Após uma breve consideração sobre distinções na compreensão do papel do professor, a origem do termo na área de formação de professores é lembrada. Em seguida, tratam-se seus mais relevantes desdobramentos e interpretações. Depois é apresentada uma proposta de se operacionalizar o processo reflexivo. A seção é encerrada com alguns comentários sobre as dificuldades encontradas ao se implementar a reflexão na prática.

O discurso do que é entendido por reflexão difere muito conforme a abordagem teórica do pesquisador que a usa. É, de certo modo, compreensível que haja grande variedade de concepções, uma vez que o próprio termo denota princípios implícitos ao desenvolvimento e ao sucesso profissional com os quais os educadores, das mais diversas tendências teóricas concordam, e em prol do qual tendem a estruturar seu trabalho. No tradicional Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1976), reflexão é definida como: *volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão, cisma, meditação, contemplação, consideração atenta, prudência, tino, discernimento, ponderação, observação, reparo.* No mais recente Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa (1998) a explicação é ligeiramente diferente: *ato em virtude do qual o pensamento se volta sobre si mesmo para examinar seus elementos e combinações; consideração atenta de algum assunto.* De qualquer forma, dizer que para ser um bom profissional o acima definido é necessário é dizer o óbvio. E, naturalmente, educador algum dirá que não valoriza esses aspectos, conforme observam Zeichner e Tabachnick (1991:3):

“There isn't a single teacher educator who would say that he or she isn't concerned with preparing teachers who are reflective...”²⁵

²³ Minha alegria em aprender: possibilita-me ensinar. (Seneca)

²⁴ É melhor instigar uma pergunta sem decidí-la do que decidí-la sem instigá-la.

Conflitos começam a surgir, todavia, quando um único termo acaba por ser bandeira de variações conceituais distintas, muitas vezes inconciliáveis no tocante ao seu arcabouço teórico, como apontado por inúmeros pesquisadores. Faz-se necessária, portanto, uma discussão cuidadosa para esclarecer o conceito de reflexão. Antes, porém, é imprescindível que se examine a complexidade, as contradições e os conflitos envolvidos na compreensão do exercício de ser professor.

2.1 *O papel do professor*

Gómez (1992) formula duas concepções acerca de como o papel do professor pode ser entendido: (a) o professor como técnico - aquele que acata e segue as regras advindas de teorias e técnicas científicas e (b) o professor como prático autônomo - aquele que, com base em suas reflexões, decide e cria, no próprio exercício de sua prática.

Há aqui duas posturas distintas. Na primeira, o professor tem um papel instrumental, de subordinação. Sua prática é determinada externamente, restando a ele apenas a análise e identificação de formas adequadas de agir, segundo o que prescreve a teoria, desenvolvida por outrém, entendido como o perito, o cientista. Na segunda, o professor é sujeito de sua ação e se envolve no processo de tomada de decisão, levando em conta o quadro sócio-histórico e político em que sua prática está inserida. Com base em discussões de Habermas, Gómez (1992:97) denuncia o reducionismo da racionalidade tecnológica, uma vez que esta deixa de considerar implicações morais e políticas para nortear a ação profissional no tratamento de questões humanas.

Dessa forma, conforme explicita Gómez, a racionalidade técnica ou instrumental não se apresenta como solução viável para os problemas educativos, uma vez que cada situação de ensino tem características únicas, não podendo, portanto, depender e se subjugar a determinada teoria científica que pretenda abranger problemas variáveis, inconstantes e complexos, inerentes à singularidade da experiência humana. Afinal, ensinar e aprender envolve não só subjetividade, mas também interação mental e social. O professor reflexivo, ao se permitir ouvir os conhecimentos que foram se formando ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, e aliando-os ao conhecimento científico para interpretar a realidade em que atua, estaria fazendo essa interação.

²⁵ Não há um único educador que diria que não está preocupado em preparar professores que sejam reflexivos.

2.2 Origem

Na década de 30, o conceito de reflexão - já antes discutido por filósofos como Platão, Aristóteles e Confúcio (Hatton e Smith, 1995) - começou a ser associado a programas de preparação de professores (Goodman, 1984). John Dewey (1933), alertando para o perigo de se centrar a formação de professores em abordagens tecnocráticas, propunha, então, distinguir ações rotineiras de ações reflexivas e relacionar teoria e prática para melhor preparar o futuro educador. Acrescentava ainda Dewey, que, para que a reflexão ocorresse, o professor deveria:

- estar diretamente envolvido e interessado em um problema real de sua própria prática;
- buscar as soluções, examinando criteriosamente no processo “*todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem*” (Dewey, 1933:25);
- testá-las também no mesmo contexto social, através da prática de ensino.

Dessa forma, o processo de reflexão daria origem a redefinições e novos entendimentos sobre a prática, levando a uma transformação da ação de ensinar. A atualidade de Dewey é atestada por Grimmet e Erickson (1988), que, bem mais recentemente, parafraseando o educador do início do século, conceituam reflexão como a reorganização ou reconstrução de experiências que possibilitam novas compreensões de uma dada situação de ação.

Dewey já ressaltava três atitudes pessoais como condições necessárias para que haja reflexão:

- **Mentalidade aberta** (*openmindedness*) - corresponde a permitir-se ouvir opiniões diferentes, desarmado de pré-julgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outras perspectivas, ou seja, admitir a possibilidade de haver opiniões diferentes das suas, tentando colocar-se no ponto de vista do outro. Requer primeiro ouvir e tentar entender alternativas outras, colocando de lado por ora a sua própria, para depois decidir se elas devem ser levadas em consideração - ao que mais tarde Schön (1988) se referiu como *suspension of disbelief* (suspensão de descrença). Ter mentalidade aberta é também admitir a possibilidade de se

estar errado até no que se tem maior convicção. O professor com essa característica está disposto a reexaminar as fundamentações lógicas que alicerçam ações tidas como naturais e vai em busca da origem de problemas e conflitos.

- **Responsabilidade** - além de se estar aberto a outras alternativas, é preciso entendê-las e analisá-las de modo a saber aplicá-las adequadamente e, como bem explicita Zeichner (1992), prever conseqüências no âmbito pessoal, acadêmico e sócio-político, isto é, como as ações de ensino vão afetar o aluno em seu autoconceito, desenvolvimento intelectual e sua própria vida. O compromisso do professor reflexivo, afinal, não é apenas com a educação dos alunos, mas também com a sociedade. Zeichner (1993:19) ainda acrescenta que “*professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta ‘Gosto dos resultados?’ e não simplesmente ‘Atingi meus objetivos?’*”.
- **Garra** (*wholeheartedness*) - é o empenho e persistência fundamentais para se engajar no processo reflexivo, enfrentando as incertezas e dificuldades envolvidas e possíveis agruras quando se quer escapar de ações rotineiras e da opção “mais fácil” para se desenvolver, uma vez que, reconhecidamente, o processo é árduo.

2.3 *Desdobramentos*

Mais recentemente, Schön (1988) retoma as idéias de Dewey, sublinhando em sua interpretação a reflexão como intimamente ligada à ação e propondo uma reconstrução da “*epistemologia da prática, removendo-a de seu status inferior em relação à teoria*” (Munby e Russel, 1989:71). São confirmados os benefícios do processo reflexivo para o ensino, uma vez que, nesse ofício, é através da ação que conhecimentos tácitos, pessoais e não-sistemáticos vão se criando e desenvolvendo (Marcelo, 1992).

Constante no trabalho de Schön é a relação do processo reflexivo para o desenvolvimento do professor com as tradições de áreas de educação artística, em que “se aprende fazendo”. Nessa releitura do conceito, Schön ressalta a importância do diálogo e da contribuição de um colaborador em estágio mais avançado, ao sugerir que o processo reflexivo é desenvolvido “*quando os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos*” (Schön, 1988:89). Percebe-se a clara relação com as formulações vygotskianas de construção social do conhecimento através da

interação, o que Schön vem a reconhecer mais tarde (1992), embora em suas obras mais antigas e mais conhecidas (*The Reflective Practitioner*, de 1983 e *Educating the Reflective Practitioner*, de 1988) Schön não tenha mencionado o psicólogo russo.

Contribuição valiosa de Schön foi a introdução de termos que dão uma dimensão de tempo ao processo reflexivo: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. O **conhecimento-na-ação** é o “saber fazer”, ou seja, o conhecimento acerca de uma determinada atividade manifestado através da habilidade com que é exercida. A **reflexão-na-ação** acontece no próprio transcorrer da ação, indicando que o agente está adequando seu agir à complexidade da situação, uma vez que é capaz de percebê-la e de intervir sobre ela imediatamente, no próprio contexto da ação, de modo a ir de encontro a seus objetivos. A **reflexão-sobre-a-ação** é a avaliação e/ou problematização de uma ação já transcorrida.

Conforme se pode deduzir, o profissional eficaz e reflexivo é aquele que consegue reconhecer e explorar eventos imprevistos e intrigantes que surgem no transcorrer da prática, enquanto que o profissional não reflexivo é o que age de modo repetitivo e rotineiro, sem importar-se com as oportunidades de pensar a prática diferentemente. Destaque deve ser dado ao conceito de reflexão-na-ação oferecido por Schön, uma vez que as outras discussões sobre reflexão limitam-se a considerá-la como um procedimento decorrente de análise feita *a posteriori* de uma determinada ação. Shulman, por exemplo, oferece um modelo de ação e raciocínio pedagógico em que a reflexão é dada como a “*revisão, reconstrução, reação e análise crítica feita pelo próprio professor sobre o seu desempenho em sala de aula, com as explicações baseadas em evidências*” (1987:15). Ou seja, nesse modelo a aprendizagem se dá por experiência, por processos cognitivos que dependem de retrospectção. O modelo de reflexão-na-ação de Schön, por outro lado, reflete uma interação direta do agente com a ação, provocada pelos eventos da ação e pelo fato de que o agente consegue entender essa ação vendo-a de uma perspectiva diferente (Munby e Russell, 1989).

Há, todavia, alguns problemas com a versão de Schön sobre Reflexão. Para Munby e Russell (1989:74) ele não elabora suficientemente as realidades psicológicas da reflexão-na-ação, fazendo com que se torne difícil identificar-se quando o processo de inicia, o que o provoca e mesmo se está de fato ocorrendo.

“In short, it seems best to view Schön’s work as offering very full accounts of where we might wish professional education to go, but very little in the way of how we might get there. In this light, it is reasonable to ask if Schön has made the argument yet. He might be in the right arena for informing us about the nature of professional education, but his work is not sufficiently analytical and articulated to enable us to follow the connections that must be made between elements of experience and elements of cognition so that we may see how reflection-in-action might be understood to occur.” (1989:74).²⁶

Além disso, ao eleger a ação como local tanto de conflitos como de soluções, Schön não dá a devida relevância para:

- a• o papel da teoria (Hatton e Smith, 1995) frente à prática que, como argumenta Van Lier (1994), devem ser trabalhadas simultaneamente, porque ambas se complementam e se retroalimentam;
- b• o contexto sócio-histórico e político em que a prática se dá, conforme apontam proponentes da reflexão crítica (entre eles Kemmis, 1987; Zeichner, 1987 e Smyth, 1992). Ao reduzir a reflexão ao microcosmos da ação, o papel da instituição e o da sociedade em que ela está inserida - aspectos primordiais no contexto educacional - são colocados de lado.

A perspectiva da reflexão crítica (Kemmis, 1987) coloca o professor em uma postura de examinar criticamente os valores que embasam sua ação e o contexto de que faz parte, ao mesmo tempo em que ele próprio é agente consciente da ideologia que escolhe servir e do processo educacional do qual participa. Seus fundamentos são encontrados na teoria crítica (da qual Habermas, como já discutido na seção anterior, é dos mais conhecidos representantes contemporâneos) a qual considera o conhecimento no contexto da evolução social humana, *em que evolução social é concebida em termos da possibilidade de alcançar-se progressivamente emancipação material e simbólica*” (Bredo e Feinberg, 1982:272).

Van Manen (1977) apóia-se nos três tipos de conhecimentos inter-relacionados discutidos por Habermas (conforme já visto na seção anterior) para identificar três níveis de reflexão:

²⁶ Em suma, parece ser melhor considerar o trabalho de Schön como o que oferece relatos muito completos de onde podemos desejar que a educação profissional chegue, mas muito pouco do modo como podemos chegar lá. Nessa perspectiva, é razoável questionar se Schön já elaborou seu argumento. Ele pode estar no lugar certo para nos informar sobre a natureza da educação profissional, mas seu trabalho não é suficientemente analítico e articulado para nos capacitar a seguir conexões que devem ser feitas entre elementos de experiência e elementos de cognição de modo a que possamos ver como a reflexão-na-ação deva ocorrer.

- **Interesse cognitivo técnico**, de cunho instrumental, voltado para o controle de eventos, dá origem à **reflexão técnica**, que objetiva a eficiência dos meios para se conseguir os resultados desejados - resultados estes não passíveis de críticas ou modificações. O problema desta perspectiva é que não leva em conta o contexto ou as pessoas envolvidas na questão, valendo-se de conhecimento já produzido que, proveniente de teorias e técnicas desenvolvidas externamente e entendidas como generalistas, apresenta-se como a solução adequada.
- **Interesse cognitivo prático**, visando a integração social e a busca de entendimentos com outros, refere-se à **reflexão prática**, que possibilita um exame aberto dos meios utilizados, dos propósitos e premissas que embasam os resultados, valorizando a negociação, pois que reconhece, em contraposição à reflexão técnica, que significados não são absolutos.
- **Interesse cognitivo emancipatório**, que consiste em regular possíveis conflitos entre as duas ações anteriores para assegurar seu uso adequado na direção de maior autonomia, está relacionado à **reflexão crítica**, que se preocupa também com critérios morais e éticos em relação a contextos sócio-históricos e político-culturais.

Gómez (1992) vê no trabalho de Schön uma relação com os três conhecimentos de Habermas, associando o conhecimento-na-ação ao conhecimento técnico (ou solução de problemas), a reflexão-na-ação à deliberação prática, e a reflexão-sobre-a-ação, complementada pela reflexão sobre a reflexão-na-ação, como constituintes da reflexão crítica, uma vez que conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação estariam aí se aliando para a análise do problema, levando em conta o contexto em que esse se origina. Hatton e Smith (1995) igualmente sustentam a interpretação de que a formulação de Schön seria capaz de abranger os três níveis de reflexão mencionados acima. Mas é preciso salientar que as preocupações com o contexto sócio-histórico e político somente estão presentes nos trabalhos do grupo da reflexão crítica. Smyth (1989:3) reforça essa posição:

“(...) what I am arguing for is a notion of the reflective in teacher education that is both active and militant (Mackie, 1981; Schor, 1987), that reintroduces into the discourse about teaching and schooling a concern for the ‘ethical, personal and political’ (Beyer and Apple, 1988:4) and that is above all concerned with infusing action with a sense of power and politics.”²⁷

²⁷ (...) estou argumentando a favor da noção de reflexão na educação de professores que é ativa e militante (mackie, 1981; Schor, 1987), que reintroduz no discurso sobre ensino e escolaridade uma preocupação com o

Uma das dificuldades encontradas nos trabalhos sobre reflexão, como indicam Hatton e Smith (1995), é que há uma tendência de se entender os três níveis de reflexão de Van Manen como uma progressão hierárquica. Goodman (1984) chega mesmo a desconsiderar o primeiro nível, a reflexão técnica, pois essa seria “*a distortion of Dewey’s and other educators’ conception*”, limitando-se a questões imediatistas menores sobre “o que funciona ou não” em sala de aula. Concordo, entretanto, com a argumentação de Hatton e Smith (1995) de que a reflexão técnica é fundamental para iniciar o processo de desenvolvimento, servindo como instrumento para possibilitar as outras formas de refletir. É importante que se ressalte, contudo, que se a reflexão se restringir ao primeiro nível não terá seu ciclo - e seu propósito - completado.

Smyth (1992) acrescenta que o pragmatismo é a base do tipo de reflexão mais presente entre os professores que se consideram reflexivos, o que resulta em uma das noções errôneas geralmente associadas à reflexão. Mas é o mesmo Smyth (1992:295) que parece apoiar a posição que adoto:

“Before we engage teachers in untangling the complex web of ideologies that surround them in their teaching, they first need to focus on those manifestations of their teaching that perplex, confuse or frustrate them; that is to say, attention must be given to the practicalities of the here and now that teachers are so vitally concerned about.”²⁸

Enfocando especificamente a intervenção de supervisores no desenvolvimento do pensamento reflexivo de professores, Gitlin, Ogawa e Rose (1984) propõem uma abordagem coerente com a proposta inicial de Dewey que analisa a relação entre intenções e prática. Essa relação, denominada Avaliação Horizontal, leva em conta a verificação dos objetivos de curto e longo prazo e pode ser feita através de três estratégias:

- análise da perspectiva histórica, em que se examina os precedentes de uma intenção ou prática;
- propostas de alternativas para prática;

léxico, pessoal e político’ (Beyer e Apple, 1988:4) e que está, acima de tudo, preocupada em inspirar ação com um sentido de poder e política.

²⁸ Antes de engajarmos os professores em desembaraçarem a complexa rede de ideologias que os cerca na sua prática, eles primeiramente precisam concentrar-se nas manifestações de sua prática que os deixam perplexos, confusos e frustrados, isto é, deve ser dada atenção às praticalidades do aqui e agora com que os professores estão tão preocupados.

- análise da linguagem usada pelo professor para se chegar ao significado real de suas intenções e implicações com a prática.

Estudado o uso da avaliação horizontal, conclui-se que essa é potencialmente uma abordagem que promove o desenvolvimento de reflexão sobre a prática, e que a escolha de modelos de avaliação da prática por parte de supervisores, resulta em grandes diferenças nos resultados junto aos professores.

2.4 Formas de ação no processo reflexivo

Tomando por base o trabalho de Freire (1970), Smyth (1989, 1992) e Bartlett (1990) propõem formas de ação que ajudariam o professor a imergir no processo reflexivo. É interessante observar que essas ações, caracterizadas por momentos, começam por entender a prática de ensino como um texto a ser descrito e posteriormente estudado quanto a seus significados - estratégia, aliás, que vem sendo usada por outros pesquisadores entre nós (Melo Lopes, 1997; Magalhães, 1998; Liberali, 1994; Menezes de Souza e Grigoletto, 1993). As quatro formas de ação que compõem o ciclo não podem ser nitidamente separadas uma da outra, nem acontecem necessariamente na seqüência apresentada abaixo, mas a atenção consciente dada a cada uma delas resulta em maiores possibilidades e oportunidades de reflexão.

1••Descrever - ao descrever eventos concretos de ensino, o professor estaria revendo suas ações de modo mais organizado e distanciado do contexto desordenado e talvez obscuro que envolve tomadas de decisão no aqui e agora da sala de aula. Este é um exercício inicial de mapeamento que requer do professor observação criteriosa e identificação de evidências sobre sua prática. A descrição pode focar ações conscientes e rotineiras sucedidas em sala de aula, incidentes críticos referentes ao próprio conteúdo ensinado e a escola, conversas com os alunos, colegas ou superiores, ou quaisquer eventos externos à sala de aula que possam influenciar o modo do professor agir e interpretar sua função, além de também poder abarcar visões sobre ensino e aprendizagem. Bartlett sugere que o professor enfoque um problema específico que possa ser aperfeiçoado. É através dessa coleta de informações que o professor entra em contato com os conhecimentos, princípios e sentidos que as regem. Essa descrição pode ser feita através de diários pessoais, diários dialogados, descrições de eventos de ensino ou diálogo com colegas e/ou coordenadores - como é o propósito do trabalho desenvolvido aqui. A pergunta que resumiria essa ação seria: *O que faço?*

2••Informar - após a descrição, o professor estaria percebendo e trazendo à tona seus “silêncios estruturados” (Kretovics, 1985, apud Smyth, 1992:297), ou seja, as teorias que ele próprio foi gerando ou absorvendo ao longo de seu exercício profissional e que permeiam seu texto, revelando os princípios pedagógicos que influenciam suas ações, bem como expondo as possíveis contradições aí presentes. Seguindo-se à coleta de fatos sobre a maneira de se ensinar, sobre o conteúdo ensinado, ou sobre as pessoas ou eventos que influenciaram o ensino como praticado, é a hora de se verificar o que eles significam. Em outras palavras, é esse o momento em que são reveladas as teorias que de fato permeiam a operacionalização da prática (Argyris e Schön, 1974; Hirst, 1983). Essa ação permite o ‘desmascaramento’ das premissas que regem o ato de ensinar, constituindo-se em um passo decisivo para se questionar ações rotineiras adquiridas com base em *sensu comum* (Luckesi, 1994) e identificar princípios que orientam a ação pedagógica. Isso pode ser feito individualmente pelo próprio professor ou, preferencialmente, conforme argumentado na seção anterior, em discussão com outros. A pergunta de referência aqui seria: *Qual o significado das minhas ações?*

3••Confrontar - agora é chegada a vez do questionamento quanto à legitimidade das visões que o professor adota, considerando-as não como preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais que foi absorvendo sem se dar conta. Confrontar idéias e razões é, segundo Liberali (1998), interrogar e questionar as teorias que embasam as ações, é questionar o *sensu comum* com o objetivo de entender porque se ensina do modo que se ensina. É o momento de refletir criticamente sobre as premissas culturais, sociais e políticas que subjazem o agir - é uma parada para considerar os valores relevantes no processo educativo. Essa ação envolve uma avaliação das práticas, idéias e estruturas já confortavelmente arraigadas - até aquelas favoritas, consideradas “pontos-de-honra” - e, por esse mesmo motivo, é das mais difíceis e conflitantes. Tal ação é realizada mais efetivamente através de discussão com colegas ou colaboradores sobre as interpretações e razões que subjazem as ações pedagógicas escolhidas. Esse questionamento ocasiona uma busca por incoerências e contradições na forma de pensar e agir, ou seja, é uma forma de problematizar as ações desempenhadas. Uma série de perguntas podem orientar o confronto: *Como me tornei assim?; O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e crenças sobre o ensino?; De onde vieram as minhas idéias?; Que práticas sociais estão expressas nessas idéias?; Que visões de poder elas revelam?; Como o poder se expressa?; As minhas práticas parecem estar a serviço de*

quem?; O que restringe minha visão sobre o que é possível realizar no ensino?; Como o que eu faço beneficia os alunos?; Quais desvantagens podem resultar daí?

4••Reconstruir - passando por uma redefinição, após o professor ter se situado pessoal e profissionalmente de modo a ser capaz de entender e fazer conexões conscientes sobre suas ações em vista de uma realidade política e social em que está inserido e se insere, é natural que ocorra uma busca por cursos de ação alternativos. As decisões e ações que se seguirem ao processo acima descrito muito provavelmente devem espelhar modos de agir consistentes com o novo entendimento. É quando o professor poderá passar a se questionar sobre as possíveis conseqüências do ensino se ele/ela modificar sua forma de ensinar. A pergunta que poderia nortear esse momento seria: *Como posso fazer diferente?* Essa perspectiva relaciona pensamento e ação, teoria e prática, trabalho mental e manual. É o momento em que o professor tem controle sobre suas próprias ações e decisões, adquiridos, retomando as palavras de Liberali (1998), através do entendimento e real reorganização de seu conhecimento. É a emancipação.

2.5 *Dificuldades de se implementar a reflexão*

Os vários projetos para se implementar reflexão tanto junto a alunos de cursos universitários quanto a professores com grande experiência de ensino mostram que esse não é um processo de fácil compreensão e adoção. Goodman (1984), por exemplo, relata que em seminário de alunos de um programa de educação cujo objetivo era enfatizar a importância da reflexão praticamente só se conseguia que os professores-alunos se restringissem ao papel utilitário da reflexão, em que a análise limita-se a problemas de dinâmica de sala de aula, necessidade dos alunos, técnicas de como organizar atividades, controle de disciplina, etc. Não havia uma avaliação mais profunda da situação, envolvendo questionamento ético. Questões capitais - que abordassem o que vale a pena ensinar e por quê - não eram discutidas.

A partir dessa experiência, Goodman recomenda que:

- os seminários se esforcem para criar um clima favorável ao questionamento, que criem confiança entre os participantes para que esses exponham suas idéias, ao mesmo tempo que permitam discordâncias e conflitos, propiciando, portanto, um clima de apoio e desafio;

- as discussões reflexivas tenham como ponto de partida experiências reais da prática dos professores-alunos;
- os professores-alunos sejam incentivados a analisarem dilemas, uma vez que essa opção é mais produtiva que do colocá-los na defensiva de posições que adotaram;
- a relação entre teoria e prática seja examinada;
- participantes do processo engajem-se em diálogo constante para verificar como os princípios, conceitos e intenções são interpretados e manifestados.

Em trabalho mais recente, Goodman (1988) discute que há igualmente problemas na própria cultura universitária que impedem o desenvolvimento de programas de educação comprometidos com o pensamento reflexivo. São levantadas, então, como principais obstáculos quatro condições culturais:

- a• Falta de recursos: A maioria dos programas oferece pouca ou nenhuma supervisão nas experiências iniciais dos professores-alunos, o que resulta em pouco *feedback* por parte dos supervisores e conseqüentemente escassas oportunidades para que os professores-alunos desenvolvam o hábito de reflexão em um período tão curto e tenso da preparação. Há necessidade de mais diálogo com os supervisores para que os alunos entendam suas atitudes, técnicas instrucionais, o contexto em que estão inseridos, etc.
- b• Baixo status: As faculdades de educação nas universidades geralmente não desfrutam de prestígio, o que deve ser conseqüência do fato de atenderem uma clientela fraca na escala de poder da sociedade americana: mulheres e crianças. Ser professor é tradicionalmente considerado “trabalho de mulher” também no Brasil, e é piada corrente no meio dos professores a pergunta: “Você trabalha ou só dá aulas?”
- c• Currículo fragmentado: Há nos EUA, da mesma forma como ocorre em nosso país, uma tradição em se considerar a formação universitária como uma somatória de cursos isolados. Sabe-se, ainda, que professores de faculdades valorizam sua independência e sua área específica de interesse, o que dificulta fazer com que haja um trabalho intelectual coerente e coeso.
- d• Perspectivas profissionais dos educadores: Em decorrência da limitação anterior, as perspectivas dos educadores de um mesmo programa podem

não coadunar. Um exemplo seria querer combinar em um mesmo programa objetivos de se engajar os alunos em pensamento reflexivo e enfatizar o domínio de habilidades técnicas. Como ressalta Goodman (1988:12):

*“Too often, we forget or simply ignore the most crucial element of all educational endeavors: the people who participate in them (Zeichner & Liston, 1985). More than any other cultural characteristic, it is the individuals’ perspectives who work in a given programme that determine its substance. Becker, Geer, Hughes and Strauss (1961:34) define perspective as a ‘coordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation’. Unlike more abstract constructs such as belief systems, principles, or ideologies, perspectives have reference to particular situations and include an individual’s actions rather than just his/her disposition to act.”*²⁹

Wildman e Niles (1987), baseados em um projeto de grandes proporções e cuidados desenvolvido na Virgínia (EUA), afirmam que seu maior aprendizado se resume a três aspectos: análise das aulas, tratamento das necessidades individuais de cada professor e condições para reflexão dentro do ambiente escolar.

- Análise das aulas: para desenvolver reflexão, é primordial que o professor compreenda o que se passa em sala de aula. Esse entendimento é mais solidamente construído através de evidências objetivas, cuja coleta exige tempo e habilidade. Antes mesmo de se chegar à análise, a falta de prática dos professores com observação de aulas faz com que eles não saibam descrevê-las objetivamente: usam linguagem altamente avaliativa, com pouca relação com eventos que realmente aconteceram.
- Tratamento das necessidades individuais dos professores: em consonância com as propostas de Dewey, os professores mostram-se mais envolvidos no processo quando selecionam problemas de sua própria prática para refletir, e sentem que o trabalho é personalizado, voltado para suas realidades e necessidades.
- Condições para reflexão no ambiente escolar: a rotina da escola, com todas as suas exigências, geralmente impede que haja tempo, espaço e condições

²⁹ Frequentemente esquecemo-nos ou simplesmente ignoramos o elemento mais crucial de todos os esforços educacionais: as pessoas que participam deles (Zeichner e Liston, 1985). Mais que qualquer outra característica cultural, é a perspectiva dos indivíduos que trabalham em determinado programa que determinam sua substância. Becker, Geer, Hughes e Strauss (1961:34) definem perspectiva como um ‘conjunto coordenado de idéias e ações que uma pessoa usa ao lidar com algumas situações problemáticas’. Diferentemente de construtos mais abstratos como os sistemas de crenças, princípios ou ideologias, as perspectivas têm referência a situações específicas e incluem as ações de um indivíduo em vez de somente sua disposição para agir.

para reflexão. Falta apoio da direção e de escalões superiores para que isso ocorra, uma vez que, como justificam os autores: “*state and local systems are geared toward acquiring power, not giving it away*” (p. 29)³⁰.

Wells (1991), também revendo um projeto que desenvolveu juntamente com uma professora de ciências no Canadá, confessa que por várias vezes agia de forma contundente às posições teóricas de ensino e aprendizagem que defende, e se surpreendia sendo diretivo. Sustenta-se aqui, portanto, que é impossível ser reflexivo o tempo todo.

Analisando dezesseis estudos de pesquisa que visavam investigar a eficácia de abordagens empregadas para se promover reflexão, Hatton e Smith (1995) observam que há maior uso de reflexão do tipo técnico e prático e raras evidências de reflexão crítica. Ademais, evidências de pesquisa que mostrem claramente o uso de pensamento reflexivo são raras, mesmo quando se usam estratégias potencialmente encorajadoras desse hábito, tais como o uso de diários, narrativas, biografias e ensaios reflexivos. Esses pesquisadores de Sydney, baseando-se em dados coletados em sua universidade, sugerem o uso de relatórios para se obter maior evidência de reflexão, ao mesmo tempo em que apontam o uso de pares de “amigos críticos” que se envolvam em questionamentos e confrontos como estratégia significativa para facilitar o desenvolvimento de hábitos reflexivos.

Em São Paulo, uma conhecida instituição de ensino de inglês como língua estrangeira, com filiais em outras cidades do Estado, vem introduzindo a abordagem reflexiva há cerca de dois anos. Goldchleger, responsável pelo departamento acadêmico da instituição, relata (1997:3-5) que a decisão de aventurar-se pelos caminhos da reflexão originou-se após uma pesquisa de opinião realizada pelo Departamento de Marketing revelar que havia uma discrepância entre as percepções dos professores sobre o que estavam ensinando e as percepções dos alunos sobre o que estavam aprendendo. Percebendo as implicações dessa constatação para o processo de treinamento e desenvolvimento de professores e a conseqüente premência de se alterar o cenário, optou-se por contratar um experiente consultor externo para dar suporte teórico ao projeto reflexivo. Assim, foram oferecidos cursos e oficinas para multiplicadores que, por sua vez, teriam encontros mensais com professores nas filiais. Nos primeiros dois meses após a implementação, a sensação geral era de desânimo com o projeto. As sessões mensais dirigidas pelos multiplicadores tratavam de questões teóricas e intelectuais, uma vez que esses temiam serem elas subvertidas e se limitarem à reflexão utilitária, ou

³⁰ Sistemas estaduais e locais giram em torno de adquirir poder, não de transferi-lo.

seja, “idéias para atividades”. Isso causava insatisfação aos professores que, além do mais, achavam que a proposta não introduzia nada diferente daquilo que sempre haviam feito. Os professores sentiam a necessidade de sessões mais práticas que dessem conta dos problemas reais e concretos da sala de aula. O Departamento Acadêmico, por sua vez, mostrava-se desconfortável com a condução do projeto. Dedicou os dois meses seguintes, então, a esclarecer junto às filiais as razões do projeto e orientar para que as discussões se concentrassem nos objetivos das filiais. A esta altura, o consultor fez mais uma visita à instituição e a expectativa dos participantes do projeto era de que eles agora fossem informados sobre o que deveriam fazer. Mas o que ouviram foi que eles é que deveriam decidir o que fazer, uma vez que o consultor, sendo externo à organização, somente poderia guiá-los quanto à estrutura geral do projeto, não quanto à implementação propriamente dita.

Novo semestre escolar se iniciava e, com isso, também a natureza das sessões dos multiplicadores se alterou. Elas passaram a ser planejadas a partir de estudos de caso que eram trazidos da experiência dos próprios multiplicadores, uma vez que os professores mostravam-se inseguros para se exporem oferecendo seus próprios casos. Mesmo assim, essa alteração não chegou a provocar o entusiasmo esperado. Os professores continuavam a associar o projeto mais a ‘conversa’ do que a ação, querendo, ainda, que alguém lhes dissesse o que deveriam fazer, em vez de tentarem descobrir as coisas por si mesmos como resultado de reflexão. Foi preciso que mais uma vez os gerentes intervissem para discutir o propósito do projeto e os objetivos das filiais. Os meses que se seguiram, no final do primeiro ano desde a implantação, testemunharam maior conforto dos professores, uma vez que estes já passaram a trazer seus próprios casos. O Departamento Acadêmico percebeu que seu papel havia se modificado: agora não havia a disseminação de conhecimento de cima para baixo, mas construção de conhecimento feita conjuntamente com os multiplicadores, professores e gerentes. O envolvimento de todos fez todo o processo fluir melhor. O projeto continua e, em seu segundo ano, já se aprendeu que a aprendizagem é contínua e permeia todos os níveis.

Revedo as experiências do primeiro ano do projeto, o consultor externo admira a coragem da instituição em embarcar em uma “*jornada cujo ponto final não se consegue saber ou mesmo prever de antemão*” (Freeman, 1997:10). Ele salienta a importância de se estar consciente de que escolas e organizações escolares são, sobretudo, humanas e interativas, ou seja, são sistemas, e como tal devem ser consideradas. Citando o educador húngaro Banathy, o consultor explicita que:

“In the most general sense, system means a configuration of... components connected... together in a web of relationships. By this joining integration, the relationships are creating emerging propoerties... of the whole system rather than its parts.” (1992:10, apud Freeman, 1997:10)³¹

O problema de não se reconhecer que escolas, aprendizagem e ensino são sistemas é, segundo Freeman, não levar em conta o lado humano da mudança.

“The dramatist George Bernard Shaw put it well when he wrote, ‘Reformers have the idea that change can be achieved by brute sanity’. We often work on the parts - improve this course or that level, change this book or that curriculum - and overlook the whole system. Therefore we do not harness the capacity of the system to engage in learning and this to redirect itself.” (Freeman, 1997:10)³²

O pensamento reflexivo envolve sistemas, fazendo com que toda a organização aprenda consigo mesma e sobre si, ao solicitar que cada um de seus membros esteja consciente de seu trabalho. Com isso, aproveita o potencial humano natural e existente, levando, através de reflexão crítica, o educador a examinar e a reexaminar sua prática.

Em suma, o conceito de reflexão vem trazendo para a formação e desenvolvimento de educadores uma dimensão de amadurecimento e responsabilidade profissional. Algumas modificações foram incorporadas ao trabalho de Dewey, mas seus princípios básicos têm se mostrado pertinentes até nossos dias.

Apesar de várias pesquisas indicarem a necessidade de ajustes no processo reflexivo para que ele cumpra os propósitos para o que foi concebido, não há dúvida que ganhos significativos foram conseguidos. Como defende Goodman (1988:19):

“While we might not achieve our goals, it is certainly better to struggle and fail (or partially win) than never to struggle at all.”³³

³¹ No sentido mais genérico, sistema significa uma configuração de... componentes conectados... juntos numa rede de relações. Através dessa junção e integração, as relações vão criando propriedades emergentes... de todo o sistema em vez de suas partes.

³² George Bernard Shaw expressou-se bem quando escreveu: ‘Os reformistas têm a impressão de que a mudança pode ser conseguida através de sanidade brutal.’ Frequentemente trabalhamos as partes - melhoramos este curso ou aquele nível, mudamos esse livro ou aquele currículo - e desconsideramos todo o sistema. Portanto não aproveitamos a capacidade do sistema de se engajar no aprendizado e, assim, redirecionar-se.

³³ Embora possamos não alcançar nossos objetivos, é certamente melhor nos esforçarmos e fracassarmos (ou parcialmente vencermos), do que nunca nos esforçarmos.

Nesta seção tratou-se do conceito de reflexão, entendido como o processo através do qual são reorganizadas e reconstruídas experiências problemáticas para se chegar a compreendê-las de uma forma diferenciada.

Tomando-se como referencial a conceituação de Dewey, discutiu-se a contribuição de Schön, que, embora tendo seu valor reconhecido, é criticada por não explicar suficientemente a reflexão-na-ação, por seu pragmatismo e por não dar a relevância devida à teoria nem ao contexto sócio histórico e político da prática. A reflexão crítica estaria suprindo as lacunas das duas últimas questões, mas sua implementação é considerada difícil, visto que a reflexão utilitária, voltada para a resolução de problemas imediatos do cotidiano de sala de aula, é o tipo mais presente nas pesquisas realizadas. Destaque foi dado às formas de ação no processo reflexivo, elaboradas por Smyth e Bartlett, com base em Freire, em razão de aí serem mapeadas as formas de funcionamento e sugeridas as abordagens para se tratar e entender o processo.

Essas formas de ação serão a base de uma das categorias de análise utilizadas nesse estudo, como se verificará mais adiante. A materialidade lingüística do processo reflexivo constitui-se a partir de aspectos da gramática sistêmico-funcional, que serão apresentados na seção a seguir.

3. Linguagem e construção de significados

Você faz suas escolhas, e suas escolhas fazem você (Steve Beckman)

*A language is a system for making meanings
(Halliday, 1985:xvii)³⁴.*

*The meaning is always more than
the sum of individual words
(Thompson, 1996:16).³⁵*

*Any use of language is motivated by a purpose, whether that
purpose be a clear, pragmatic one, or a less tangible,
but equally important, interpersonal one
(Eggins, 1994:4).³⁶*

³⁴ A linguagem é um sistema para fazer significados.

³⁵ O significado é sempre mais que a soma de palavras individuais.

³⁶ Qualquer uso da linguagem é motivado por um propósito, seja ele claro e pragmático, ou menos tangível, mas igualmente importante, como o interpessoal.

O propósito desta seção é apresentar o arcabouço teórico do instrumento lingüístico que será utilizado para a análise do corpus. Inicialmente será discutida sucintamente a visão de linguagem adotada, embasada na abordagem sistêmico-funcional hallidayana (Halliday, 1994; Halliday e Hasan, 1989; Eggins, 1994; Bloor e Bloor, 1995; Thompson, 1996; Lock, 1996). A seguir, os enfoques analíticos em que o trabalho se centra são especificados.

Na perspectiva interpessoal tratam-se de questões referentes a funções de fala, opções de modo das funções de fala, modalidade e avaliação.

Na perspectiva experiencial, ou seja, da transitividade, são apresentados os seis diferentes processos e se discorre sobre padrões de seleção de tempos verbais e outros indícios lingüísticos e sua relação a contextos específicos (Lock, 1996).

3.1 A linguagem e seu papel funcional

O objetivo primordial deste trabalho é, como mencionado anteriormente, entender interações entre coordenador e professor com o intuito de verificar se as metas de colaboração visando a desenvolvimento profissional são atingidas. Trata-se, portanto, de um estudo que se propõe a melhor compreender as construções de aprendizagem feitas através da linguagem em um determinado contexto social. A centralidade da linguagem na construção de conhecimento é salientada não somente por Vygotsky e neo-vygotskianos, conforme já mencionado, ou Kress (1985) e Fairclough (1989), mas também por outros estudiosos entre nós, como, por exemplo, Moita Lopes (1994, 1995), Collins (1994), Magalhães e Rojo (1994), Souza e Silva (1994), Magalhães (1998). A gramática sistêmico-funcional, conforme descrita por Halliday e seus seguidores, foi o instrumento lingüístico escolhido, em razão de conceber a linguagem como intimamente envolvida no processo de construção e organização da experiência humana, em que o ambiente e contexto em que ela é realizada é de capital relevância. Sendo a gramática sistêmico-funcional um instrumento de análise que vê a linguagem como construto social, cujo principal interesse é sua função e significados, há, portanto, uma coerência conceitual entre o objetivo do trabalho e o instrumento utilizado para análise.

Para Halliday (1994:xvii), uma análise de discurso que não se baseie em gramática não pode ser levada a sério, pois que não passará de um mero

comentário sobre um texto. Bloor e Bloor (1995:2) reforçam a validade da gramática hallidayana, afirmando que:

“(...) the only approach to the construction of grammar that is likely to be successful will be one that recognizes meaning and use as central features of language and tackles grammar from this point of view...”³⁷

Halliday (1994:xv) especificamente aponta dois objetivos dessa análise de discurso que corroboram nossa escolha:

“One is a contribution to the understanding of the text: the linguistic analysis enables one to show how, and why the text means what it does. (...) The higher level of achievement is a contribution to the evaluation of the text: the linguistic analysis may enable one to say why the text is, or is not, an effective text for its own purposes - in what respects it succeeds and in what respects it fails, or is less successful.”³⁸

Complementando, Halliday e Hasan (1989:ix) apresentam três razões para que essa abordagem funcional seja considerada de valia para o propósito que se busca neste trabalho. A primeira é que sua base é semântica, não sintática, o que implica que ela considera e identifica o papel de vários itens lingüísticos em qualquer tipo de texto com relação a sua função na construção de significados. A conseqüência é que não há uma dissociação entre gramática e semântica (significado). A segunda razão é que ela se presta tanto para o estudo da linguagem escrita quanto oral - que é o caso do corpus deste estudo - diferentemente da grande maioria das gramáticas que se restringe ao estudo da linguagem escrita. A terceira vantagem da gramática sistêmico-funcional é que ela permite movimento por todo o texto, uma vez que se volta para padrões lingüísticos que contribuem para a construção do texto, considerando seu contexto.

A maior parte das gramáticas apresenta uma visão indistinta e assistemática de função e forma. Embora não possa ser considerada gramática tradicional, freqüentemente é citada (Halliday e Hasan, 1989:v-vi) a gramática gerativo-transformacional, desenvolvida por Chomsky, que, centrando-se na forma, examina a linguagem como estrutura, objetivando fornecer regras para a formação de sentenças gramaticalmente corretas. Salienta-se, nesse caso, a

³⁷ (...) a única abordagem para a construção da gramática que tem possibilidade de ser bem-sucedida é a que reconhece o significado e o uso como características centrais da linguagem e entende a gramática desse ponto de vista.

³⁸ Um é a contribuição para a compreensão do texto: a análise lingüística possibilita que se possa mostrar como e por que o texto significa o que significa. (...) O nível mais alto de realização é a contribuição à avaliação do texto: a análise lingüística pode possibilitar dizer por que o texto é, ou não é, um texto eficaz em seus próprios objetivos - em que aspectos ele é bem-sucedido e em que aspectos falha, ou tem menor sucesso.

competência lingüística, isto é, uma abstração, ou seja, uma visão racionalizada da língua. Naturalmente, há nesse enfoque uma tendência de se desvincular linguagem de experiência humana, entendendo, assim, que a linguagem é neutra, ou seja, que ela simplesmente “transporta” a experiência. A dissociação entre linguagem e significado (forma e função) faz com que se privilegie somente partes do discurso, e a análise se confine a sentenças isoladas, desconexas do contexto em que surgiram e onde, por conseguinte, fariam maior sentido. Dessa maneira, perde-se o significado, bem como o papel social e crítico da linguagem na construção do significado, que é o propósito deste estudo.

A abordagem sistêmico-funcional faz uma proposta radicalmente diferente, uma vez que trabalha com a linguagem em uso, a utilizada em eventos sociais reais, isto é, o foco está voltado para o desempenho, não privilegiando a competência. Coerentemente, os principais focos de análise são excertos autênticos da interação social cotidiana, ou seja, textos tanto escritos quanto orais realizados em contextos sociais naturais, considerados em relação à cultura e ao contexto social em que são negociados (Eggins, 1994:1). No que tange à área da educação, Halliday e Hasan (1989:vii) e Eggins (1994:1) informam que os princípios da abordagem funcional vêm sendo utilizados com bons resultados em cursos para professores e educadores na Austrália desde meados da década de oitenta, e na PUC-SP várias pesquisas, por exemplo a de Liberali (1994) e de Melo Lopes (1997), que fizeram uso da gramática funcional como instrumento, têm auxiliado a melhor se compreender o desenvolvimento do educador.

A linguagem é vista de uma perspectiva **sóciosemiótica** (Halliday e Hasan, 1989). É considerada um fenômeno **social** (não individual), por depender profundamente das condições e propósitos comunicativos culturais do ser humano, e, por conseguinte, estar especialmente voltada para suas relações com estruturas sociais. É **semiótica** por ser tida como um sistema de significados realizado através de um processo de escolhas. Os sistemas semióticos caracterizam-se pelo fato de se constituírem em redes de opções inter-relacionadas (Halliday, 1994:xiv) e por que (Eggins, 1994:3) cada escolha tem seu significado único e distinto se comparadas em relação de oposição a outras escolhas potenciais. Eggins (1994:218) acrescenta ainda que:

“Where we can begin to explain choice is by considering the relationship between the social role the person was playing, and the discourse roles to which this appears to give him access. (...) Thus, systemic linguistics is

oriented to asking questions about the relationship between potential and actual meaning choice."³⁹

Assim, a estrutura conceitual com base funcional (em oposição à formal, supracitada) entende que a função da linguagem é produzir significados, ou sentidos do mundo (semântica). Segundo argumenta Halliday (1994:xiii), a linguagem existe para atender às necessidades do ser humano, e sua organização é funcional em relação a essas necessidades, o que faz com que ela não seja arbitrária. Por essa razão, o estudo da gramática e das palavras escolhidas para compor um texto objetiva interpretar as escolhas feitas, levando em conta o contexto em que são produzidas.

Nesse sentido, para melhor se compreender a dimensão em que o contexto é tratado, Eggins (1994:10-11) sugere que atenção primeira seja dada a um nível mais alto de contexto - o da **ideologia** - uma vez que a posição ideológica (valores, preconceitos, perspectivas) adotada determinará o uso de linguagem. É importante frisar que todo texto está imbuído de ideologia, e por esse motivo codifica valores, visões, perspectivas, ou seja, constrói uma visão de mundo. Nem sempre, todavia, as posições ideológicas são entendidas, em razão de se diluírem no senso comum e, assim, serem consideradas como representações naturais e inevitáveis da realidade. O fato de a maioria dos usuários da língua não serem educados para identificar ideologia em textos não deixa de ter, em si, uma motivação ideológica.

Além disso, o contexto é entendido em dois níveis: o contexto de cultura e o contexto de situação. O **contexto de cultura** é o contexto mais amplo. Define a atividade social de determinada cultura de modo a que os significados de um texto tenham uma finalidade. Já o **contexto de situação** é mais imediato, servindo para interpretar o contexto social do texto, o meio ambiente em que os significados estão sendo trocados. Daí derivam dois conceitos primordiais ao desenvolvimento da idéia de contexto: gênero e registro. O **gênero**, conforme explana Kress (1985:19), tem formas e significados específicos decorrentes e dependentes de funções, propósitos e significados de ocasiões sociais. Ele é, no entender de Eggins (1994:29), uma noção abstrata manifestada no texto, e se relaciona ao contexto de cultura, sendo, assim, um tipo de atividade subjugado a um evento social cujos significados têm um objetivo próprio (Eggins, 1994:29). É a função geral de um texto. Alguns exemplos de gênero são: comentário esportivo, sermão, piada, memorando de escritório, discurso político, editorial. Essa noção refere-

³⁹ Onde podemos começar a explicar a escolha é considerando a relação entre o papel social que a pessoa estava desempenhando e os papéis do discurso a que isso parece lhe dar acesso. (...) Assim, a lingüística sistêmica é dirigida a fazer perguntas sobre a relação entre a escolha de significado potencial e a real.

se diretamente, portanto, a um dos princípios básicos da gramática sistêmico-funcional, que é a de que usamos linguagem com vistas a algum propósito específico. Eggins (1994:9) esclarece ainda que:

“The concept of genre is used to describe the impact of the context of culture on language, by exploring the staged, step-by-step structure cultures institutionalize as ways of achieving goals.”⁴⁰

O **registro**, de natureza mais concreta, trabalha ao nível das características mais imediatas do contexto de situação, ou seja, “*descreve o contexto situacional em que o texto foi produzido*”(tradução minha) (Eggins, 1994:26). A teoria de registro, conforme explicam Halliday e Hasan (1989:12), é subdividida em três variáveis fundamentais quanto a seus usos: modo, campo e relações.

- **Modo** (*mode*) refere-se ao papel atribuído à linguagem, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação, à organização simbólica do texto, seu status e função no contexto, incluindo o canal (falado ou escrito, ou combinação dos dois) e também ao modo retórico, ao resultado esperado através do texto, em termos de categorias do tipo persuasivo, expositório, didático, por exemplo.
- **Campo** (*field*) refere-se ao tópico ou foco da atividade, à natureza da ação social.
- **Relações** (*tenor*) dizem respeito aos participantes do evento comunicativo, suas posições hierárquicas e papéis, incluindo tipos de relações permanentes ou temporárias e todo o conjunto de relações socialmente significativas em que estão envolvidos.

A partir dessas três variáveis, Halliday desenvolveu três tipos correspondentes de significados que a língua faz em sua estrutura para preencher três funções principais:

- A de significados experienciais (ou ideacionais), relacionada a campo e realizada através da gramática de **Transitividade**.

⁴⁰ O conceito de gênero é usado para descrever o impacto do contexto de cultura sobre a linguagem, explorando a estrutura encenada e organizada passo a passo que as culturas institucionalizam como formas de se conseguir certos objetivos.

- A de significados interpessoais, referente a relações e realizada através da gramática de **Modo**.
- A de significados textuais, relacionada ao Modo e realizada através da gramática de **Tema**.

Para Halliday, as duas primeiras categorias ou metafunções são as de maior importância, e a terceira, a textual, “*breathes relevance into the other*” *two*”⁴¹ (1994:xiii).

Considerando que a análise do presente estudo enfocou a interpessoalidade e a transitividade, seguem abaixo alguns aspectos dessas duas perspectivas que são relevantes para o entendimento dos itens trabalhados na análise.

3.2 A metafunção interpessoal

Sempre que se usa linguagem para interagir (Eggins, 1994:149; Thompson, 1996:24), concomitantemente são estabelecidas ou mantidas relações sociais com algum objetivo, como por exemplo: influenciar atitudes ou comportamento, solicitar ou fornecer informações, explicar algo, expressar julgamentos e sentimentos. Desempenha-se, na terminologia da gramática sistêmico-funcional, um ou outro dos **papéis de fala** (*speech roles*): dar (*giving*) ou pedir (*demanding*). Ao mesmo tempo, escolhe-se a natureza de produto (*commodity*) que é o objeto da troca: informação ou bens e serviços. A escolha tanto de papel de fala quanto de produto é realizada por quatro **funções de fala** (*speech functions*) básicas: *declaração, pergunta, oferta e comando*. A ação de dar bens e serviços realiza uma oferta, e a ação de dar informação realiza uma declaração; a ação de pedir bens e serviços realiza um comando e a ação de pedir informação realiza uma pergunta. No caso de pedir ou dar informação, a troca é sempre verbal, já o mesmo nem sempre ocorre no caso de pedir ou dar bens e serviços, pois a troca pode se referir a ações ou atitudes. O quadro abaixo representa as funções de fala e respectivos produtos de troca:

Papéis de fala	Troca de informações	Troca de bens e serviços
Dar Pedir	Declaração Pergunta	Oferta Comando

Quadro 2 – Funções de fala e produtos de troca

⁴¹ Dá relevância às outras duas.

As quatro funções de fala básicas (declaração, pergunta, oferta e comando) são movimentos iniciais, através dos quais o falante adota para si próprio um papel de fala e, ao fazê-lo, já determina um papel complementar que espera que seu ouvinte desempenhe. Por exemplo, geralmente quando o falante faz uma pergunta, assume o papel de quem quer uma informação e espera que seu ouvinte a responda, fornecendo a informação desejada. Dessa forma, um movimento pressupõe um outro complementar, ou, como explana Halliday (1994:68):

“(...) giving means ‘inviting to receive’, and demanding means ‘inviting to give’. The speaker is not only doing something himself; he is also requiring something of the listener. Typically, therefore, an ‘act’ of speaking is something that might more appropriately be called an ‘interact’: it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response.”⁴²

Assim, de acordo com a característica interativa de qualquer diálogo, o movimento responsivo (*responding move*) é pressuposto. Este pode ser tanto de apoio, que é o esperado, quanto de confronto, que é o movimento não esperado (*discretionary alternative*), quando o ouvinte não aceita desempenhar o papel que o falante iniciador lhe determina. O uso de uma alternativa não esperada implica em algum tipo de interferência no bom fluxo da interação, podendo, inclusive, resultar em seu insucesso, em especial no caso de interações face-a-face. Por esse motivo, essa opção é menos comum em registros orais, e geralmente requer um tipo de resposta mais elaborada para compensar a quebra no fluxo da interação (Thompson, 1996:42). Refletindo essa dimensão interativa, tem-se as seguintes correspondências, resumidas no quadro abaixo:

<i>Função de fala inicial</i>	<i>Função de fala responsiva</i>	
	Apoio	Confronto
Oferta	Aceitação*	Rejeição
Comando	Cumprimento*	Recusa
Declaração	Reiteração	Contradição
Pergunta	Resposta	Desafio

Quadro 3 – Funções de fala iniciais e responsivas

* Essas funções podem ter realização não-verbal

⁴² (...) o ato de dar significa ‘convidar para receber’, e o ato de pedir significa ‘convidar para dar’. O próprio falante não somente está fazendo algo, ele também está exigindo algo do ouvinte. Caracteristicamente, portanto, um ‘ato’ de falar é algo que poderia mais apropriadamente ser chamado de ‘inter-ato’: é uma troca, em que dar implica receber, e pedir implica dar em resposta.

Tendo-se visto como os movimentos podem ocorrer, a atenção volta-se agora para a verificação de como esses significados são realizados em sua estrutura gramatical. É natural que se espere, por exemplo, que um comando seja realizado gramaticalmente por uma estrutura imperativa (exemplo: *Abra a porta*), o que seria uma escolha típica. Mas, evidentemente, essa não é a única possibilidade. Outras opções também muito comuns e de relevância para este estudo em razão de poderem dar margem a um resultado diferenciado na interação dos participantes são as escolhas não-típicas (exemplo: *Gostaria que você abrisse a porta. / Você poderia abrir a porta*). Eggins (1994: 193) sugere que se em dada interação um falante tem número consideravelmente maior de perguntas ou comandos ele estaria ocupando status superior. Assim, argumenta a autora (:153):

“(...) it seems likely that the choice between a marked or an unmarked structure will be influenced by contextual demands (what the register is, and specially, what the tenor relationships are).”⁴³

Isso explica porque na análise feita no corpus, como se verá mais adiante, especial atenção foi dedicada à verificação das escolhas de modo nas estruturas da interação, uma vez que elas podem indicar o tipo de relação interpessoal que se construiu, isto é, igualdade/desigualdade de poder, deferência ou pouco envolvimento, com vistas a se constatar se houve uma relação colaborativa, condizente com o propósito discutido teoricamente.

O quadro a seguir mostra as opções típicas e não-típicas de modo referentes às funções de fala, reproduzindo as tabelas apresentadas por Eggins (1994:153).

<i>Função de fala</i>	<i>Modo típico</i>	<i>Modo não-típico</i>
Declaração	Declarativa	Declarativa com tag
Pergunta	Interrogativa	Declarativa modulada
Comando	Imperativa	Interrogativa Modulada
Oferta	Interrogativa modulada	Declarativa
Resposta	Declarativa elíptica	Imperativa declarativa
Reiteração	Declarativa elíptica	
Aceitação	Oração menor*	
Cumprimento	Oração menor*	

Quadro 4 – Opções típicas e não-típicas de modo

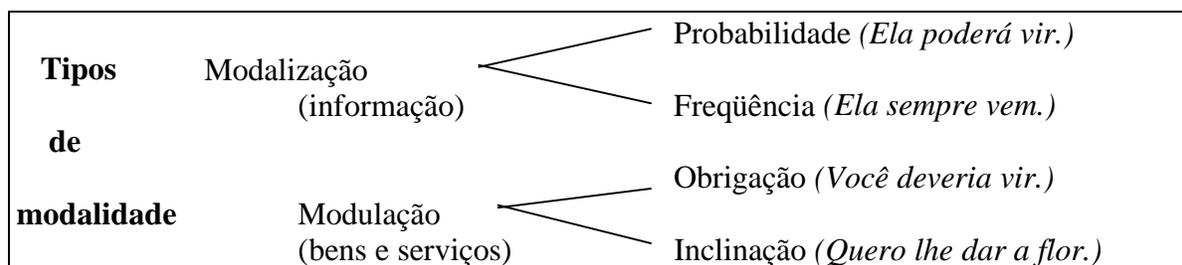
(*Oração menor é tradução nossa para ‘*minor clause*’, que se refere a orações que tipicamente funcionam como resposta curta, como no exemplo: A: *Introduza primeiro o significado, depois a estrutura.*/ B: *Tá.*//A: *Três horas é muito tempo de aula.* B: *É.*)

⁴³ (...) parece provável que a escolha entre uma estrutura marcada ou uma não-marcada será influenciada pelas exigências contextuais (de qual é o registro e, especialmente, de quais são as relações).

Observa-se que o quadro apresentado não prevê modos não-típicos para os movimentos de apoio, e para os movimentos de confronto (os não esperados) não fornece o modo típico nem o não-típico.

A gramática da metafunção interpessoal também disponibiliza a **modalidade** como instrumento para os propósitos de investigação do presente estudo. Thompson (1996:35) introduz o item dizendo que “*uma definição inicial simples de modalidade é o espaço entre ‘sim’ e ‘não’*” (tradução minha), parafrazeando Halliday (1994:88), para quem os “*graus intermediários entre os pólos positivo e negativo são conhecidos coletivamente como modalidade*” (tradução minha). É através da modalidade, completa Eggins (1994:179), que o usuário da linguagem pode interferir em sua própria mensagem para expressar suas atitudes e julgamentos. Também segundo a autora é possível perceber envolvimento afetivo e como as relações de poder se mostram na interação, uma vez que, freqüentemente, o uso de modalidade não significa julgamento do falante sobre probabilidades, mas deferência, ou seja, reconhecimento de desigualdade de poder ou distância entre os interagentes.

Halliday (1994:88) subdivide a modalidade em modalização e modulação. Quando o produto objeto de troca é informação, denomina-se **modalização** e se refere à validade da informação, ou seja, à probabilidade ou freqüência da mensagem, tendo para o falante a função de expressar sua atitude ou julgamento sobre a certeza, probabilidade ou freqüência de algo que está acontecendo ou é (por exemplo: *Talvez ele chegue na hora./Ela sempre vem.*). Quando o produto compõe-se de bens e serviços, a modalidade é chamada de **modulação** e a relação é de graus de obrigação da outra pessoa em desempenhar um comando, ou graus de inclinação ou disposição do falante em fazer uma oferta. O falante pode fazer uso da modulação para expressar seus julgamentos ou atitudes sobre ações e eventos (por exemplo: *Você deveria chegar mais cedo*). O quadro abaixo, de Thompson (1996:32), resume a explanação:



Quadro 5 – Tipos de modalidade

A modalidade pode ser realizada na linguagem implicitamente através de: (a) operador modal (exemplos: *Ela poderá vir.* / *Você pode entrar*), (b) de adjunto de modo (exemplo: *Ela possivelmente virá*), (c) através de operador modal e adjunto de modo (exemplo: *Ela possivelmente poderá vir*), ou, explicitamente (d) através de metáfora de modalidade (exemplo: *Eu acho que ela virá*).

Os operadores modais estão colocados geralmente antes de verbo no infinitivo e expressam significados de diferentes graus de certeza ou obrigação. Observe-se, por exemplo, como as seguintes sentenças se distinguem: *Hoje pode chover/Hoje deve chover*.

Os adjuntos modais (*modal adjuncts*) têm a função de acrescentar significados relacionados à criação e manutenção do diálogo, ou simplesmente uma expressão de atitude. São quatro os tipos de adjuntos modais classificados por Halliday: adjuntos de modo, adjuntos de polaridade, adjuntos de comentário e adjuntos vocativos. Os dois primeiros (adjuntos de modo e adjuntos de polaridade), devido a sua posição gramatical na sentença, estão mais diretamente relacionados a significados interpessoais. Os adjuntos de polaridade referem-se a ‘sim’ e ‘não’ e às alternativas conversacionais comuns (por exemplo: ‘é’, ‘hu-hu’). Os adjuntos de modo dão ao falante ‘uma segunda chance’ para expressar sua opinião de probabilidade, como aponta Eggins (1994:167), e por esse motivo constituem objeto de especial interesse para esse estudo. Eles são classificados nas seguintes categorias:

- Probabilidade: *talvez, provavelmente, possivelmente, etc.*
- Frequência: *às vezes, geralmente, sempre, nunca, etc.*
- Intensificação ou minimização: *realmente, somente, um pouco, simplesmente, etc.*
- Presunção: *evidentemente, obviamente, claramente, sem dúvida, etc.*
- Inclinação: *felizmente, infelizmente, etc.*

A metáfora de modalidade recebe essa denominação por ser realizada através de uma oração separada tecnicamente completa (por exemplo: *Eu acho, Tenho certeza, Estou certa*). Ela pode, todavia, ser igualmente expressa por um operador modal ou adjunto incluídos em uma única oração, funcionando, portanto, como uma pseudo-oração em lugar de adjunto. A opção explícita pela metáfora de modalidade deixa clara a “autoria” ou “fonte” da modalidade através do pronome “eu”. Mas o falante também pode

mascarar seu julgamento, conferindo-lhe uma característica impessoal como: *É possível que... É certo que...* Tais escolhas possibilitam ao falante esconder sua opinião através de uma estrutura aparentemente objetiva, embora seja evidente que a possibilidade, certeza ou pressão sobre o ouvinte expressa na asserção se refere, na verdade, a uma avaliação pessoal do falante (Thompson, 1996:38).

Ao fazer uso da modalidade, o falante pode indicar um grau maior ou menor de certeza sobre a validade da proposição, ou de pressão sobre o ouvinte para que este desempenhe um comando. Observe-se, por exemplo, a diferença entre as duas asserções, em que somente se modifica o operador modal: *Você pode vir* e *Você deve vir*. O uso de ‘pode’, significando permissão, tem um valor baixo de modalidade, enquanto ‘deve’, significando obrigação, já tem um valor mais alto. Essa diferença implica em maior ou menor comprometimento ou responsabilidade do falante com a mensagem verbalizada (Thompson, 1996:37).

Egins (1994:183) ressalta que ao se fazer uma análise sobre a estrutura da interação é de suma relevância enfocar que os falantes têm a opção de fazer dois tipos de escolhas: (1) a de modo da oração (se ela é interrogativa, declarativa, exclamativa) e (2) a de expressar ou não modalidade. Essas escolhas são grandemente responsáveis pelos significados interpessoais que vão se construindo ao longo da interação e justamente por essa razão o presente estudo analisa e destaca esses elementos.

Considerando várias semelhanças entre modalização e modulação, Egins (1994:190-191) argumenta que as diferenças entre uma e outra subcategoria da modalidade não são profundas. Há duas situações, aponta a autora, em que é especialmente difícil discernir se a natureza da troca é de informação ou de bens e serviços:

- a• Quando se expressa uma opinião sobre uma terceira pessoa. Nesse caso, recursos da modulação são também usados em uma troca em que não é possível se falar de bens e serviços. Ilustrando, nota-se que em:

Maria para João: - José realmente tem que começar a estudar.

existe o significado de obrigação, mas este não é dirigido ao próprio José, mas a João, portanto não é um comando dado por Maria, mas uma observação. Só resta a João concordar ou não com Maria, o que faz com que a natureza da troca tenha características de informação, embora seja uma informação

‘mascarada’ pela atitude de comando vinda do falante (Maria). O que Maria está fazendo é verbalizando sua opinião.

- Quando se pede conselho ou permissão com estrutura de modulação, como no exemplo:

Eu deveria limpar o quarto primeiro?

Pede-se nessa e em sentenças similares um julgamento ou opinião quanto ao curso de ação a ser tomado, por isso a natureza do produto de troca não é clara. Apesar de levar a ação, a resposta esperada é uma expressão de opinião do tipo: *É, deveria./ Acho que não./ Se você quiser.* Isso leva a concluir que conselho e permissão são tratados na gramática como tipos de informação, não como bens e serviços. Aliás, Eggins (1994:192) lembra que as escolhas feitas em expressões comuns em inglês mostram que se percebe permissão e conselho como bens a serem negociados, e as mesmas expressões conservam esses significados também em português:

Ela me deu alguns conselhos.

Eu obtive permissão para acampar aqui.

Indo um pouco mais além na questão da modalidade, Thompson (1996:40) acredita que não se pode discuti-la sem incluir **avaliação**, uma vez que ambas se referem à atitude do falante:

“(...) evaluation is a central part of the meaning of any text and any analysis of the interpersonal meanings of a text must take it into account.”⁴⁴

É fazendo uso de avaliação que o falante, igualmente como ocorre com a modalidade, indica em graus maiores ou menores de evidência sua opinião a respeito de alguém, alguma coisa, ação, evento, situação, idéia, etc, o que equivale a dizer que na avaliação estão refletidos os valores pessoais e ideológicos da cultura.

A avaliação é mais frequentemente realizada por meio de escolhas lexicais (qualificativos) que se acoplam a outros elementos estruturais, havendo poucos casos em que estruturas gramaticais têm função avaliativa,

⁴⁴ (...) avaliação é uma parte central do significado de qualquer texto e qualquer análise dos significados interpessoais de um texto deve levar isso em conta.

como acontece, nos exemplos abaixo, com as sentenças introdutórias que objetivam avaliar as informações dadas nas sentenças seguintes:

É difícil encontrar uma livraria tão bem organizada assim.

É espantoso como ele não percebeu isso antes.

É possível ainda considerar o “tag” colocado após uma declaração, recurso da língua inglesa utilizado principalmente em linguagem oral coloquial, como tendo a função de amenizar uma estrutura gramatical que possa parecer como imposição de conhecimento e/ou poder por parte do falante. Em outras palavras, o “tag” da língua inglesa - que no português oral corresponderia ao *né?* localizado no final de oração - também seria uma forma de expressar modalidade. O propósito de um “tag” na interação, como sugerem Halliday (1994:69) e Thompson (1996:29), é pedir explicitamente aceitação de validade ao outro participante, o que pode significar que o falante quer e valoriza a participação do outro na construção do conhecimento que se realiza através do diálogo.

3.3 A metafunção experiencial: transitividade

Além de servir para a interação com as pessoas, a linguagem igualmente serve para se falar sobre o mundo: como ele é percebido, sentido, experienciado, representado. Essa perspectiva, relacionada à dimensão de campo, refere-se principalmente ao conteúdo de mensagens, “*possibilitando ao ser humano fazer representações mentais da realidade, encontrar sentido no que acontece ao redor e dentro de si*” (tradução minha) (Halliday, 1994:106). A sentença, então, serve para modelar a experiência, que é o princípio segundo o qual a realidade consiste em processos. Refletindo a visão que o falante tem do mundo, ele se expressa escolhendo tipos de processos (ações) que envolvem participantes (pessoas ou coisas) e que acontecem em determinadas circunstâncias, dadas como detalhe da ação (lugar, maneira, tempo, etc). Ou seja, o conteúdo das frases é expresso em termos de processos relacionados a participantes em determinadas circunstâncias. Dá-se o nome de **transitividade** ao sistema gramatical que enfoca essa perspectiva.

Assim, a análise de transitividade, que fornece a estrutura lingüística para interpretar experiência humana sobre o que está acontecendo, é feita através da descrição de três aspectos de uma frase :

- a• a escolha de processo, que é realizada no grupo verbal da frase e que é o componente central da mensagem;
- b• a escolha dos participantes, realizada nos grupos nominais;
- c• a escolha de circunstâncias, realizadas através de grupos adverbiais ou frases proposicionais.

Considerando-se que este estudo leva em conta somente a escolha de processos, são explanados brevemente abaixo os seis tipos, conforme classificados por Halliday (1994) e interpretados por Eggins (1994) e Thompson (1996):

- **Material** - Um processo de fazer, através do qual se representam ações físicas concretas realizadas por um ator ou um evento. Assim, a identificação semântica de processos materiais, ou seja, seu significado básico, é que alguma entidade *faz* alguma coisa, *realiza* alguma ação. Um critério para identificar o processo material é a pergunta teste: *O que x fez?* Em, por exemplo, *Denise escreveu um poema*, o ator é *Denise*, o processo material é *escreveu*, e *um poema* é o objetivo (*goal*).
- **Mental** - Através do qual se fala sobre o que se sente, se pensa ou se percebe. Observa-se que, diferentemente do que ocorre no processo material, em que o processo diz respeito a ações tangíveis, o processo mental refere-se a reações mentais. Em outras palavras, os processos materiais estariam relacionados ao mundo externo, enquanto os processos mentais ao mundo interno da mente. Decorre daí que no processo mental sempre tem de haver um participante humano, uma vez que somente um ser humano consciente é capaz de desempenhar processos de cognição, afeição e percepção. Neste caso, a pergunta-teste mais adequada que poderia servir como critério de identificação seria: *Qual foi a reação dele/dela?*, ou *Que efeito isso teve nele/nela?* Em *Clarissa adorou o brinquedo*, o sensor (*senser*) é *Clarissa*, *adorou* é o processo mental e *brinquedo* o fenômeno.
- **Comportamental** - É um processo que fica entre o mental e o material, referindo-se tipicamente a comportamento fisiológico e psicológico, o que faz com que ele tipicamente só tenha um participante, que é humano. A principal razão da existência dessa categoria é que ela permite distinguir entre processos claramente mentais e os sinais físicos externos desses processos. Halliday, então, inclui aqui verbos que se referem a ações que

refletem estados mentais, tais como: rir, sorrir, chorar, choramingar, suspirar, fazer careta, fechar a cara, bocejar. Em *Irene riu*, o *behavior* é *Irene* e o processo comportamental é *riu*.

- **Verbal** - É um processo de ação verbal, composto pelo verbo *dizer* e todos seus sinônimos ou correspondentes, ou, como bem expressa Thompson (1996:58), composto por verbos que “*all relate to the transfer of messages through language*”⁴⁵. O participante responsável pelo processo verbal é geralmente humano, embora nem sempre este seja o caso quando se usa o processo figurativamente, como em *O relatório diz tudo*. Em *Ele disse tudo para ela*, o *sayer* é *ele*, o processo verbal é *disse*, o *verbiage* é *tudo*, e *para ela* é *receiver*.
- **Existencial** - Representa simplesmente o que existe ou acontece, sem declarar mais nada a respeito do que se fala. No processo existencial o falante renuncia à oportunidade de representar o participante como envolvido em qualquer acontecimento ou ação. Em: *Há uma enchente na cidade*, o processo existencial é *Há*, o existente é *uma enchente*, e a circunstância é *na cidade*.
- **Relacional** - Refere-se aos vários significados de “ser” ou “ter”, indicando a existência de uma relação entre duas entidades separadas. Há dois tipos distintos de processos relacionais: o atributivo e o de identificação. O processo relacional é atributivo quando é dada ao participante uma qualidade, uma classificação, ou seja, um atributo. A relação que se estabelece, portanto, é *x é um atributo de y*. Assim, em, por exemplo, *Você é prestativo*, diz-se que *você* é o *carrier*, e *prestativo* é o atributo. O processo relacional de identificação tem a função de identificar uma entidade em respeito à outra, estabelecendo-se uma relação do tipo *x é a identidade de y*. Tem-se, portanto, uma equivalência, a que corresponderia um sinal de igual (“=”), ou seja, seria o mesmo que dizer que $x = y$. Assim, é natural que as entidades sejam reversíveis, pois se $x = y$, logo $y = x$, como se evidencia no exemplo: *O nome dela é Beatriz (= Beatriz é o nome dela)*. Nesse exemplo, *O nome dela* é denominado identificado, enquanto que *Beatriz* é o identificador.

O estudo de padrões de transitividade em um texto dá elementos para se explicar como o campo da situação está sendo construído, ou seja, como o teor do texto se configura e como as mudanças de campo no texto vão sendo

⁴⁵ Todos referem-se a transferência de mensagens através da linguagem.

realizadas. A seleção do tipo de processo, além daquela dos participantes, indica que o falante está ativamente optando por uma forma específica de representação do mundo em detrimento de tantas outras. Ao escolher processos relacionais atributivos, por exemplo, o falante está realizando avaliações, enquanto que processos materiais, verbais ou comportamentais podem revelar estágios de ação.

Igualmente centrando-se no grupo verbal e apoiando-se na abordagem hallidayana, Lock (1996) sugere que há padrões de seleção de tempos verbais típicos para vários contextos específicos. O autor identifica quatro tipos de contextos a que se associam tempos verbais adequados: narrativas, descrições, previsões e conversações.

Nas narrativas, pontua Lock, é tipicamente esperado que se encontre tempos verbais no passado, uma vez que os elementos principais que estruturam qualquer tipo de história geralmente são formados por uma seqüência de eventos realizados através de verbos no passado simples:

Na semana passada vi um acidente bem na porta da minha casa. Um Passat verde estava correndo e nem parou na esquina. Resultado: bateu no Kadet vermelho que vinha tranqüilamente na preferencial. O Kadet amassou mais, mas ninguém se machucou. Depois, lógico, começou a briga. Os dois quase se pegaram, até que a polícia chegou.(Exemplo meu)

Esses verbos freqüentemente são verbos de ação, ou seja, processos materiais, embora também haja a possibilidade de ocorrência de processos mentais, em especial os associados à percepção, para exprimir o que os personagens da narrativa, por exemplo, ouvem ou vêem, segundo indicações de Lock. No que concerne particularmente o contexto objeto deste estudo, quando se relata o acontecido em sala de aula entre alunos e professor, ou diálogos característicos da instituição escolar entre diretor e professor, é mais provável que os processos típicos sejam os verbais, como se verifica no exemplo abaixo, em que a professora está relatando o que ocorreu em sala de aula:

2L12: Pois é, aí eu falei ‘ah, então, pode ser novela’. Ai então eles perguntaram ‘qual novela?’. Falei assim: ‘ah, tem novela das seis, das sete, das oito’. Aí uma outra falou: ‘eu gosto

daquela Pátria Minha...’ Aí eu falei: ‘então, pode ser Pátria Minha...’

Quando as narrativas são mais elaboradas, outros tipos de representações verbais de passado, seja passado perfeito, passado contínuo, ou passado contínuo mais verbo modal, também aparecem. Eles têm por finalidade acrescentar algum tipo de fundo de cena descritivo, como é o caso do passado contínuo, fazer referência a eventos anteriores à própria história que se está narrando, fornecer alguma perspectiva ou avaliação de alguma coisa ou alguém na história, como é o caso do passado contínuo mais verbo modal.

Em se tratando do estudo aqui proposto, para desempenhar a forma de ação reflexiva *descrever* proposta por Smyth (1989, 1992), conforme consta na seção Reflexão (2.4), o professor ou coordenador estaria realizando o que Lock denomina *narrativa*, uma vez que o educador nessa oportunidade descreve eventos concretos de ensino já ocorridos, ou seja, narra fatos de seu contexto profissional localizados no passado.

A descrições de pessoas, lugares e coisas geralmente, observa Lock, correspondem verbos no presente simples:

Ela é muito bonita. Tem os cabelos bem lisos e longos. Está sempre de camisa esporte sobre o jeans, e usa jóias de ouro discretas. Levanta as sobrancelhas quando dá uma opinião, olha bem direto para você e depois sorri e joga a cabeça para o lado. Está sempre com um cigarro na mão.(Exemplo meu)

Os processos materiais são usados para possibilitar maior detalhamento do que está sendo descrito, mas ao se descrever indivíduos, lugares ou coisas específicas, em vez de generalizações, encontra-se o presente simples usado com processos relacionais e à vezes processos materiais, como no exemplo acima.

Conforme descrito na seção de Reflexão, a forma de ação *informar* refere-se à identificação ou esclarecimentos de significados, de teorias ou princípios que norteiam ou subjazem a ação do educador ao exercer seu ofício. É quando o educador percebe o que suas ações revelam sobre seu modo de entender ou interpretar o ato pedagógico, ou quando revela o que entende sobre alguma teoria ou conceito, ou seja, é quando se estabelece relações do tipo *x é um exemplo de y*, ou *x equivale a y*. O texto realizado com esses

significados tende, portanto, a ter características descritivas, com processos relacionais de identificação, como se pode perceber no exemplo:

Eu compreendo a ZPD como sendo um espaço de negociação.

Já quando se pretende projetar ou fazer previsões de eventos futuros, a marca lingüística é evidente: o tempo verbal escolhido é o futuro, seja ele o futuro do presente (*direi*), ou futuro do pretérito (*falaria*), ou ainda a locução verbal própria da forma coloquial de futuro (*vou falar*) na vertente do português usado no Brasil.

Da próxima vez, então, vou marcar o tempo para os alunos fazerem a atividade.

Mas, contrariamente ao que ocorre quando se fala de presente ou passado, a incerteza quanto ao que ainda está por vir é potencialmente maior, o que justifica o fato de, muitas vezes, os indícios de futuro serem acompanhados por auxiliares modais que expressam diferentes graus de probabilidade.

Os protestos na Indonésia ainda podem continuar por um bom tempo porque o novo presidente, anteriormente vice, não deve alterar muito a forma de governo opressivo de que fazia parte.

Vale salientar que especialmente em conversações, segundo aponta Lock, a situação ou evento futuro pode estar refletindo uma decisão ou intenção do falante, o que reforça o uso de marcas de modalidade associadas a formas verbais no futuro, como se observa em:

Depois dessa nota baixa, eu já aprendi. Daqui em diante devo reservar muito mais tempo para estudar.

Retomando a forma de ação *confrontar*, descrita anteriormente, verifica-se que ela é caracterizada por avaliações críticas de visões de ensino-aprendizagem adotadas pelo educador após um exame criterioso de sua experiência. É coerente, portanto, seguindo o raciocínio que vem sendo desenvolvido, que a realização lingüística de texto a se enquadrar nessa ação reflexiva seja caracterizada por:

- a• processos relacionais atributivos, no presente do indicativo ou indícios avaliativos, através dos quais o falante avalia uma ação ou situação;
- b• processos materiais ou verbais, no pretérito perfeito ou imperfeito, através dos quais o falante faz seqüências descritivas;
- c• processos mentais, através dos quais o falante expressa suas percepções ou como se posiciona ante a uma situação ou ação;
- d• marcador de ligação textual que expresse significados de causa e razão, levando-se em conta que essa forma de ação visa a encontrar explicações para a prática, buscando seus fundamentos e origem a partir de perguntas do tipo ‘*como me tornei assim?*’

Assim, o exemplo abaixo seria uma realização possível da forma de ação *confrontar* que teria tais características lingüísticas:

Eu acho que eu pedi para os meus alunos repetirem em coro as palavras depois de mim porque foi assim que eu via meus professores fazerem, e porque foi assim que eu aprendi inglês. Acho que esse é o jeito certo de aprender pronúncia.

Seguindo, portanto, os preceitos da análise sistêmico-funcional hallidayana, tem-se uma previsão de características lingüísticas possíveis de serem encontradas em realizações verbais das formas de ação reflexiva. A expectativa é que esse instrumento possa servir ao propósito de facilitar identificação e categorização em contextos reais de interação entre coordenador e professor, como o enfocado neste estudo. O quadro abaixo mostra um resumo das relações esperadas entre as características lingüísticas e as formas de ação do processo reflexivo percorridas na seção anterior:

Processo reflexivo	Indício lingüístico
Descrever	Processo: material, verbal Tempo: pretérito perfeito/imperfeito
Informar	Processo: relacional de identificação Tempo: Presente do indicativo
Confrontar	Processos: material, verbal, mental, relacional atributivo Tempo: pretérito perfeito/imperfeito, presente Marcador textual de causa e razão Avaliativos
Reconstruir	Processo: material, verbal Tempo: relacionados a futuro ou presente

	Modais
--	--------

Quadro 6 – Relação formas de ação do processo reflexivo/características lingüísticas

Esta seção objetivou salientar os principais aspectos da gramática sistêmico-funcional hallidayana que serão utilizados como instrumento de análise do presente estudo. Iniciou-se, assim, com a discussão do papel funcional da linguagem, e em seguida receberam atenção as metafunções interpessoal e a experiencial, uma vez que a análise do corpus se centra nelas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez.”
(J. Cocteau)

“I came to my truth by diverse paths and in diverse ways: it was not upon a single ladder that I climbed to the height where my eyes survey my distances. All my progress has been an attempting and a questioning - and truly, one has to learn how to answer such questioning! That however - is to my taste: not good taste, not bad taste, but my taste, which I no longer conceal and of which I am no longer ashamed. ‘This - is now my way: where is yours?’ Thus I answered those who asked me ‘the way.’ For the way - does not exist! Thus spoke Zarathustra.”⁴⁶
(Nietzsche)

⁴⁶ Eu cheguei a minha verdade por diversas trilhas e por diversos caminhos: não foi um único degrau que subi à altura onde meus olhos analisam minhas distâncias. Todo o meu progresso é uma tentativa e um questionamento - e, na verdade, tem-se de aprender a responder tal questionamento! Isso, todavia - é ao meu gosto: não bom gosto, não mal gosto, mas meu gosto, que não mais escondo ou do qual não mais me envergonho. ‘Este - é agora o meu caminho: onde está o seu?’ Assim respondi aos que me perguntaram ‘o caminho’. Pois o caminho - não existe! Assim falou Zarathustra.

Neste capítulo são apresentados os aspectos que compõem o desenho metodológico da pesquisa. Seguem abaixo as seguintes seções: a justificativa da escolha da metodologia de pesquisa, a descrição do contexto em que ela foi realizada, a caracterização das participantes, a instrumentação utilizada, a descrição dos procedimentos para a análise dos dados e os critérios de confiabilidade do estudo.

1. Escolha da metodologia

Esta pesquisa tem base etnográfica/interpretativista com perspectiva crítica, metodologia que vem encontrando grande respaldo por parte de estudiosos de questões educacionais. Gómez (1992:113), por exemplo, que pesquisa na área de formação de educadores, ressalta o valor dessa metodologia:

“É indubitável o valor de métodos etnográficos e qualitativos para o estudo das situações divergentes da prática e para a formação do pensamento prático do professor. Só nesta nova perspectiva e com estes novos instrumentos conceptuais é possível abolir da investigação, da acção e da formação de profissionais o dilema falso, mas influente e deformador, do rigor ou da relevância, que ao longo de décadas impediu a comunicação entre a investigação, a prática e a formação”

Cole e Knowles (1993:474), que também pesquisam na mesma área, corroboram a afirmação do colega espanhol, sugerindo igualmente a vantagem desta metodologia, em detrimento às limitações das que vinham sendo usadas:

“Increasingly, research involving teachers and teaching practice is situated not within the tradition of positivistic thinking but rather, within an interpretative framework reflecting phenomenological, hermeneutic, and interactionist perspectives. This conceptual shift has moved us successively forward in our approaches to understanding life in and around classrooms. The use of methods which better capture and reflect the complexity of classroom life and the individuality of those who constitute it are becoming commonplace.”⁴⁷

⁴⁷ Cada vez mais, a pesquisa que envolve professores e a prática de ensino não está situada na tradição do pensamento positivista, mas se insere num quadro interpretativo que reflete perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e interacionistas. Essa mudança conceitual nos levou sucessivamente adiante em nossas abordagens para compreender a vida dentro e ao redor das salas de aula. O uso de métodos que melhor captam e refletem a complexidade da vida em sala de aula e a individualidade dos que a constituem está se tornando comum.

Coerentemente com os princípios desta abordagem (Magalhães, 1994; Erickson, 1986; Comstock, 1982), o intento do presente trabalho, conforme mencionado anteriormente, é descrever episódios concretos de interação entre coordenador e professor ao tratarem sobre práticas do cotidiano de aulas, ao mesmo tempo em que se tenta refletir sobre a natureza do processo e os significados das ações para os participantes nela envolvidos, para, através deste esmiuçar da prática, repensar-se a teoria.

A pesquisa etnográfica crítica é especialmente consistente com as investigações em foco dado seu potencial (Bolster, 1983, apud Erickson, 1986:156) em gerar conhecimento e *insights* que promovam o desenvolvimento dos profissionais da educação. No processo de questionamento sobre a eficácia de práticas educativas, este conhecimento é gerado porque:

- as ações cotidianas são problematizadas, procurando-se, em meio à invisibilidade do dia-a-dia - uma vez que a familiaridade e o hábito desviam a clareza e questionamento dos fatos para os participantes - observar padrões ou inconsistências;
- detalhes concretos da prática são cuidadosamente documentados;
- o pesquisador, estabelecendo um relacionamento de confiança mútua e estreita colaboração, centra seu interesse nos significados locais das ações para os participantes;
- a prática é contextualizada socialmente.

Neste estudo, a documentação etnográfica, centrando-se no trabalho de uma coordenadora junto a uma professora, fornece detalhes e especificidades adequadas para um estudo minucioso dos processos inerentes a um relacionamento que se pretende colaborativo, possibilitando maior entendimento da prática à medida que ela se desenvolve, bem como das reações, pensamentos, pareceres, atitudes e contribuições de cada uma das participantes nessa construção conjunta.

Ademais, optou-se por esta metodologia porque, em consonância às tendências atuais da pesquisa etnográfica nas ciências sociais (Magalhães, 1994; Comstock, 1982), o propósito da pesquisa é levar os agentes da ação social ao questionamento e à conscientização de sua práxis habitual, entendendo estes agentes como sujeitos ativos de seus processos sócio-

históricos, capazes de transformar sua ação. Assim, o diálogo entre os participantes da pesquisa e como este diálogo evolui têm papel central, pois que é aí que os sujeitos envolvidos se engajam no processo de auto-compreensão e auto-conscientização para os quais a reflexão é fundamental. É do estudo das ações da prática que a teoria se alimenta e através da qual é validada. O conhecimento, neste contexto, é evolutivo e nunca neutro, pois que é voltado a sujeitos específicos, revelando seus próprios entendimentos da realidade e seus motivos, como argumenta Comstock (1982:375):

“If all social processes must be understood as the product of meaningful human actions, then all critical accounts must begin from the inter-subjective meanings, values and motives of historically specific groups of actors. Interpretative accounts of action, in contrast to causal explanations, take the form of practical inferences whereby acts are deduced from a knowledge of the actors’ intentions. Moreover, these meanings, values and motives must be related to social processes in a way which clearly demonstrates how they have been constructed by human action and reflection.”⁴⁸

2. Contexto da pesquisa

Os dados para este estudo foram coletados na cidade de São Paulo em 1995, em dois momentos distintos. O primeiro momento, de que fazem parte quatro segmentos, ocorreu nos meses de janeiro a março de 1995, quando a coordenadora (o a própria pesquisadora) conheceu a professora em condições estritamente profissionais para um projeto específico; e um outro momento, 25 de abril de 1995, referido como segmento 5, quando ambas encontram-se a pedido da professora, e a coordenadora não mais estava vinculada à mesma instituição de ensino para a qual a professora ainda trabalhava. Conforme se verá na descrição a seguir, portanto, os contextos de situação de um momento e outro são diferentes: no primeiro momento a participação da coordenadora junto à professora é imposta pela instituição, e no segundo momento ela é convidada pela professora a participar.

O primeiro momento, no início de 1995, que inclui quatro encontros das participantes, originou-se quando um instituto particular de ensino de línguas estrangeiras, especializado em montar cursos que atendam necessidades

⁴⁸ Se todos os processos sociais devem ser entendidos como produto de ações humanas significativas, então todos os relatos críticos devem começar a partir dos significados e valores inter-subjetivos e motivos de grupos historicamente específicos de atores. Os relatos interpretativos da ação, em contraposição a explicações causais, tomam a forma de inferências práticas através das quais os atos são deduzidos a partir de um conhecimento das intenções dos atores. Além do mais, esses significados, valores e motivos devem ser relacionados a processos sociais de modo a claramente demonstrar como foram construídos pela ação humana e reflexão.

específicas de empresas, fechou contrato com uma universidade local. O objetivo era montar um curso básico de sessenta horas de português como língua estrangeira para alunos americanos que já sabiam espanhol e que iriam passar de seis meses a um ano como alunos da universidade, como parte de um programa de intercâmbio internacional.

Este programa já vinha acontecendo havia vários anos, mas esta seria a primeira vez em que os americanos que já haviam estudado espanhol nos EUA, ou que tivessem espanhol como primeira língua, teriam aula separadamente dos outros colegas no curso, um mês antes do início das aulas na universidade. Além da classe para falantes de espanhol, haveria outras duas para aqueles que já tivessem estudado português em suas universidades de origem ou que não tivessem conhecimento de espanhol. Estas duas outras classes estariam sob responsabilidade de um outro instituto particular que já trabalhava para o programa de intercâmbio da universidade havia alguns anos e que também havia pleiteado ministrar o curso para falantes de espanhol. Não nos foi revelado o motivo de a universidade ter optado por uma nova contratação apenas para as aulas de português para falantes de espanhol.

Depois de todo o processo de contratação entre o instituto e a universidade estar concluído, a coordenadora foi contatada por uma das diretoras do instituto para assumir a função de coordenadora do curso, isto é, responder por ele junto aos responsáveis pelo intercâmbio da universidade, bem como auxiliar a professora no que fosse necessário para o bom desempenho do curso. Deve-se ressaltar que o instituto tinha grande interesse no novo cliente, dada a possibilidade de novos contratos subsequentes, dependentes do sucesso deste primeiro trabalho.

O contrato de trabalho previa sete horas de encontros da coordenadora com a professora (duas horas antes do início do curso, uma hora por semana durante o curso, e uma hora para avaliação final do curso) no instituto e duas reuniões com os coordenadores do intercâmbio, na universidade. Quando a coordenadora iniciou seu trabalho, já havia sido decidido pela diretora do instituto o livro-texto que seria usado e uma professora já estava contratada. Alguns dias antes do curso iniciar, todavia, aquela professora, com quem a coordenadora já havia se reunido, assumiu outras responsabilidades e, como a diretora do instituto estava em férias, foi encarregada de contratar uma outra professora, indicada pela diretora. A professora do curso, então, foi Lilia (nome real, usado com permissão da participante), que já tinha experiência com aulas de português, com o livro-texto adotado e disponibilidade de horário.

As aulas foram ministradas no período da tarde, na própria universidade, com três horas diárias, ou seja, 60 horas em quatro semanas. O curso de português seria validado pelas universidades americanas, sendo necessário, para tanto, aprovação do currículo por parte da coordenação do intercâmbio e que os alunos obtivessem nota mínima de 7,0 em teste escrito. Os oito alunos e alunas de português para falantes de espanhol cursavam o segundo ano acadêmico, tinham entre 19 e 22 anos de idade, vinham de universidades diversas e, para participarem do intercâmbio, haviam pago US\$ 4,995.00 para o programa semestral e US\$ 7,750.00 para o programa anual. Durante o primeiro mês em São Paulo, os alunos ficaram hospedados em casas de famílias brasileiras voluntárias e, além das aulas de português, tiveram duas semanas de aulas matutinas de Cultura Brasileira Contemporânea, ministradas em português, por professores da própria universidade.

O segundo momento (25/04/95) aconteceu por iniciativa da professora. Dias antes, Lilia telefonou para a coordenadora, dizendo que estava muito “abalada” por ter recebido reclamações inesperadas de uma de suas classes de inglês como língua estrangeira, e que, por este motivo, havia sido chamada pela direção da escola para tratar do assunto. Ela havia decidido, então, gravar em vídeo uma aula dada para este grupo de alunos (adultos, profissionais de áreas diversas), enviar a fita para que a coordenadora a visse, para depois discutirem juntas esta aula e o problema. Neste segundo momento Lilia estava dando aulas de inglês para algumas turmas no mesmo instituto que a contratara para realizar o projeto especial descrito acima. A escola conta com uma boa reputação na cidade de São Paulo, sendo especializada no ensino de inglês e espanhol como língua estrangeira, com uma abordagem comunicativa. Atende um público de classe média e média alta, tem um máximo de 12 alunos por sala, composta em sua maioria de profissionais adultos. A classe a que a professora se refere neste segundo momento tinha seis alunos (três homens e três mulheres), aulas de duas horas de duração, quatro vezes por semana à noite.

3. Participantes

- a• A professora

Lilia, de 25 anos de idade na época, formada em Letras, com experiência profissional de três anos no ensino de línguas estrangeiras (português e inglês). Ela deu aulas de português como língua estrangeira em duas universidades americanas, enquanto bolsista naquele país em 1993 e 1994.

•• A pesquisadora/coordenadora

Tania, 39 anos na época da coleta dos dados, doutoranda em LAEL, com 20 anos de experiência no ensino de língua inglesa, 4 anos de experiência como coordenadora, sem nunca ter dado aulas de português como língua estrangeira. Quando os dados foram coletados, a coordenadora estava no início de seu curso de doutorado, já havia decidido que minha área de concentração seria o desenvolvimento de coordenadores, mas, de toda a literatura que embasa esse estudo, apenas havia lido sobre a teoria de ações interpessoais (Modelo I e II) de Schön (1987) e sobre o método de atenção ativa de Gordon (1977), de inspiração humanista rogeriana (conforme explanado no Capítulo 1, seção 1, itens 1.4 e 1.5 b). Seu trabalho como coordenadora, portanto, vinha sendo exercido com base em sua formação acadêmica e em sua experiência como professora de inglês em institutos particulares de ensino de línguas.

4. Descrição e objetivo dos encontros

Conforme mencionado anteriormente, o primeiro momento é composto de quatro segmentos (numerados de 1 a 4), e o segundo momento resume-se ao segmento 5.

O segmento 1 refere-se ao encontro ocorrido no dia 24 de janeiro de 1995, ocasião em que o propósito foi a preparação para o curso de português para falantes de espanhol que se iniciaria em poucos dias. Foi um evento de quase três horas, quando a coordenadora informou a professora quanto ao funcionamento do curso, as regras de avaliação já estabelecidas pela empresa contratante, assim como vários procedimentos operacionais.

Os segmento 2 refere-se ao encontro de 2 de fevereiro e o segmento 3 a 9 de fevereiro. Ambos tiveram a duração de um pouco mais de uma hora, aconteceram enquanto o curso estava em andamento e objetivaram principalmente tratar de como as aulas estavam transcorrendo. No segmento 3 dois tópicos se destacam: o resultado de um questionário avaliativo sobre as primeiras aulas, respondido pelos alunos, e algumas fundamentações teóricas sobre ensino e aprendizagem que a coordenadora explicou para a professora.

O segmento 4 refere-se ao encontro de 3 de março de 1995. O curso havia terminado na semana anterior e, portanto, os tópicos principais tratados foram: o encerramento do curso, os resultados obtidos (tais como notas e auto-avaliação dos alunos, e avaliação da professora sobre o curso), bem como a gravação em vídeo da aula de 16 de fevereiro. Esse encontro teve uma duração de quase três horas. Dele também participou por algum tempo uma das diretoras da escola contratada, ou seja, chefe tanto da professora quanto da coordenadora. Considerando que o discutido nesse tempo em que interagem as três se referia grandemente a decisões burocráticas e de remuneração, questões que não eram o foco do estudo aqui desenvolvido, optou-se por excluir o excerto dos corpus de análise

O segmento 5 difere consideravelmente dos anteriores, tanto que é entendido como um segundo momento. Ele ocorre quase dois meses depois (25 de abril) que as participantes haviam trabalhado juntas no primeiro momento, em atendimento, como já mencionado, a um pedido da professora. Nesse momento, portanto: (a) a coordenadora/pesquisadora não era contratada pela escola, nem compromissada com resultados práticos para satisfazer terceiros; (b) a motivação para o encontro é interna, ou seja, depende unicamente do interesse das participantes; (c) o poder da coordenadora/pesquisadora não é institucional, mas de conhecimento, uma vez que é dado pela própria professora que solicita o auxílio da primeira; (d) as participantes não estão sendo remuneradas para o desenvolvimento da atividade; (e) a relação de confiança e colaboração, conseqüentemente, tende a ter um nível mais alto; (f) há um problema específico a ser discutido, problema este em que a professora está diretamente envolvida.

Em razão de a professora se sentir “abalada” e magoada com os acontecimentos, o longo diálogo (cerca de 3 horas), é tenso. A pesquisadora durante o diálogo procura manter-se atenta aos relatos da professora, uma vez que este se constitui praticamente na única fonte de informação de que dispõe. Seu objetivo é entender o que está acontecendo, ou, mais especificamente, identificar os problemas e o que os ocasiona, além de ser o mais útil possível, esperando poder levar a professora a ver os fatos objetiva e analiticamente, embora querendo que a professora, nessa oportunidade, também possa dar vazão a suas emoções e “choque”. Assim, a pesquisadora mostra interesse no problema, ao mesmo tempo em que está preocupada se vai ser bem-sucedida em auxiliar a professora a resolver a questão. É importante que se mencione que, para lidar com o problema apresentado pela professora nesse segundo momento, a coordenadora buscou como referencial empírico seu processo

psicoterapêutico pessoal, conduzido com uma abordagem verbal. O encontro de 25 de abril é marcado após ambas terem visto separadamente a fita de vídeo que a professora, por iniciativa própria, seguindo procedimento adotado no primeiro momento, havia gravado dias antes (19 de abril) com a classe objeto do problema. O propósito da gravação em vídeo é obter evidências para se poder melhor entender o problema em foco. Por esse motivo, a gravação é também discutida durante o encontro.

5. Procedimento de coleta

As interações realizaram-se a portas fechadas, quando somente estavam presentes as duas participantes, em uma sala de aula do instituto particular de ensino de línguas estrangeiras em que a professora Lilia lecionava. Os cinco encontros que perfazem o corpus foram sempre previamente marcados, e a coordenadora/pesquisadora, com autorização da professora, gravava em áudio toda a reunião. O gravador ficava localizado em uma mesa, próximo e à vista de ambas as participantes.

A professora concordou, ao final do primeiro momento, que os dados coletados fossem usados para fins de pesquisa acadêmica depois que os objetivos do estudo foram explicitados.

Logo de início, não se tinha certeza se os dados coletados seriam utilizados para pesquisa. Mas ao longo do trabalho, à medida que se percebeu o interesse que a abordagem adotada suscitava, o relacionamento colaborativo que parecia se construir, e após aprovação da professora, a decisão foi tomada, uma vez que esse parecia se configurar como uma questão relevante para investigação acadêmica.

6. Preparação do corpus

As análises provêm de transcrições de cinco encontros que as participantes tiveram, referidas com a denominação de **segmentos**, totalizando cerca de 12 horas de gravação em áudio.

As transcrições foram feitas pela própria coordenadora/pesquisadora, quando já decidido que seriam analisadas com o auxílio de programas de computação. Para ter esse tratamento, as transcrições precisaram ser simples e limpas, seguindo a escrita padrão, mas sem acentuação gráfica porque os textos não podiam ter símbolos que os programas não fossem capazes de ler.

As únicas exceções à escrita padrão foram *né* e *tá* (sem os acentos), expressões freqüentemente encontradas nas falas de ambas as participantes. Considerando que o objetivo do estudo concentra-se no conteúdo das interações, também não foi necessário assinalar detalhes tais como pausas, falas simultâneas, sobreposições de vozes, truncamentos bruscos, ênfases, alongamentos de vogais, comentários, sinais de entonação. Seguindo o recomendado por Marcuschi (1986:9), a transcrição atendeu, portanto, aos objetivos da análise.

A organização das transcrições foi feita por **turno**, sendo esse entendido *como aquilo que um falante diz enquanto tem a palavra* (Marcuschi, 1986:18).

Foram igualmente coletados, na ocasião, outros registros que pudessem vir a servir de referência e informação adicional:

- Gravação em vídeo de 4 horas de aulas dadas por Lilia: 2h30m de uma aula de português para falantes de espanhol e 1h30m de uma aula de inglês para brasileiros. As aulas foram gravadas em dias de escolha de Lilia e feitas por uma secretária da escola, porque Lilia acreditava que se eu, como coordenadora/pesquisadora, ou mesmo uma outra professora, estivessem presentes na sala de aula durante a gravação, ela ficaria inibida, tendo seu comportamento normal com os alunos e a própria condução das aulas alteradas consideravelmente.
- Diários dialogados, trocados por fax, nos meses de janeiro a março de 1995.
- Diários pessoais meus sobre o processo, registrados por escrito e em áudio.

Estes registros adicionais não são objetos de análise neste estudo.

7. Procedimento de análise dos dados

Os dados foram analisados e interpretados segundo a visão teórica que embasa este trabalho, de modo a responder as perguntas da pesquisa:

- 1••Quais as características lingüísticas das interações entre a coordenadora e a professora?
- 2••Houve colaboração? Quais os indícios lingüísticos que podem sustentar esta afirmação?
- 3••Houve reflexão? Quais os indícios lingüísticos que podem sustentar

esta afirmação?

No intuito de se obter subsídios para interpretação dos dados, tentando entender a questão sob vários ângulos, foram usados três conjuntos de categorias. O primeiro conjunto, voltado mais especificamente para responder às duas primeiras perguntas, fundamenta-se na gramática sistêmico-funcional, de que fazem parte as seguintes categorias: (a) quantidade de fala das participantes, (b) função de fala, (c) opções de modo das funções de fala, e (d) modalidade. A gramática sistêmica funcional também é usada para aferição de indícios lingüísticos para itens do processo reflexivo, em referência às terceira pergunta.

O segundo conjunto é composto de categorias criadas intuitivamente pela pesquisadora para melhor caracterizar o evento comunicativo estudado. Estas categorias intercalam-se à primeira, uma vez que suprem uma necessidade percebida, complementando as funções de fala e sendo, portanto, denominadas ‘objetivos das funções de fala’, descritas no item (c), abaixo.

O terceiro conjunto de categorias dá conta da terceira pergunta de pesquisa, enfocando os modos de participação (f, descrito abaixo) das interagentes, com base nas quatro formas de ação no processo reflexivo. Deste terceiro conjunto fazem parte: (i) pedido de descrição e descrição, (ii) pergunta sobre significado e significado, (iii) proposta para confrontar e confronto, iv) proposta para reconstrução e reconstrução.

Assim, levando-se em conta os objetivos:

- a• Para perceber a distribuição de participação verbal das falantes em cada segmento, a **quantidade de fala** de ambas foi contada em número de palavras, com a utilização do programa Perl, versão 5.0.
- b• Para entender as interações do ponto de vista das relações estabelecidas entre as participantes, os segmentos foram categorizados segundo a **função de fala**: Oferta (of), Aceitação (ac), Rejeição (rj), Comando (cm), Cumprimento (ut), Recusa (rf), Declaração (st), Reiteração (ak), Contradição (ct), Pergunta (qu), Resposta (aw), Desafio (dc). Por vezes, um mesmo turno apresentava mais de uma função, ou uma única função se estendia por mais de um turno, o que explica o fato de nem sempre o número de turnos coincidir com a somatória das funções de fala identificadas e vice-versa. A identificação dessas funções foi feita com base na interpretação da pesquisadora. Após a categorização, foram

preparadas listagens por tipo de função de fala, por participante, e por segmento com a utilização do programa Perl 5.0. Para tanto, precisaram ser planejadas etiquetas que antecediam as funções de fala identificadas.

- c• Para fornecer uma descrição mais específica, a pesquisadora criou categorias de funções de fala que revelassem os objetivos dos participantes naquele contexto. A categorização de **objetivos das funções de fala** visa a melhor detalhar o padrão interacional desse tipo de evento comunicativo no contexto educacional estudado, fornecendo especificidades de intenção dos sujeitos ao realizar cada função de fala, segundo a percepção da pesquisadora. Os objetivos das funções de fala também estavam codificados em etiquetas, da mesma forma que as funções de fala, para serem processadas no programa Perl 5.0. Assim, juntando-se a codificação para as funções de fala e para os objetivos de função de fala, as etiquetas tiveram o formato <2L110:st:rl>, em que: o primeiro número (2) representa o segmento a que corresponde, *L* significa que esta é a fala de Lilia, *110* refere-se ao número do turno de Lilia naquele segmento, *st* é a abreviatura para a função de fala Declaração, e *rl* é a abreviatura do objetivo de função de fala denominado 'relato'. Os excertos que compõem o Anexo mostram o uso desses códigos nas transcrições.

As categorias de objetivos de funções de fala foram as seguintes:

- (i) Proposta de Tópico (PT) - quando o falante inicia novo tópico, estabelecendo a assunto ou conteúdo a ser tratado na interação.

3L32: Ah, então falando em short-cut...

3T69: Olha, mas então vamos conversar meios de se aumentar a velocidade, tá?

- (ii) Proposta de Análise (PA) - quando um falante tenta levar o outro: (a) a fazer algum tipo de análise de um aspecto que vem sendo discutido, a confrontar sentidos construídos e/ou evidências de sua prática em sala de aula, contrastando-as com posicionamentos didáticos relatados; (b) a chegar a alguma conclusão ante a fatos ou observações; (c) a fazer uma auto-avaliação.

4T2: (...) Olha, o que que te chamou mais atenção aqui, que foi surpresa... nas... nas reclamações do pessoal?

3T19: (...) Então o que você percebeu aí? A questão do inglês...

4T19: Você acha que teria sido necessário?

(iii) Julgamento de Valor (AV) - quando o falante expressa sua opinião avaliativa.

3L6: Eu achei isso... super.

3T10: (...) Isso eu achei muito interessante, e principalmente aquele outcome que... que teve, da resposta ser com o verbo.

(iv) Fundamentação (FM) - quando o falante explica ou justifica uma instrução de ação ou determinado conceito, ou explica porque agiu ou pretende agir de determinado modo.

1T151: (...) Olha, esse trabalho seria muito interessante porque você estaria juntando aí várias habilidades. Eles vão e escolhem um recorte de jornal - isso está envolvendo leitura. Daí um chega e discute o artigo, contando 'eu escolhi isso daqui por causa disso e aquilo' - oral...

1L93: Porque aí você vê inclusive o nível deles... pelo teste. Vê o erro que eles cometem, quer dizer, não é o nível, o nível deles é basic, mas é... entendeu? Você vê o tipo de erro que eles vão fazer, o que eles sabem, o que eles não sabem.

(v) Aceitação (AT) - quando o falante concorda com alguma asserção dada anteriormente.

4L26: Exato.

3T77: É, por aí. Sabe? Justamente é isso que eu ia te falar, uma coisa assim mais... uma recomendação que eu daria para ir mais rápido.

(vi) Relato (RL) - quando o falante está contando como algo aconteceu, ou descrevendo planos de ação.

3L76: Depois eles abrem o livro, eu toco tudo de novo, eles ouvem, aí eu toco de novo, eles repetem cada frase e: ‘pergunta? sim/não?’, pronto, passo para a frente.

4L74: Falei: ‘olha, eu trabalho aqui.’ Aí uma perguntou assim: ‘você dá aula para que idade?’, uma coisa assim, aí eu falei: ‘ah, eu dou aula para adultos.’

1T166: Eu me lembro quando eu morei nos Estados Unidos... eu não sei se eu te contei, eu fui para lá com 17 anos...

(vii) Reclamação (RC) - quando o falante aponta dificuldades com as quais lida em sua prática, ou quando demonstra desânimo ou frustração.

4L29: Porque uma coisa é você dar aula aqui, que a pessoa vem, raramente falta; esse pessoal chega sempre atrasado, falta muito... Uma porque está doente: ‘ah, estou passando mal, posso ir?’ (...)

(viii) Busca de Evidências (BE) - quando o falante, através de perguntas, tenta buscar referências na prática do outro.

5T3: A Daisy te falou algum fato específico?

(ix) Evidência (EV) - quando o falante descreve episódios de sua prática que ilustram o ponto que está em discussão.

5L12: Tanto que você perguntou qual o interesse deles em aprender inglês e eu não sei te responder.

(x) Análise (AN) - quando o falante chega a alguma conclusão ante ao que vem sendo discutido, ou quando faz uma auto-avaliação.

4L30: Enfim, então eu achei que... que faltou isso, mas não sei se dá para dar. (...)

4L44: (...) Mas em termos de qualidade mesmo, sabe, sentar... É que eu nunca soube trabalhar direito texto, então a falha é minha. Sentar e trabalhar...

(xi) Retomada (RT) - quando o falante, com o objetivo de clarificação, resume falas anteriores do outro. Através da Retomada, o falante dá sua interpretação

dos fatos, relatos ou conteúdos do que se está discutindo, por vezes analisando-os e reformulando problemas.

[5L10:... mas o que eu estava falando mesmo?] 5T11: Você estava dizendo que a Daisy acha que é uma questão de personalidade...

(xii) Instrução (IT) - quando o falante propõe experimentos, diz como estabelecer prioridades, explica, demonstra e sugere ações de sala de aula, propõe planos de ação. Também pode ser usado para dizer como o falante pretende ou planeja agir em sala de aula.

1L8: É, eu acho, então, bom... vai ter o final, né? Eu acho assim que... pode ser dado um quiz que nem eles fazem lá nos Estados Unidos, né? um quiz rapidinho que eles fazem em 10 minutos... abordando o que a gente viu, uma vez por semana, por exemplo, na sexta-feira, mas eu vou falar 'ó, toda a sexta-feira a gente vai ter 10 minutos de quiz'.

3T24: Então, English out!

3T37: Agora, o que a gente pode fazer é estar alertando para essa atitude, né? O esforço tem que ser dele, tem que ser do aluno, mas você ah... funciona como o... o monitor.

(xiii) Incerteza (IC) - quando o falante expressa dúvida ou incerteza quanto a suas percepções, análises, ou ações e sugestões de ação.

2T144: não sei se eu estou falando besteira, né? mas às vezes tem algum... algum fundo psicológico mais... pode ser que eu esteja falando a maior besteira, porque eu não entendo disso... a gente... tem muita coisa...

4T128: Né? Então toda aquela ansiedade e tal, daí... Eu não sei se aí eu estou colocando muita desculpa, entendeu?

(xiv) Pedido de Esclarecimento (PE) - quando o falante solicita informações adicionais para compreender melhor o que o outro está falando e/ou descrevendo.

4T9: Porque sete? [4L9: Porque eram dez e as três chilenas na última semana não foram mais.]

(xv) Pedido de Confirmação (PC) - quando o falante quer somente que o outro ratifique o que o primeiro entendeu ou concluiu. A resposta geralmente é sim ou não.

4T5: Na véspera da prova?

(xvi) Confirmação (CF) - quando o falante confirma, geralmente com resposta do tipo sim ou não, uma dúvida levantada pelo outro.

4L5: Na véspera da prova.

(xvii) Manutenção de Atenção (MA) - indicativo de que um dos participantes está prestando atenção à fala do outro.

4L126: Uh-hu.

- d• Para verificar tanto características do padrão interacional quanto perceber indícios de colaboração no discurso, as estruturas típicas foram identificadas e contadas, analisando-se em seguida as **opções de modo das funções de fala** nas funções de iniciação mais usadas pelas participantes. A justificativa deste procedimento encontra-se na argumentação de Eggins (1994:153) que discute a opção entre estruturas típicas e não-típicas como subordinadas às necessidades contextuais na interação, ou seja, as escolhas estarão dependentes do registro e, mais especificamente, das relações interpessoais dos participantes.
- e• Para buscar evidências lingüísticas que auxiliassem o estudo do relacionamento interpessoal construído nos diálogos, foi feito um estudo de **modalidade** nas funções de iniciação mais usadas por T e L. Conforme já discutido anteriormente, esse estudo pode revelar como o falante expressa suas atitudes e julgamentos (Eggins, 1994:179) e projeta, cria e desempenha papéis para si próprio e para o outro (Thompson, 1996). Considerando-se, assim, a função preponderantemente relacional desempenhada pelo uso da modalidade no discurso (Halliday, 1994; Eggins, 1994; Thompson, 1996), foram identificados indícios lingüísticos de *metáforas de modalidade*, *operadores modais* e *adjuntos de mood* nas funções de fala, bem como indícios claros de *avaliação*, ou seja, qualificativos.

- Para responder se houve reflexão e a participação da coordenadora para levar a professora a reflexão, identificou-se modos de participação que estivessem diretamente relacionados às quatro formas de ação (descrever, informar, confrontar e reconstruir) para o processo reflexivo, de acordo com Smyth (1992). Os **modos de participação** que compuseram a categorização, levando em conta a proposta de Smyth, foram denominados:

(i) Para a forma de ação Descrever, em que, como já dito no Capítulo I, seção Reflexão, item 2.4, a pergunta-resumo é “O que faço?”:

- Pedido de Descrição (PD), quando a coordenadora pede à professora para relatar alguma ação que já tenha ocorrido ou que pretenda desempenhar.

1T1: Que que você pensa em fazer em termos de primeiro dia?

3T2: (...) Olha. O que que te chamou mais atenção aqui que foi surpresa... nas... nas reclamações do pessoal?

5T24: Que mais de... de concreto que a Daisy te falou?

- Descrição (D), em que a professora relata alguma ação já ocorrida ou que planeja desempenhar, ou a coordenadora o faz para sugerir uma ação ou ilustrar seu ponto.

1L240: O primeiro dia seria assim, primeiro eu queria chegar na aula e não falar nada. Fazer uma introdução mesmo. Tipo warm-up, de preferência em português, falta eu pensar o que seria, né? Para entrosar os alunos. ‘Ó, sou fulano de tal, cada um se apresentava, mas sem grandes falas sobre os objetivos do curso, sabe? Chegar e fazer o warm-up. Daí, seria a primeira coisa.

2L110: Olha, porque eu vi que tic-tac-toe é uma coisa tão simples, não é? Tão óbvia! Primeiro porque jogo da velha em português é tic-tac-toe em inglês, não tem mudança nenhuma. E... e eu não expliquei, justamente... Falei assim: ‘olha, isso aqui é o jogo da velha, tic-tac-toe, então vocês façam numa folha de papel bem grande’, né? e aí eu desenhei o que que era na lousa e aí eu dei um envelope com um monte de tarefas, escritas num pedacinho de papel, porque aí eles pegavam o pedacinho e liam, então: ‘fale os números de um a

dez', aí quem acertar vai colocar o papelzinho onde quiser, como se fosse uma bolinha ou um x.'

5L35: E eu tive uma reação que... que eu acho que o professor... que... que eu tive uma atitude que eu acho que o professor não poderia ter... Eu falei assim para o Luciano, que é super-quieto, do nível 4... Ontem só tinha 3 alunos na aula e estavam todos falando, eles tinham um warm-up que eles tinham que fazer comparações sobre... sobre músicas, e outros dois falavam, falavam, falavam, e eu falei assim: 'Luciano, quero ouvir sua voz!', eu falei assim. Aí depois... aí depois... aí todo mundo ficou quieto e ele ficou só parado para pensar o que falar. Aí eu falei assim: 'Lilia, você não devia ter feito isso', porque imagina, você aluna, quieta, chega, ouve o professor falar assim: 'Lilia, quero ouvir tua voz', imagina... deve ser horrível, né? (risos)

1T23: ... então eles escolheriam... isso seria discutido em sala o que que eles estariam lendo, mas tem que complementar com alguma coisa, ou uma exposição oral...

(ii) Para a forma de ação Informar, em que a pergunta-resumo é “O que isso significa?” :

- Pergunta sobre Significado (PS), em que a coordenadora questiona sobre os princípios ou intenções que influenciam ou influenciaram uma ação ou decisão tomada.

4T359: (...) Qual era o propósito daquela aula?

5T56: Então o que que é esse não falar em direção ao outro?

- Significado (S), quando a professora ou a coordenadora explicita o princípio ou intenção que embasam uma ação ou decisão tomada.

1T25: Depende das necessidades deles. Eu acho que o melhor trabalho é aquele que... que resulta em algo palpável - nós estamos dando um curso direcionado, com fins específicos.

2T24: Não é esse o propósito. O propósito é justamente engajá-los numa comunicação por escrito, mas que tenha

como centro a comunicação em si, quer dizer, o cerne da comunicação - que é a troca de idéias.

5L18: É uma coisa que... mas, eu nunca... olha, eu não se eu tenho uma postura muita assim... não sei se é porque eu sempre tive aula desse jeito... de professor e aluno, sabe? Então é difícil para mim ficar sabendo da vida do aluno porque eu acho inclusive que ele vai pensar que eu estou me intrometendo na vida pessoal dele...

(iii) Para a ação Confrontar, em que a pergunta-resumo é “Como me tornei assim?” :

- Proposta para Confrontar (PF), quando a coordenadora pede à professora para rever sua história profissional e pessoal com o propósito de verificar possíveis influências culturais, sociais e políticas que estariam subjazendo suas ações e visões pedagógicas, ou seja, é uma solicitação para que a professora examine sua própria biografia para verificar a causa social de suas ações.

5T67: Qual foi o melhor professor que você teve na vida?

- Confronto (F), quando a professora revê sua história e identifica influências que contribuíram para a construção de valores e visões pedagógicas que atualmente embasam suas ações.

5L69: Porque é o oposto! O melhor professor que eu tive na vida foi o oposto de tudo isso que eu estou sendo. Está nítido... um professor da 7.ª série de Matemática...

5L195: Eu sei... tenho vontade de... olha, que coisa mais doida que... passando pela cabeça da menina. Eu acho que tem um pouco a ver, né, meu negócio freudiano, de pai e mãe, quer dizer, meus pais são professores e são super formais... entendeu?

(iv) Para a ação Reconstruir, em que a pergunta-resumo é “Como posso fazer diferente?” :

- Proposta de Reconstrução (PR), quando a coordenadora pede à professora que diga como reformularia sua prática, considerando as conclusões a que chegou.

4T41: Que que você... ah... bom, pelo que você está me falando, só restating aqui para ver se eu entendi, ah... se você desse esse curso de novo você faria algumas alterações?

- Reconstrução (R), quando a professora explicita como reformularia sua prática em vista às conclusões que chegou.

4L69: Não, acho que não colocaria o diário, porque muitos deles, até no dia, abriam o diário e começavam a escrever. (...) Quer dizer, compensa isso? Não compensa, né?

A verificação se os modos de participação relacionados às formas de ação tinham suas características lingüísticas próprias foi feita com base em Lock (1996), como explanado no capítulo anterior, seção 3. Segundo essa perspectiva, a expectativa é que para a forma de ação *descrever* os tempos verbais selecionados sejam: pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, e os processos devem ser predominantemente materiais ou verbais; para informar, o tempo verbal adequado é o presente do indicativo, e os processos devem ser principalmente relacionais; para confrontar, o tempo verbal esperado é o presente do indicativo, o pretérito perfeito e o imperfeito, os processos são materiais, verbais, mentais e/ou relacional atributivo, há marcador textual de causa e razão e avaliativos; para reconstruir, os tempos verbais correspondentes devem ser os relacionados a futuro ou presente, os processos devem ser materiais ou verbais, além da possibilidade de haver modais.

O quadro abaixo resume as categorias usadas para responder cada pergunta de pesquisa:

Perguntas da pesquisa	Método de análise
1. Quais as características lingüísticas das interações da coordenadora com a professora?	a) quantidade de fala b) função de fala c) objetivo da função de fala d) modos das funções de fala
2. Houve colaboração? Quais os indícios lingüísticos que podem sustentar esta	e) modalidade

afirmação?	
3. Houve reflexão?	f) modos de participação para as formas de ação do processo reflexivo

Quadro 7 – Perguntas de pesquisa x métodos de análise

8. Confiabilidade

Argumenta-se que a pesquisa etnográfica é interpretativa e, portanto, suas conclusões são consideradas subjetivas, o que muitos consideram como sinônimo de pouco confiável. Para a pesquisa etnográfica, neutralidade é uma utopia teórica e enganosa, uma vez que qualquer observação pode ser interpretada distintamente por diferentes pesquisadores, pois que o ponto de vista e o próprio enxergar do objeto observado é permeado por conhecimentos, sentidos e julgamentos de valor inerentes a ideologias pessoais (Menezes de Souza e Grigoletto, 1993). Isso é mais provável que ocorra principalmente quando há envolvimento direto e proposital do pesquisador na pesquisa. Quaisquer metodologias, não somente as de base interpretativista, portanto, podem resultar em interpretações subjetivas.

Seguindo sugestões de Lincoln e Guba (1980) para estabelecer confiabilidade em pesquisa de características etnográficas, todavia, este estudo procura assegurar-se de atender aos critérios de credibilidade, transferência, dependência e confirmação ao:

- fazer documentação detalhada e extensa da prática em foco: todos os encontros de trabalho entre a coordenadora e a professora foram gravados e transcritos na íntegra;
- usar procedimentos variados de análise: conforme descrito anteriormente, três conjuntos de categorias estão sendo usados para análise;
- ter um contato próximo com o contexto da pesquisa: a pesquisadora fez parte do contexto, estando diretamente envolvida em todo processo, principalmente por ser a sua própria prática o objeto central do estudo;
- confirmar suas conclusões com a outra participante da pesquisa: a outra participante da pesquisa, a professora Lilia, é conhecedora das conclusões

deste estudo, tendo, inclusive, apresentado, juntamente com a pesquisadora, trabalhos em congressos sobre a experiência conjunta;

- deixar os dados disponíveis para re-exame aos interessados que o solicitarem: os dados usados foram doados ao departamento de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP.

Além disso, as categorizações feitas pela pesquisadora foram verificadas (*peer-checking*) com uma colega de departamento, também doutoranda.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO DOS DADOS

*Digging for facts is much better exercise
than jumping to conclusions¹.*

¹ Desencavar fatos é um exercício muito melhor do que se apressar a tirar conclusões.

O objetivo deste capítulo é discutir os resultados da análise dos dados, visando a responder as três perguntas de pesquisa expostas na Introdução. Tendo isso em conta, a apresentação é feita em três partes. Em cada parte os resultados a que se chegou através das diferentes análises são considerados em vista à teoria exposta no primeiro capítulo e ao contexto em que se inserem, e ao final de cada resposta encontra-se um resumo da discussão. A primeira resposta tem um caráter descritivo, e, por esse motivo, exige maior detalhamento e especificidade. A segunda, que se utiliza dos mesmos recursos metodológicos da anterior, tem cunho interpretativo, remetendo-se diretamente à teoria de colaboração e, assim, configurando-se como central para as conclusões desenvolvidas neste estudo. A terceira pergunta, valendo-se de uma categorização dos modos de participação das agentes nas interações, elaborada a partir das quatro formas de ação do processo reflexivo e sua aferição através de indícios lingüísticos, conforme discorrido anteriormente, verifica se o tipo de interação desenvolvida resultou em reflexão.

A seguir, são discutidos os resultados das análises, considerando-se primeiramente a totalidade do corpus e depois comparando-se o Momento 1 com o Momento 2, uma vez que estes têm contextos de situação distintos.

1. As características lingüísticas das interações

As análises feitas para responder esta pergunta, conforme consta no capítulo **Metodologia da Pesquisa**, foram:

- Quantidade de fala
- Função de fala
- Objetivos de função de fala
- Opções de modo das funções de fala
- Modalidade

Enfoca-se abaixo cada um desses aspectos separadamente para um exame minucioso das evidências lingüísticas que podem fornecer subsídios para as interpretações. Em seguida, discute-se seu significado em face do contexto estudado.

1.1 Quantidade de fala

A contagem de palavras usadas pelas participantes individualmente em cada segmento e em cada momento do corpus, a que chamamos de quantidade de fala, visa a comparação de participação verbal das envolvidas nas interações. A observação descontextualizada somente dos números resultantes da contagem indica um desequilíbrio, especialmente nos Segmentos 1 e 3, como se verifica abaixo:

<i>Segmento</i>	<i>Palavras de T</i>	<i>Palavras de L</i>	<i>Variação - %</i>
1	8020	4428	28,9
2	3654	3433	3,1
3	3488	1828	31,5
4	3901	4195	3,7
5*	6951	6886	0,5
Total	26014	20770	11,3

Quadro 8 – Quantidade de Palavras usadas pelas participantes

* O segmento 5 corresponde ao Momento 2.

A consideração das particularidades e propósitos de cada segmento mostra que a discrepância que se evidencia à primeira vista, entretanto, é justificável pelo contexto, como se argumentará em seguida.

O Segmento 1, vide explanação no capítulo de Metodologia, item 4, era o primeiro encontro entre as duas participantes e o propósito era uma preparação para o curso que se iniciaria em breve. Foi nessa oportunidade que se tratou do funcionamento do curso, informações conhecidas pela coordenadora a serem comunicadas para a professora. São, assim, dadas as regras de avaliação já estabelecidas pela empresa contratante e procedimentos operacionais, como se verifica no seguintes excertos:

Exemplo 1

IL1: Ah, primeiro posso tirar umas dúvidas?

IT2: Claro. Vamos, vamos lá.

IL2: Mais dúvidas, né? As notas eu não entendi. Eu não sei se você entendeu como é que vai ser dada essa nota. (...) Só que eu não entendi como é que vai ser essa nota final.

IL121: (...) mas conseguiu ter retro todo dia?

IL125: E o gravador, leva daqui ou vai ter lá também, como é que é?

Além disso, é igualmente durante esse primeiro encontro que várias instruções são dadas pela coordenadora: (a) quanto a noções de ensino instrumental de língua para leitura a serem usadas no curso, as quais a professora não tinha conhecimento; (b) quanto a como poderia ser o diário dos alunos, tarefa exigida pela instituição contratante; (c) quanto ao questionário inicial que deveria ser dado aos alunos e seu propósito e (d) quanto a textos sugeridos como leitura extra.

Enquanto no Segmento 2 o número de palavras usadas pelas participantes se aproxima, apresentando uma pequena variação percentual (somente 3,1), o segmento 3 é o segundo a mostrar discrepância na participação verbal das falantes. Isso se deve ao fato de a coordenadora, em parte considerável da interação (do turno 3T126 ao 3T159), utilizar-se de longos turnos em razão de tomar a iniciativa de informar a professora sobre alguns fundamentos teóricos de ensino e aprendizagem. Há entre um turno e outro da coordenadora apenas sinalizações da professora (*3L125: Hu-hu. / 3L135: Certo. / 3L140: Tá. / 3L144: É. / 3L150: Hu-hu*), indicando que está acompanhando a explicação. O equilíbrio reestabelece-se no Segmento 4 (com variação percentual de 3,7), em que a professora, em contraste ao que ocorre em todos os outros segmentos, fala um pouco mais que a coordenadora.

A contagem de palavras usadas pelas participantes indica que a quantidade de fala está vinculada ao conteúdo das interações. Nos segmentos 1 e 3 a coordenadora, por razões explanadas acima, fez maior uso da palavra, do que decorre a discrepância observada. Nos outros segmentos, entretanto, a diferença é consideravelmente menor, o que leva a deduzir que é dada oportunidade de fala à professora, embora se percebe uma tendência de que a coordenadora fale mais. Nos segmentos 1 e 3, portanto, a coordenadora é detentora do poder na interação. No segmento 2 o poder da coordenadora parece estar mais diluído, e no segmento 4 a professora é quem parece gerenciar a interação.

O Segmento 5, correspondente ao Momento 2 da coleta de dados, apresenta a menor variação percentual (0,5), como se vê no quadro. Tal constatação indica haver nesse momento o maior equilíbrio de participação verbal das interagentes, o que já esboça, conforme se verá mais adiante, com dados adicionais, haver também um equilíbrio de poder, além de maior envolvimento da professora e conseqüente colaboração, em contraste ao momento anterior. A constatação numérica parece refletir as expectativas

suscitadas a partir das características do segmento, descritas no item 4 do capítulo II, **Metodologia da Pesquisa**.

1.2 Funções de fala

O propósito de se verificar os tipos de funções de fala realizados é entender as relações estabelecidas entre as participantes nas interações. Após terem sido identificadas as funções nas interações, foi feita contagem com a utilização do programa Perl 5.0, em que foram encontrados, levando-se em conta todos os cinco segmentos, os resultados representados abaixo.

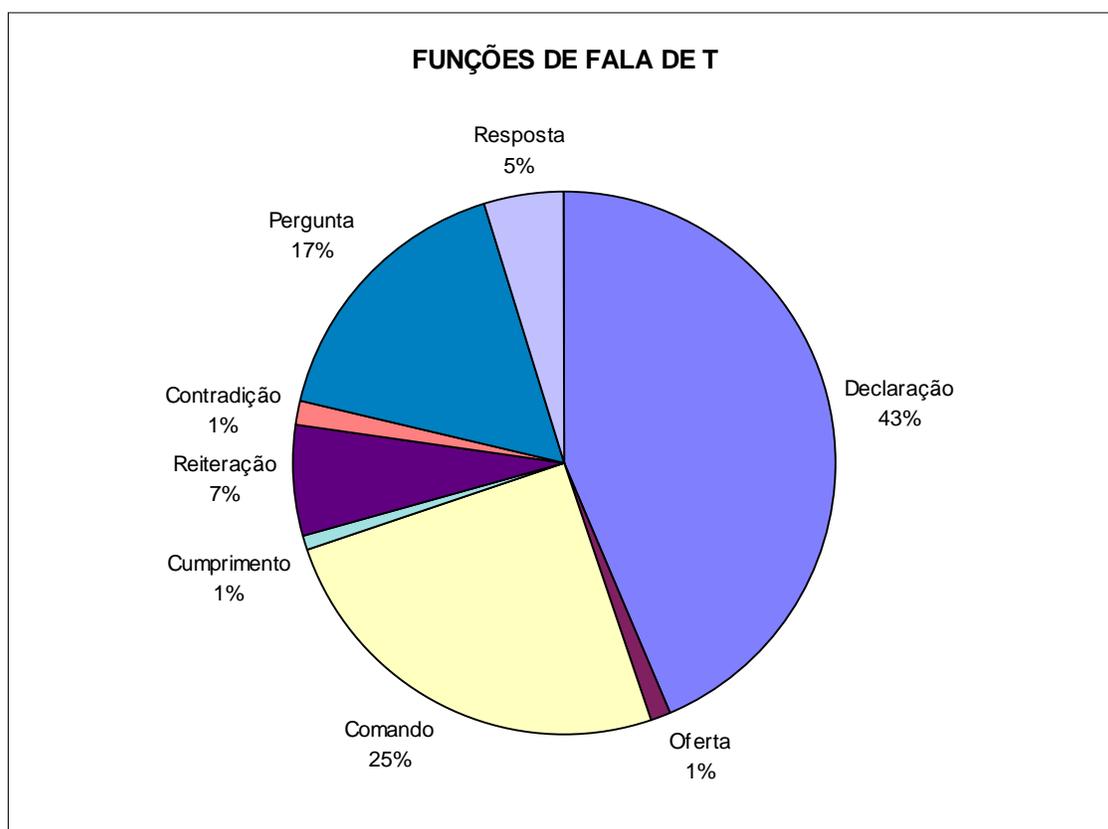


Figura 1 – Funções de fala de T

Observa-se que as funções mais frequentes de T foram:

□ a □ Declaração - exemplos:

1T199: Mas tem uma coisa aí... essa tarefa aqui de televisão, se a gente ficar em propaganda e novela, estaria pegando um pouco mais trivialidades...

2T169: Mas eu acho que realmente há uma diferença.

3T129: Eles diziam que [o behaviorismo] é a teoria do empty bucket, que o aluno é, é uma pessoa passiva, que você vai depositando conhecimentos.

4T117: Então talvez eles não tenham percebido essa amarração.

5T94: Então são duas coisas interessantes que você admirava em dois momentos da sua vida bastante distintos, um na terceira série, você tinha uns 13 ou 14 anos e outro já quase adulta.

□ b □ Comando - exemplos:

1T34: Manda eles atrás.

2T72: Bom, aí você pode transformar numa atividade...

3T78: É deixar... partir do que eles já sabem.

4T130: Ou, ou uma outra forma também seria dar floor activities, ou dar whichever brincadeira fosse, né? Mas assim, depois, acabou a brincadeira, falar: 'para que que nós fizemos isso? Qual foi o objetivo disso?'

5T649: Então voltar, considerar coisas, né? se aprofundar nisso.).

(c) Pergunta - exemplos:

1T190: Em que espaço da aula isso caberia?

2T57: Eles fazem aqui ou eles fazem em casa?

3T67: Mas conversaram em que língua?

4T64: Mas daí você mesma que corrigia?

5T27: De lá para cá você tem se observado? Assim, se... se isso ocorre em outra aula mesmo?

É importante observar que as funções mais usadas pela coordenadora são funções de iniciação, o que denota seu papel de dirigente das interações.

Declaração, a função mais freqüente, desempenha ação de dar, e Comando e Pergunta geralmente relacionam-se à ação de pedir.

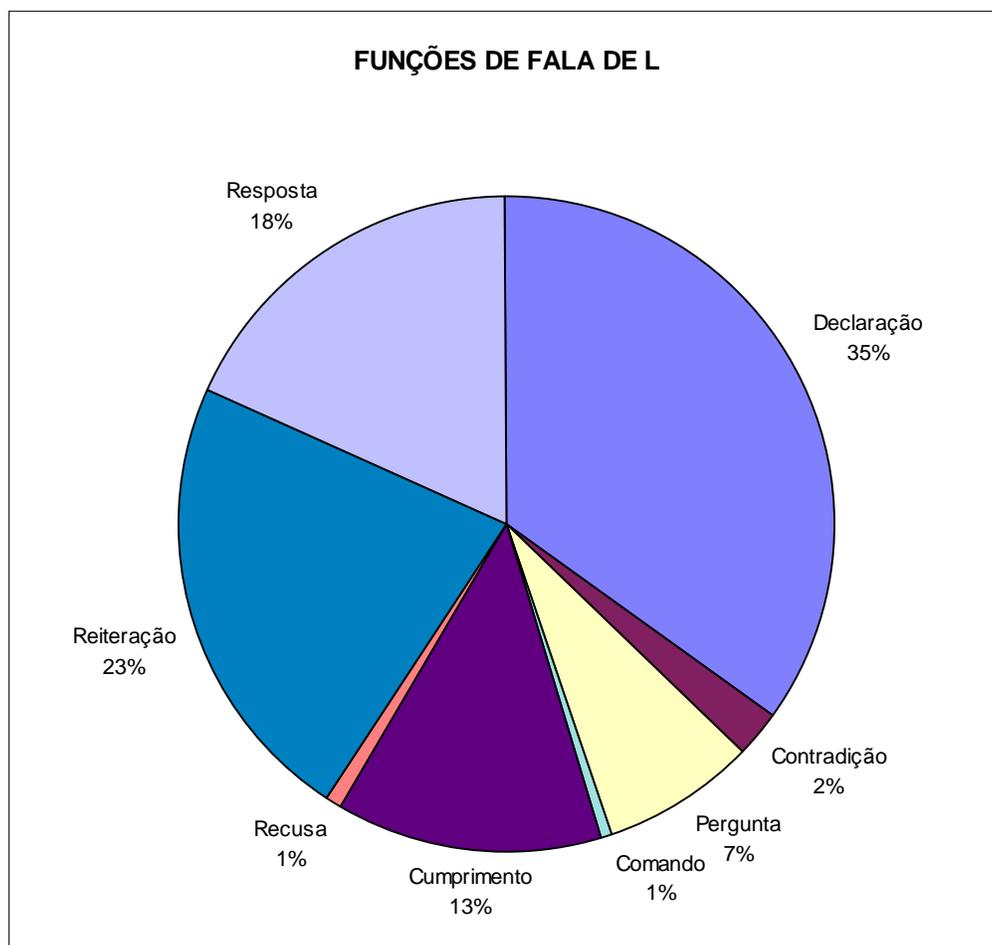


Figura 2 – Funções de fala de L

Conforme pode ser observado na Figura 2, as funções mais freqüentes de L, no total dos segmentos, em contrapartida, foram:

□ a □ Declaração - exemplos:

1L41: Eu imagino que eles já vão ser capazes de falar assim, por exemplo: 'eu... eu gosto... disso.'

2L101: Eu fiz assim, eu dei como homework para o fim-de-semana. Eles iam trazer três frases, iam ouvir o que a família... o que achavam diferente...

3L8: E o que faz esse bom ritmo são as atividades que eu dou fora do livro, e eles não se tocam que é isso, entendeu? Imagina você abrir o livro e ficar três horas naquilo!

4L113: Então acho que faltou isso. No próximo curso a gente tem que fazer uma apostila, porque eles vão querer, de listinha, com todos aqueles tópicos que a Cláudia passou. Dá uma apostila aquilo lá.

5L65: Mas... também eu não posso mudar da água para o vinho... porque eu não sou assim...

□b□ Reiteração - exemplos:

1L56: Certo...

2L167: É, tomara...

3L148: É, exato.

4L28: Hu-hu.

5L73: É, é verdade...

□c□ Resposta - exemplos:

1L171: Deixa eu pensar, péra aí... Eu assisto tanto, sabe? Bom, eu acho aquela da Cultura legal, de adolescente...

2L48: É por semana.

3L6: Eu achei isso... super!

4L7: Foram quatro.

5L27: Olha, eu percebi ontem. Percebi ontem...

Conforme dito anteriormente, Declaração é função iniciadora, através da qual a professora desempenha a função de dar, e Reiteração e Resposta, que juntas perfazem 41% das funções realizadas, são funções responsivas de apoio, ou seja, funções que demonstram que a professora aceitou o papel complementar que lhe foi determinado pela outra interagente.

A contagem e identificação das funções de fala, portanto, revelam que T, a coordenadora, tomou mais iniciativa nas interações. Considerando-se os

tipos de funções mais utilizadas, a saber, Declaração e Comando (perfazendo um total de 68%), verifica-se que foi T quem direcionou os diálogos, ocupando, assim, um papel hierárquico superior, em consonância ao lugar que lhe foi conferido pela instituição para o cumprimento da tarefa. Configura-se, conseqüentemente, a posição de poder da coordenadora, que estabelece o que deve ser feito, em atendimento à responsabilidade assumida ante à escola no primeiro momento, e mais tarde legitimada pela professora. É interessante ainda observar que Declaração, uma ação de dar, foi a função mais usada tanto por uma quanto por outra participante, o que pode significar a disposição e propósito de ambas em colaborar para a construção conjunta feita através das interações.

A comparação do Momento 1 (segmentos 1, 2, 3 e 4) com o Momento 2 (segmento 5) mostra uma pequena - embora significativa - diferença na ordem de escolha de funções tanto por parte da coordenadora quanto da professora. No Momento 2, como se observa no quadro abaixo, a coordenadora realizou: (a) menos Comandos, (b) mais Perguntas, e (c) mais Contradições.

<i>Funções de fala</i>	<i>Momento 1</i>	<i>Momento 2</i>
Declaração	40,8%	54,9%
Comando	30,9%	9,5%
Pergunta	15,5%	22,4%
Reiteração	6,6%	7,1%
Resposta	5,3%	2,7%
Contradição	0,7%	3,2%

Quadro 9 - Funções de fala de T: comparação entre os momentos

A sensível diminuição do uso de Comandos da coordenadora no Momento 2 (queda de 21,4%) sugere que seu poder não foi tão marcado nessa interação através de ordens, o que seria um claro sinalizador de distância hierárquica. Ao invés disso, a coordenadora parece ter optado por usar seu poder para fazer mais Declarações (um aumento de 14%) e procurar levar a professora a um maior questionamento (um aumento de 7%), na expectativa de promover reflexão, o que se verifica com o aumento do número de Perguntas realizadas. A alteração no uso de Contradições (um aumento de 2,5%) é indicativo de que parece haver no Momento 2 mais conflito entre as interagentes, o que igualmente caracteriza o processo reflexivo, como discorrido no item 2.4 do Capítulo I.

Lilia, por sua vez, passa a realizar mais Declarações (um aumento de 8,9 %), Contradições (um aumento de 1,5%) e Desafios (um aumento de 0,5%) no Momento 2 em relação ao Momento 1, conforme mostra o quadro comparativo a seguir:

<i>Funções de fala</i>	<i>Momento 1</i>	<i>Momento 2</i>
Declaração	32,6%	41,5%
Reiteração	20,5%	27,6%
Resposta	17,7%	19,8%
Cumprimento	16,7%	3,3%
Pergunta	9,4%	3,3%
Contradição	1,6%	3,1%
Recusa	0,8%	0,2%
Desafio	0,2%	0,7%

Quadro 10 - Funções de fala de L: comparação entre os momentos

O aumento de Declarações pode ser indicativo de que no Momento 2, provavelmente já mais confortável e confiante na coordenadora após a experiência do Momento 1, a professora tenha se exposto mais, verbalizando seus pensamentos, além do fato de que nessa ocasião seu envolvimento com os problemas discutidos era maior. Coerentemente, ela se coloca mais, revelando seus conflitos, expressos não somente nas Declarações como também no aumento do uso de Contradições e Desafios. Assim, o encurtamento da distância hierárquica entre as duas interagentes também se faz sentir nas participações da professora. A menor diferença de poder é um indicativo relevante por refletir que houve colaboração de ambos os lados na interação, ou seja, aponta que as contribuições partiram tanto de uma interagente quanto da outra, o que estaria caracterizando construção conjunta.

OOOOoo

1.3 Objetivo das funções de fala

Embora as identificações das funções de fala já fornecessem indícios sobre as relações interpessoais estabelecidas nas interações entre coordenadora e professora, a categorização de objetivos de função de fala visa a fornecer maiores detalhes sobre esse específico evento comunicativo para que se possa descrever os propósitos das funções. Foram categorizadas e analisadas as funções de fala de iniciativa mais frequentes das duas participantes, ou seja Declarações, Comandos e Perguntas de T, a coordenadora, e Declarações e Perguntas de L, a professora, que serão explicitadas a seguir. Primeiramente

serão considerados os resultados do total do corpus, para depois ser comparado o Momento 1 com o Momento 2.

1.3.1 Declarações

No que concerne as 669 Declarações da coordenadora (T), levando-se em conta os cinco segmentos considerados nesse trabalho, os seguintes objetivos destacam-se:

<i>Objetivo da função de fala</i>	<i>Percentual de uso</i>
Fundamentação	28%
Instrução	25%
Avaliação	18%
Relato	8,5%
Retomada	8%
Análise	6,7%
Outros	5,8%

Quadro 11 - Declarações de T

Quanto às Declarações de L, que perfazem um total de 487, os principais objetivos foram:

<i>Objetivo da função de fala</i>	<i>Percentual de uso</i>
Relato	29%
Avaliação	20%
Análise	19,2%
Instrução	14,1%
Fundamentação	10,6%
Outros	6,8%

Quadro 12 - Declarações de L

Percebe-se, então, que a coordenadora, embora expressasse suas idéias sobre as ações em sala de aula, ensino e aprendizagem em grande parte de suas intervenções (25% de Instruções), destina uma parcela ainda maior (28,6% de Fundamentações) de sua participação verbal para explicar ou justificar sua posição, o que sugere que ela não se limita a impor modos de agir para a professora. Observe-se, por exemplo, as seqüências abaixo em que uma Declaração com o objetivo de instruir é seguida por outra Declaração com o objetivo de justificar ou explicar (fundamentar) a instrução:

Exemplo 2

1T534: Tem texto que você vai estudar, por exemplo, se a proposta for estudar. Memorizar, você lê várias vezes, sabe? Então isso dá uma idéia do que que é texto em geral.

1L534: Tá.

1T535: Texto é qualquer coisa, quer dizer, isso aqui também está naquela escola de levar o aluno a refletir sobre, antes de ler.

1L535: Hu-hu.

1T536: Tudo que você... é preparativo, antes de eles começarem a ler. É preparativo para a leitura.

1T611: Olha, vou te falar por experiência própria: é muito difícil a gente enquanto professor deixar de dar resposta, viu?

1L611: Tá.

1T612: Porque a gente já está assim, como professor: 'o que que é isso?' e você fala.

1L612: É verdade.

1T613: Tá? E é uma coisa... fazendo... com esse procedimento, você está dando a, você está dando o peixe, não a vara de pescar.

5T305: Agora, tem determinadas coisas que a gente não percebe e porque é muito difícil a gente perceber coisas na gente mesmo.

5L305: É...

5T306: Que a gente não está se olhando, né?

5T519: E o que, que me chama a atenção, né, que você tem uma tendência, você mesma a corrigir.

5L520: É, isso é verdade.

5T520: Ao invés de dar oportunidade para o outro corrigir

5L521: Hu-hu.

5T521: Né? E depois no final do exercício uma outra sugestão... você vê que todas essas sugestões que eu estou fazendo têm a ver com inter-relacionamento pessoal.

Levando-se em conta o total do corpus, a professora, por sua vez, usa a função de fala Declaração mais frequentemente (29,3%) para Relatos, ou seja, para contar episódios de sua prática, que é o tipo de Relato mais comum:

Exemplo 3

1L59: Só que eles desenvolveram super pouco do que eu imaginei... ele falava inglês o tempo todo... ela, ela não! Até trazia muita situação assim, do supermercado, falava que queria comprar uma Coca pequenininha, mas não tinha troco, entendeu? Ela trazia situações reais.

2L101: Eu fiz assim, eu dei como homework para o fim-de-semana. Eles iam trazer três frases, iam ouvir o que a família... o que achavam diferente... e... aí entre elas... enfim, numa hora eu falei 'então ponham na lousa', então todo mundo escreveu as três, encheu a lousa de palavras.

3L65: Aí depois... a gente estava fazendo uma outra atividade. Eu pedi para eles pesquisarem os feriados no Brasil e trazerem quais são os feriados no Brasil. Aí eles estavam falando, mas isso já começam a falar sobre outra coisa, entendeu? Então tenho que chamar a atenção, ontem a classe estava tão dispersa, que eu...

É através de relatos que a professora tem a possibilidade de rever e reconsiderar suas ações, sendo este, como já discutido, um passo inicial importante para desencadear processos reflexivos.

Uma parcela considerável (19,2%) das Declarações da professora são utilizadas também para expressar alguma conclusão, percepção ou auto-avaliação ante ao que vem sendo discutido, o que se categorizou como Análise. Essas falas já fornecem algum indício de reflexão a posteriori sobre as ações e decisões tomadas em sala de aula, com vistas a possíveis transformações:

Exemplo 4

2L115: Em termos de minha aula, eu vivo dando explicação mal-dada e eu vejo na hora da performance, eles ficam super-confusos, e eles começam a perguntar 'mas como assim?' Não sei o que... Aí eu vejo que não fui clara, que eu tive muita pressa de explicar para eles começarem a fazer...

4L34: E vi mil falhas, né? Que não é da programação, em termos de matéria. Acho que eu cheguei até a comentar com você...

4L35: Faltou um... esquematizar melhor.

4L37: Então achei que faltou trabalhar texto, achei que faltou, por exemplo, eles faziam o homework no workbook e eu não checava. Tinha resposta atrás, mas eu duvido que alguém tenha feito, sabe?

5L12: Quer dizer que eu sou distante.

5L35: Aí eu falei assim: 'Lilia, você não devia ter feito isso', porque imagina, você aluna, quieta... chega... ouve o professor falar assim: 'Lilia quero ouvir tua voz!', imagina... deve ser horrível, né?

5L57: E de repente, por eu estar falando comigo mesma, eu estou achando que a aula está ótima... eu estou me entendendo, né? (risos)... não sei...

5L80: Enfim... foi esse o professor que veio na minha cabeça, e que eu acho assim supercontraditório da forma que eu sou, tá?

5L91: De repente, olha o contrário!

Julgamentos de valor, com o sentido de expressar opinião avaliativa, são feitos em Declarações quase que com a mesma frequência tanto pela professora quanto pela coordenadora:

Exemplo 5 (professora)

1L5: É sacanagem fazer isso... [dar prova surpresa sem aviso prévio]

1L100: Eu tenho horror disso, você entendeu? [fazer planejamento não flexível]

Exemplo 6 (coordenadora)

1T184: Propaganda é legal. [para servir como material de compreensão oral]

1T425: Ah, esse tipo de texto é superinteressante. [para ser usado como material de leitura]

4T378: Ali eu acho que a comunicação é verdadeira, que deu melhor. Quer dizer, foi a comunicação, realmente eles se sentiram envolvidos ali.

Pode-se dizer que a expressão de opiniões avaliativas é um indício de que não há uma preocupação por parte da professora, nem tampouco da coordenadora, em ocultar suas opiniões, em tentativa utópica de manter a *postura neutra* recomendada pela abordagem rogeriana.

A Declaração também é empregada pela professora para contar como pretende implementar um plano de ação (Instrução):

Exemplo 7

1L101: Então eu estava pensando em dar algum papel desse tipo...

2L45: Eu vou fazer, imagina, três avaliações: trabalho, quiz e trabalho final.

Essa verbalização anterior à realização da ação, além de ser um exercício de planejamento, é uma demonstração de que a professora está dando acesso a um maior entendimento da ação pretendida e, sobretudo, uma maneira de colocar formulações em teste para possível questionamento e reconstrução com a participação de sua interlocutora.

Contrastando-se as Declarações de cada uma das interagentes, usadas separadamente em um momento e outro, obtém-se os seguintes resultados:

<i>Objetivo das funções de fala</i>	<i>Momento 1</i> %	<i>Momento 2</i> %
Fundamentação	40,4	9
Instrução	28,2	23,7
Avaliação	18,3	19,6
Relato	10,1	5,5
Retomada	2,3	16,6
Análise	05,	17,1
Evidência	-	8

Quadro 13 - Declarações de T: comparação entre os Momentos

Os números sublinham que no Momento 2 a coordenadora: (a) reduz a frequência de Fundamentações; (b) faz maior uso de Retomadas e Análises; (c) introduz um objetivo inexistente no momento anterior: a Evidência. Conforme visto logo acima, grande parte das Fundamentações serviam de explicação para Instruções, fossem estas últimas dadas através de Declarações ou Comandos. Levando-se em conta que, como já levantado, no segundo momento há uma abrupta redução no número de Comandos, percebe-se aqui que a lógica se concretiza. A atenção volta-se, portanto, para os três últimos objetivos listados na tabela acima. Pensando-se em processos reflexivos, que era o propósito da coordenadora, vê-se que há uma concatenação entre esses três objetivos de função de fala, uma vez que a coordenadora pode ter se servido de retomadas de fala e evidências da prática (de sala de aula ou de valores e crenças revelados) para apoiar as análises da situação a que se chega. Deduz-se, assim, com base na verificação dos objetivos das Declarações, ter havido mais reflexão no Momento 2.

<i>Objetivo das funções de fala</i>	<i>Momento 1 %</i>	<i>Momento 2 %</i>
Relato	32,7	24,1
Instrução	19,4	1,3
Avaliação	18,7	19,6
Análise	10,9	33,3
Fundamentação	10,2	8,3
Evidência	-	8,3

Quadro 14 - Declarações de L: comparação entre os Momentos

Conforme quantifica o quadro acima, a professora diminui seu uso de Relatos, e Instruções no segundo momento, aumentando significativamente, por outro lado, o uso de Declarações com o propósito de fazer análises. Salienta-se, ainda, o surgimento da categoria Evidência, originada em razão das perguntas da coordenadora que visavam a buscar na ação da professora fatos que pudessem comprovar certas questões abordadas. Essa diferença nos principais objetivos das declarações no segundo momento leva a deduzir que a professora passa a se colocar de forma mais crítica e reflexiva.

1.3.2 Comandos

Os Comandos aparecem quase que somente nas falas da coordenadora, que realiza, no total dos segmentos, 385 dessas funções, em comparação a apenas 11 da professora. Essa constatação por si só já indica a posição de poder ocupada pela coordenadora.

Os principais objetivos dos Comandos realizados por T foram Instrução e Proposta de Tópico.

(a) Instrução (92%), que mostra um amplo uso do poder da coordenadora para sugerir ações de sala de aula ou propor planos de ação:

Exemplo 8

1T47: E corrige. Eu... eu gosto muito... não sei o que você acha... mas eu gosto muito, principalmente quando você tem uma classe pequena, de corrigir em grupo...

1T109: O mais regular possível... você pode estar expandindo uma unidade... colocando outras coisas extras...

1T427: *Para eles lerem, eles têm de ter aula de estratégia de leitura.*

3T39: *Você tem que servir como monitor, né? Como a pessoa que está lembrando ‘Olha!’ E as vezes você não precisa nem dizer a regra, você fala: ‘Português!’*

4T355: *Você pode estar comparando suas previsões com o que realmente aconteceu, e assim vai!*

5T216: *Então a gente tem que se apoiar nos pontos fortes.*

É importante que se destaque que, da mesma forma como ocorre com as Declarações, os Comandos são freqüentemente seguidos por Fundamentações (sublinhadas), como se observa nos exemplos abaixo:

Exemplo 9

5T517: *Uma sugestão que eu teria a fazer é você perguntar porque que está correta. Porque isso faz uma outra referência à regra. ‘Tá correto por quê?’*

1T31: *(...) Há também um tipo de resumo que ah... eu acho muito interessante. É o seguinte resumo: você lê um artigo e daí você pega uma... uma página... é um resumo diferente, você pega uma página assim e faz no meio... dobra assim no meio... do lado de cá você escreve... do lado esquerdo da página, você escreve statements relevantes do artigo que você leu, statements ou referências. E do lado direito, do lado do statement você faz comentários seus.*

1L31: *Interessante isso aí...*

1T32: *Porque ao mesmo tempo é o resumo, né? E... ele faz uma seleção de pontos... ele então, ao fazer a seleção ele está ressaltando as idéias que são relevantes para o objetivo dele ou que são idéias chave no texto.*

3T44: *Na sua atividade, você fala: ‘Você e você vão monitorar’. Sabe, específica.*

3L44: *Hu-hu.*

3T45: *Para deixar claro.*

3L45: *Certo.*

3T46: *Não a classe inteira, assim, quer dizer, até pode ser a classe inteira, porque à medida que você fala para tal fulano e tal fulano monitorar, a classe inteira vai prestar atenção.*

(b) Proposta de Tópico ocupa uma parcela mais discreta (6%). É através desse item que percebe-se outra evidência de poder da coordenadora, uma vez que

esta assume o controle da agenda, estabelecendo o assunto ou conteúdo a ser tratado na interação:

Exemplo 10

1T203: Eu quero falar sobre a primeira aula.

2T97: (...) Escuta, é... tem uma coisa que eu queria comentar com você também, que é... daquela coisa das três palavras por dia.

4T1: Escuta, como é que a gente pode estar conversando hoje? Que tal se a gente falasse sobre o fechamento, né?

5T1: Então me fala o que você ouviu da Daisy.

A comparação da proporcionalidade de objetivos dos Comandos nos Momentos 1 e 2 não revelam discrepância significativa, como se verifica no Quadro 15.

<i>Objetivo do comando</i>	<i>Momento 1</i> %	<i>Momento 2</i> %
Instrução	93,2	80
Proposta de tópico	5	14

Quadro 15 – Comandos de T: comparação entre os Momentos

1.3.3 Perguntas

Em um total de 258 Perguntas de T, e 108 perguntas de L, os objetivos mais freqüentes foram:

<i>Objetivo das perguntas</i>	<i>T</i> %	<i>L</i> %
Pedido de confirmação	51	56
Pedido de esclarecimento	13	36
Proposta de análise	22	-

Quadro 16 – Objetivos das perguntas de T e de L

O fato de a maioria das perguntas realizadas por T e praticamente a totalidade das perguntas de L terem como objetivo Confirmação ou

Esclarecimento indica que elas não se destinavam a um questionamento, no sentido usado por Gallimore e Tharp (1996), Schön (1987) e Magalhães (1991), conforme discutido em 1.2, seção 1 do Capítulo I. Esse tipo de perguntas parece limitar-se à função de curto alcance de solicitar informações imediatas que pressupõem respostas breves, em vez de provocar questionamentos. Observe-se os exemplos:

Exemplo 11

1T105: Você deu uma olhada no esquema?

1L78: E aí pode falar em inglês... no que eles quiserem?

2T4: Mas ela... ela falou que seria assim toda a aula, ou quinze minutos, por aí?

3L122: Mas daí você... isso é só para minha formação, ou até para chegar e passar para os alunos também?

4T61: Na questão do empenho eles colocaram 'sim'?

Há, entretanto, uma importante porcentagem (22%) de perguntas, as categorizadas como Proposta de Análise, que visam a ativar processos verbais no Outro para potencialmente provocar desenvolvimento cognitivo, ativo e criativo. As perguntas assim categorizadas contam com um diferencial qualitativo em relação às demais se pensarmos em sua possibilidade de gerar reflexão e desenvolver autonomia nas decisões de sala de aula:

Exemplo 12

1T6: Eu acho que... Que que você acha que poderia ser feito?

1T144: Como é que você como aluna gosta que a coisa seja feita?

3T71: (...) Como é que você começa a abordagem?

4T80: Você tentou verificar no jeito de dar aula se tinha esse traço de...?

4T422: Qual? Como os alunos podem falar mais e você menos?

5T134: (...) Você se vê como uma pessoa formal?

Não são observadas diferenças relevantes na comparação dos objetivos das Perguntas realizadas no Momento 1 e 2 para ambas as participantes dos eventos comunicativos. Há que se destacar, todavia, que apenas no Momento 2 precisou ser criada uma categoria de objetivos de Perguntas que não se fez necessária para o Momento 1: a Busca de evidência. Esse objetivo, que corresponde a uma importante fatia (20%) da função, reflete coerência com o propósito mais claro da coordenadora, neste momento, de promover um nível mais profundo de reflexão, diferenciado da reflexão utilitária que preponderou no primeiro momento.

1.4 Função de fala e modo típico

Foram analisadas as funções de fala de iniciação mais usadas (Declaração, Comando e Pergunta) por T e por L quanto ao modo, isto é, quanto à estrutura gramatical, para verificar se estas seguiam a estrutura típica ou não. Esse procedimento visa a investigar as relações interpessoais entre coordenadora e professora nas interações, com base em Eggins (1994) que advoga que as opções de modo refletem subordinação a necessidades contextuais. No caso dos dados analisados neste estudo, desvios na tipicidade estrutural estariam sinalizando uma intenção do falante (coordenadora ou professora) em dar um significado interpessoal consistente com o propósito que deseja imprimir ao evento comunicativo do qual participa e do qual é co-autor.

Nas três funções examinadas, observou-se o mesmo resultado em ambos os momentos o corpus, motivo porque eles serão abaixo descritos conjuntamente.

1.4.1 Declarações

(a) de T

Em um total de 669 Declarações, 78,4% tinham estrutura típica, ou seja, de declarativa, enquanto que 19,8% apresentaram uma estrutura própria de declarativa com *tag*, isto é, uma estrutura não-típica, e apenas 1,6% de estruturas de interrogativa modulada. Observa-se que as Declarações da coordenadora, portanto, não mostram desvio do esperado, ou seja, não há

neste exame indicação lingüística que indique tratamento diferenciado para favorecer relações interpessoais.

(b) de L

Em um total de 487 Declarações, 87% tinham estrutura típica, ou seja, de declarativa, enquanto que apenas 12,9% apresentaram uma estrutura de declarativa com tag, isto é, uma estrutura não típica. Seguindo o mesmo resultado verificado para a coordenadora, nas Declarações da professora também não são encontradas evidências estruturais indicativas de atenção especial às relações interpessoais.

Considerando-se que as estruturas de Declarações das interagentes realizam-se de acordo com o esperado para a função, pode-se dizer que tanto a coordenadora quanto a professora não fizeram uso de estruturas que descaracterizassem a função no intento de dar-lhe significado interpessoal diferenciado (de maior poder ou mais solidário). Em outras palavras, as Declarações de ambas não revelam propósitos de alterar o papel institucional e hierárquico de cada uma na interação.

1.4.2 Comandos de T

É nesta função de fala que o desvio do modo típico é evidente, uma vez que são poucos os casos em que ele ocorre: em um total de 385 Comandos, apenas 18,9% são realizados com a estrutura típica de imperativo. Mas mesmo dentre essa pequena porcentagem há formas próprias da oralidade que modalizam o comando.

No segmento 1, por exemplo, há 191 comandos, dos quais somente 21,9% estão em forma considerada imperativa. Utilizo o termo '*considerada*' porque em mais da metade (54,7%) dessa modesta porcentagem típica o imperativo é realizado segundo a forma oral que inclui o pronome, como em :

Exemplo 13

IT27: Então você começa a dar sugestões desse tipo que eu te dei.

IT248: Você fala assim: 'Boa tarde, boa tarde, tudo bem?'

IT341: Aí você vai falar 'como é que você acha que escreve?'

1T524: Ah, mas você não... não fala isso.

Essa forma com o pronome, embora interpretada como estrutura imperativa própria da linguagem coloquial, pode dar ao ouvinte a ilusão de declarativa, podendo, ainda, parecer que o falante está descrevendo ações, em vez de estar dando uma ordem. O mesmo se dá no segmento 3, em que aparentemente há uma equivalência entre modos típicos (em 18 turnos) em relação aos não-típicos (em 20 turnos): em seis turnos a estrutura imperativa escolhida é também a com o pronome explícito, como em:

Exemplo 14

3T85: Daí, se eles não perceberem, daí você dá.

3T171: Quer dizer, você entra para trabalhar, você lança o desafio, lança uma tarefa, daí ele começa a realizar, daí ele já realizando, você compõe para ele realizar melhor.

Outro exemplo ocorre no segmento 2, em que os dois únicos modos típicos em um total de 57 Comandos mostram uma clara função modal, mesmo através de uma estrutura com características do imperativo oral:

Exemplo 15

2T253: (...) Dá uma pensada.

2T269: Vamos dar uma pensadinha nisso e a gente volta a conversar.

A função de Comando também é realizada com o verbo no infinitivo:

Exemplo 16

1T89: E... e ter isso como tarefa todo dia.

3T78: É deixar... partir do que eles sabem.

4T407: Sabe? Estar invertendo isso aí.

É possível que essa forma possa ter ocorrido em razão de uma elipse, com a omissão de expressão do tipo ‘*É bom você...*’/ *É interessante você...*’, uma vez que há outros exemplos em que a oração se mostra por inteiro:

Exemplo 17

5T501: Outro jeito possível é você fazer um modelling, o outro, né? um teacher-student.

5T517: Uma sugestão que eu teria a fazer é você perguntar porque que está correta.

A grande parte dos Comandos (81,1%), conforme já dito, é realizada pela coordenadora através de orações declarativas modalizadas ou interrogativas. Esse desvio da tipicidade estrutural faz com que Comandos sejam interpretados como sugestões ou convites, despindo-se, portanto, da característica que marca assimetria de poder, que é própria da função:

Exemplo 18

1T53: Ou pode até aproveitar aí, que é uma ótima situação, para se ver dúvidas.

4T1: Que tal se a gente falasse sobre o fechamento?

4T335: Não, mas precisa falar da família toda?

5T329: Mas acho que são fatos interessantes para você estar refletindo a respeito...

O evidente desvio do esperado, verificado através do estudo de Comandos presentes tanto no Momento 1 quanto no Momento 2 do corpus, revela uma atenção da coordenadora em estruturar esta função de modo a atenuar os indícios lingüísticos de poder e, assim, buscar uma relação de maior proximidade com a professora, menos marcada hierarquicamente.

1.4.3 Perguntas

□a□de T

A coordenadora realiza suas perguntas de modo típico, isto é, através de interrogativas nos 258 turnos em que a função ocorre:

Exemplo 19

1T13: O que que poderia ser?

2T10: Porque aquela... você já assistiu Irmãos Coragem?

3T36: Mas aí o outro colega está percebendo?

4T70: E você falava isso para eles?

5T136: Qual a maneira que você dá aula? Como é que é uma aula formal?

Apenas em 2 turnos a estrutura é de declarativa:

Exemplo 20

1T437: Não sei se você já conhece...

4T410: Não, eu estou te perguntando mesmo.

□b□de L

No total de 108 turnos em que a função de Pergunta é realizada, em apenas 6 turnos a professora optou por estrutura de declarativas, isto é, um modo não típico:

Exemplo 21

1L2: As notas eu não entendi. Eu não sei se você entendeu como é que vai ser dada essa nota. (...) Só que eu não entendi como é que vai ser essa nota final.

1L98: Olha aí, isso aqui eu tinha posto até um ponto de interrogação.

1L421: Eu estou te falando assim para ver o que que você acha do texto.

5L139: Não sei se você conhece...

Praticamente a totalidade das ocorrências (98,1%), por conseguinte, conforma-se à estrutura esperada:

Exemplo 22

1L118: Agora, que data seria essa?

2L79: E... e como que seria o ensaio? Antes da aula?

4L307: Porque que não deu certo? Que que foi?

5L10: Mas estava falando do que? Peraí... Ah?

A conformidade estrutural esperada nas Perguntas implica que não houve atenção diferenciada das participantes para, através dessa função, tentar um relacionamento mais próximo. Desse modo, repetindo o percebido nas Declarações, na função Pergunta também não há indicativos lingüísticos suficientes que revelem intenção de se alterar as relações interpessoais de modo a torná-las mais próximas ou mais distantes.

O estudo da relação entre funções de fala e suas estruturas lingüísticas leva a deduzir, portanto, que as funções de iniciação Declaração e Pergunta de T e de L são formuladas de acordo com sua tipicidade, e somente os Comandos da coordenadora são fortemente marcados por se desviarem da estrutura esperada, ou seja, a forma imperativa. Tal constatação parece ser respaldo suficiente para se afirmar que a coordenadora procurou atenuar essa função de fala que expressa uma ação de pedir e em que o falante assume um papel hierarquicamente superior. Tem-se, portanto, que as estruturas escolhidas pela coordenadora mostram sua intenção de diminuir a distância de poder, lançando mão de indícios lingüísticos que evidenciam a intenção de aproximação para, com isso, tentar promover relacionamento solidário com a professora.

□□5□*Modalidade*

Observou-se o uso de modalidade nas funções de iniciação mais usadas pelas participantes com o objetivo de se obter mais um elemento lingüístico

para investigar o relacionamento interpessoal que se construiu através das interações. Para tanto, identificou-se, nessa análise, os turnos que tivessem algum indício lingüístico de modalidade, a saber: metáfora de modalidade, operador modal, adjunto de modo e avaliação. Os resultados no total do corpus foram os seguintes:

<i>Função de fala</i>	<i>Total de turnos</i>	<i>Turnos com modalidade</i> %
Declaração	669	44,6
Comando	385	44,1
Perguntas	258	22,8

Quadro 17 – Modalidade nas funções de fala de T

<i>Função de fala</i>	<i>Total de turnos</i>	<i>Turnos com modalidade</i> %
Declaração	483	55,2
Perguntas	102	23,5

Quadro 18 – Modalidade nas funções de fala de L

Os números evidenciam que os indícios lingüísticos de modalidade estão presentes em todas as funções de iniciação mais usadas pelas participantes. O propósito de atenuar as funções é evidenciado lingüisticamente sobretudo nas Declarações e Comandos da coordenadora e nas Declarações da professora, sendo que este cuidado especial não mostra prioridade nas Perguntas de ambas as falantes. Chama a atenção o uso de indícios de modalidade em mais da metade (55,2%) das Declarações da professora, o que pode estar refletindo um cuidado desta, provavelmente em função de insegurança com suas asserções, ao se dirigir a sua interlocutora que ocupa posição de maior poder no contexto.

Separando-se os dois momentos que compõem o corpus, obtém-se os dados representados no quadro abaixo:

<i>Função de fala</i>	<i>Número de turnos</i> <i>Momento 1</i>	<i>Turnos com modalidade –</i> <i>Momento 1</i> %	<i>Número de turnos</i> <i>Momento 2</i>	<i>Turnos com modalidade –</i> <i>Momento 1</i> %
Declaração	468	43,5	201	47,2
Comando	350	44	35	45,7
Pergunta	176	28,4	82	10,9

Quadro 19 – Comparação do uso de modalidade nas funções de fala de T

O contraste dos dois momentos revela que as falas da coordenadora registram maior ocorrência de indícios de modalidade no segundo momento tanto para Declaração quanto para Comando, ao mesmo tempo em que aponta menor utilização desses indícios lingüísticos em Pergunta, função que já apresentava um indicativo mais baixo no primeiro momento. É plausível argumentar que a coordenadora procurou, através do uso de elementos de modalidade, ao expor suas posições (Declaração) e sugerir ações (Comando), diminuir a distância de poder no segundo momento porque, relembrando-se o conteúdo e o contexto dessa situação, as questões aí tratadas tinham características mais pessoais e sensíveis para a professora, além de remeterem à reflexão crítica, enquanto que no primeiro momento as discussões giravam quase que exclusivamente em torno de questões utilitárias de sala de aula. As perguntas, por sua vez, já poderiam ser formuladas de modo mais direto, sem correrem risco de ser interpretadas como intromissão na intimidade da outra, e, portanto, não necessitando de atenuações, depois que as interagentes já se conheciam melhor.

<i>Função de fala</i>	<i>Número de turnos Momento 1</i>	<i>Turnos com modalidade – Momento 1 %</i>	<i>Número de turnos Momento 2</i>	<i>Turnos com modalidade – Momento 1 %</i>
Declaração	324	52,1	159	61,6
Pergunta	89	26,9	13	-

Quadro 20 – Comparação do uso de modalidade nas funções de fala de L

A alta incidência de indícios de modalidade ocorre, em ambos os momentos, nas Declarações, mostrando que a insegurança da professora ao se posicionar ante à coordenadora continua a existir, aumentando ainda mais no segundo momento. Tal fato seria motivo de estranheza levando-se em conta que as duas participantes não só já se conheciam melhor, como também desta vez estavam se encontrando por motivação própria, ou seja, sem a imposição de uma instituição. Mas, conforme já mencionado acima, o fato de o segundo momento ter sido originado por um “abalo” inesperado que desestruturou Lilia quanto a suas percepções e representações (conforme descrito no Contexto da Pesquisa, no Capítulo de Metodologia) explica a insegurança detectada

lingüísticamente em suas Declarações. As Perguntas, por outro lado, têm poucos indícios de modalidade no Momento 1, e nenhum indício no Momento 2, refletindo a espontaneidade, caracterizada pela ausência de artifícios lingüísticos, com que são realizadas.

Com o objetivo de se fornecer mais elementos para a caracterização das interações ocorridas, são dados abaixo os tipos de indícios de modalidade mais usados nas funções enfocadas:

1.5.1 Declarações

□a□ Da Coordenadora

A avaliação, expressa lingüísticamente através de qualificativos, é o indício de modalidade mais freqüentemente encontrado. Seu uso, como comentado anteriormente, indica que as participantes revelam livremente suas opiniões.

Exemplo 23

3T3: Já tem um bom ritmo.

5T319: É, você localizou uma coisa supervaliosa também: a experiência dos seus pais.

Logo após, o tipo de indício lingüístico de modalidade mais usado pela coordenadora é o operador modal realizado, principalmente, por *posso*, *pode*, *tem que*, *quer*:

Exemplo 24

1T56: Para estar dando esse tipo de coisa... aí... quer dizer... é um trabalho individual sim, mas que toda a classe acaba aprendendo com essa oportunidade... aprendendo com o colega, e que pode servir como um tópico de aula.

2T143: Porque senão ele se assusta. Você não pode chegar assim...

2T158: Tanto que a gente tem que... tem que levar em conta que uma aula assim dificilmente vai sair uma aula autêntica.

3T91: às vezes não, mas pode ter um caminho mais curto, e estar sendo mais útil. Porque já está se fazendo uma construção em cima daquilo. Você está construindo em cima de uma coisa que já está lá.

4T129: Para a gente saber tem que investigar mesmo.

5T289: E se eu posso transformar pessoas é porque as pessoas também podem me transformar.

5T327: Se você está começando a perceber as coisas que você não percebia antes é uma transformação que pode ser que ocorra ou não, mas você está pensando nela, você está avaliando isso, que em si já é uma transformação.

5T331: Mas não que ela não mais... você tem que lembrar que a gente é influenciado pelo meio, a gente é influenciado pelas experiências pelas quais a gente passa.

Comparando-se a distribuição nos dois momentos, verifica-se que, no Momento 2, a coordenadora usa 35% mais operadores modais como os citados.

Em terceiro lugar, são usadas metáforas de modalidade do tipo *não sei, sei lá, acho que*:

Exemplo 25

1T25: *Depende das necessidades deles. Eu acho que o melhor trabalho é aquele que... que resulta em algo palpável. Nós estamos dando um curso direcionado, com fins específicos.*

4T28: *Daí é uma coisa que... não sei... fico preocupada com isso, né?*

4T97: *Ou, sei lá, [o lúdico na aprendizagem serve] para qualquer coisa, né?*

A exemplo do ocorrido com os operadores modais, no segundo momento o uso dessas metáforas de modalidade pela coordenadora é 20% superior.

Os adjuntos de modo também são usados nas Declarações, sendo que os tipos mais presentes são, por ordem de quantidade, de intensidade, frequência e tempo:

Exemplo 26

2T12: *É bom mesmo, é bacana realmente. (intensidade)*

2T175: *Com a câmera para... para cuidar... Nunca pega legal, né? (frequência)*

5T403: *Daí você já estava preparando para uma atividade. (tempo)*

□b□Da Professora

Lilia mostra seus julgamentos de valor com grande frequência através do uso de indícios de avaliação:

Exemplo 27

1L165: *Tem que ser mais... novela... Eu acho noticiário impossível!*

4L99: *Eu achei também superestranho, mas ele falou que não gostava das atividades de chão porque ele achava que era, que ele sentia uma criança nascendo de novo, foi isso que ele falou: 'a child reborn'.*

As metáforas de modalidade ocupam o segundo lugar em suas Declarações:

Exemplo 28

1L107: *Por unidade... só que eu acho que no começo vai ser mais rápido... que é natural...*

1L179: *Por isso que eu acho, olha, além de novela...*

4L78: *Agora eu não sei se é o meu jeito, que é um jeito que eu dou aula assim igual para qualquer idade, entendeu?*

No segundo momento há aumento de cerca de 15% do uso desse indício de modalidade nas Declarações da professora.

A seguir, estão os operadores modais (*posso, pode, tem que, quer*) que igualmente têm seu uso aumentado cerca de 28% no Momento 2:

Exemplo 29

1L148: (...) Pode ser propaganda, pode ser notícia mesmo e depois fazer um mural no fim-de-semana. Você pode ter o que eles recortaram e comentar sobre isso, né?

1L255: Bom, inclusive isso pode ser uma continuidade da apresentação pessoal, né? Que pode ser do jeito que você falou...

2L53: Tem que chegar ao meio termo.

5L175: Quanto mais eu dou aula, mais eu vejo que isso tem que existir, né?

5L296: Ah, tem que ser uma mudança que também não seja um sacrifício.

Os adjuntos modais são constantemente encontrados nas Declarações de Lilia, sobretudo os de intensidade, frequência e tempo:

Exemplo 30

3L81: É, mas sabe que eu faço isso desde o começo, só quando tem alguma expressão que eu acho interessante: ‘que pena’, e... sabe? ‘de jeito nenhum’, que eles não falam nada, aí eu pergunto: ‘o que isso significa?’ Que às vezes pode ficar confuso, né? (frequência)

3L63: Então foi muito engraçado porque ontem eles mal... dois chegaram do break, eu falei assim, eu já comecei a dar aula, sabe? Fizeram... eles já chegaram atrasados! (intensidade, tempo)

1.5.2 Comandos

Nos Comandos da coordenadora a opção preferencial de início de modalidade é operadores modais, sendo que, dentre eles, o mais usado é *pode*, reforçando a idéia de que a coordenadora se posiciona como quem, em vez de determinar e estabelecer como as ações devem ser, está dando sugestões:

Exemplo 31

1T45: Em grupo, tá? Mas depois você pode estar usando o resultado deles para estar, junto com você, botando num português melhor.

1T362: Você pode explicar. Se não entendeu, você traduz.

4T140: Você tem que montar um critério bem, né?

5T6: Pode estar pensando agora...

Seguindo a grande diminuição de Comandos no Momento 2, o índice de modalidade também é 47% menor.

Os adjuntos de modo são também encontrados, sendo que a ordem quantitativa, como nas Declarações é: de intensidade, frequência e tempo:

Exemplo 32

3T41: Sei lá, né? Só... só um toquezinho. Depois você pode... o aluno vai incorporando esse, esse sinal de alerta, essa monitorização. (intensidade)

3T90: Mas já aproveita do que eles já sabem e parte de onde eles sabem, né? Em vez de dar a informação toda. Porque a coisa pode ter um caminho mais curto. (tempo)

1.5.3 Perguntas

□a□ Da Coordenadora

As Perguntas da coordenadora utilizam-se com maior frequência do correspondente ao operador modal *would* em inglês, que em português tem a forma de futuro do pretérito:

Exemplo 33

1T190: Em que espaço da aula isso caberia?

4T19: Você acha que teria sido necessário?

4T69: Não que sugestão você faria? Não colocaria o diário? Faria outra coisa?

5T46: Não, não a tua aula, assim... o que que... alguma coisa que demonstraria isso?

A coordenadora usa esse operador modal 31% mais no Momento 2 que no Momento 1.

O uso de indícios de modalidade nas Perguntas da professora é variado e pequeno, não tendendo para um tipo específico:

Exemplo 34

1L78: E aí pode falar em inglês, no que eles quiserem?

1L373: Isso você... eles fariam expondo oralmente ou escrevendo, ou ambos?

É comum a ocorrência de turnos com mais de um tipo de indício de modalidade nas falas de ambas as participantes, como se observa no próximo exemplo em que a professora usou uma metáfora de modalidade (*eu acho que*), um operador modal (*posso*), um adjunto de modo (*até*) e uma avaliação (*diferente*):

Exemplo 35

2L54: Ah, tá. Eu acho que a fita, tudo bem, até posso fazer isso. Trago a fita, gravo. Só que a filmagem é diferente, porque você se vê, né?

Sintetizando, encontra-se abaixo um quadro que representa a ordem de frequência de indícios de modalidades vistas segundo as funções de fala mais usadas pelas participantes.

<i>Função de fala</i>	<i>T</i>	<i>L</i>
Declaração	Avaliação Operador modal Metáfora de modalidade Adjunto de modo (intensidade, frequência, tempo)	Avaliação Metáfora de modalidade Operador modal Adjunto de modo
Comando	Operador modal Adjunto de modo	-
Pergunta	Operador modal	Variado

Quadro 21 – Uso de indícios de modalidade por função de fala de T e de L

1.6 *Resumo dos resultados*

Em suma, os resultados das análises que configuram o padrão interacional nas conversações entre coordenadora e professora, revelam que:

- **a** □ A **quantidade de fala** é dependente do propósito geral da interação. Quando a coordenadora passa informações à professora sobre questões operacionais e regras de funcionamento do curso, ou sobre teorias, métodos e abordagens, faz um uso destacadamente maior da palavra. Em ocasiões em que se trata da prática de sala de aula, por outro lado, a quantidade de fala das participantes se assemelha, com a tendência de, ainda assim, ser ligeiramente mais extensa a fala da coordenadora, uma vez que, por ocupar uma posição hierárquica superior e dela tradicionalmente se esperar tal comportamento, é esta quem controla e dirige a interação, como se evidencia na análise seguinte.

- **b** □ A análise de **funções de fala** identificou que a relação estabelecida nas interações, sobretudo as que perfazem o primeiro momento, é de domínio por parte da coordenadora e de aceitação por parte da professora. É a coordenadora, em ambos os momentos, quem desempenha a maioria das iniciações, tanto em função que expressa ações de dar (Declaração) quanto em funções que expressam ação de pedir (Comando e Pergunta). A relação interpessoal, portanto, é caracterizada pelo poder da coordenadora sobre a professora, refletindo as expectativas normalmente encontradas e esperadas no contexto educacional.

- **c** □ A identificação dos **objetivos das funções de fala** complementa a análise anterior, fornecendo o propósito das funções escolhidas dentro do contexto. Verificou-se, assim, que:
 - **1** □ as Declarações da coordenadora, no Momento 1, destinavam-se, por ordem de frequência, a dar Fundamentações, Instruções e fazer Avaliações, demonstrando que ela cuidava para que as ações de sala de aula que sugeria fossem extensivamente justificadas, além disso, ela não se furtava a dar sua opinião a respeito do que se discutia. No Momento 2 verifica-se uma brusca queda no número de Fundamentações, fazendo com que esse objetivo torne-se secundário.

As Declarações da coordenadora são usadas principalmente, pela ordem de ocorrência, para dar instruções, avaliar, fazer análise das questões discutidas e retomar falas anteriores da professora. Esses dois últimos objetivos apontam para um encaminhamento argumentativo das questões tratadas.

□2□ as Declarações da professora no Momento 1 destinavam-se a relatar ações passadas da sala de aula, dizer como planejava realizar as próximas e revelar suas opiniões a respeito das várias questões tratadas. No Momento 2 há uma mudança de objetivos, em que se destaca a análise de ações, indicando uma postura mais crítica e reflexiva da professora.

□3□ Os Comandos da coordenadora visavam, sobretudo, a dar Instruções de ação e, em menor escala, a Proposta de Tópico em ambos os momentos do corpus. Mantém-se o poder da coordenadora no direcionamento das ações e da interação.

□4□ A grande maioria das Perguntas feitas pelas participantes limitavam-se a Pedidos de Confirmação ou Esclarecimento, a que correspondiam respostas curtas para satisfazer pequenas dúvidas. Perguntas dessa natureza pouco contribuem para construção conjunta, tampouco mostram indicativos relevantes para se observar as relações interpessoais. Houve uma parcela (22%) das perguntas da coordenadora que, entretanto, visavam a propor análises. Esse tipo de perguntas potencialmente poderiam levar a desenvolvimento cognitivo ou conscientização. O objetivo de buscar evidências através de perguntas, que ocorre somente no Momento 2, também serve ao propósito da coordenadora de incentivar conscientização.

(d) A verificação dos **modos das funções de fala** de iniciação mais usadas pelas participantes mostra que as Declarações e Perguntas de ambas têm uma estrutura típica. Somente os Comandos da coordenadora, em vez de estarem no imperativo, o modo típico da função, são realizados com declarativas ou mesmo interrogativas moduladas. Tal fato demonstra a intenção da coordenadora em diluir poder e tentar ter uma relação mais próxima com sua interlocutora, uma vez que, em vez de ordens marcadamente assimétricas, são dadas sugestões ou feitos convites.

(e) O estudo de **modalidade** (metáfora de modalidade, operador modal, adjunto de modo ou avaliação) indica a existência desses indícios lingüísticos em quantidade expressiva em todas as funções de iniciação das participantes. Em ambos os momentos, a maior parte dos indícios de modalidade está alocada nas Declarações tanto da coordenadora quanto da professora. Em seguida, a coordenadora utiliza-se de modalidade nos Comandos, e as Perguntas das interagentes contêm a menor porcentagem desses recursos lingüísticos. A coordenadora utiliza-se da modalidade para diminuir a assimetria de poder esperada nesse contexto. A professora, por sua vez, atenua suas Declarações como provável indicativo de insegurança quanto a suas percepções, representações e valores, que são objeto de discussão junto à coordenadora, ou mesmo por reconhecer e acomodar-se com o papel de menor poder que é a expectativa em evento comunicativo dessa natureza.

<i>Método de análise</i>	<i>Resultados</i>
Quantidade de fala	Depende do propósito da interação, mas a coordenadora tende a falar mais.
Função de fala	Interação dominada pela coordenadora, aceitação da professora.
Objetivo da função de fala	Coordenadora dá instruções, avalia ações e incentiva análises. Professora no Momento 1 relata ações, faz análises e expõe opiniões, no Momento 2 é mais analítica, isto é, crítica e reflexiva.
Modos das funções de fala	Coordenadora altera estrutura de Comandos para diminuir assimetria.
Modalidade	Coordenadora usa modalidade para diluir poder. Professora indica insegurança e conforma-se ao esperado no contexto.

Quadro 22 - Resumo do padrão interacional

2. Indícios lingüísticos de colaboração

Tanto a **quantidade de fala** quanto a identificação e contagem das **funções de fala** utilizadas pelas participantes sublinham o papel de poder da coordenadora na relação, como verificou-se na descrição acima. Tal fato é coerente com o papel tradicionalmente esperado em interações similares no contexto educacional, em que uma das participantes, a coordenadora, ocupa reconhecida e efetivamente posição hierárquica superior. Esses resultados, segundo a perspectiva habermasiana, refletem representações do mundo regido por normas, em que convenções sociais e institucionais naturalizadas são desempenhadas por atores que a ela não só se subjugam, mas que também a alimentam, contribuindo para que o *status quo* permaneça.

Percebe-se nos dados que a professora logo no primeiro encontro tinha expectativa de que a coordenadora a orientasse quanto a decisões. Na visão da coordenadora, todavia, essas decisões eram estritamente da alçada da professora, uma vez que envolviam percepção da capacidade e habilidade de alunos que somente poderiam ser averiguadas no momento da ação ou no próprio contexto de aula, de que a coordenadora não participaria nem conheceria diretamente. Mas a professora não tinha como prever que essa seria a postura da coordenadora, tendo, portanto, de se apoiar em representações constituídas a partir de eventos comunicativos similares já vivenciados. O relacionamento entre as duas participantes estava começando a se construir, e, com isso, as regras de como ele seria estavam sendo definidas na própria interação. Os excertos abaixo dão pistas do mundo representado pela professora:

Exemplo 35

1L78: E aí, pode falar em inglês... no que eles quiserem?

1T79: Você que sabe, você que vai conhecer a classe.

1L114: (...) Então de repente essa uma hora e meia que sobrou, com revisão, que eu também faria uma revisão, mas mais concisa, eu já pularia para a unidade dois, para no fim ter mais...

1T115: Isso é uma decisão sua, Lilia.

1L115: É...

1T116: E vai, vai ser o seu feeling.

1L116: É, não, é...

1L143: Então... aí que tá... terminou o trabalho e eu já dou nota, ou não, espero chegar no fim e falo 'a sua nota é x no trabalho da primeira semana, a nota y no trabalho da segunda semana'?

IT144: Como é que você como aluna gosta que a coisa seja feita?

IL144: Bom, eu gosto de saber logo.

IT145: Hu-hu.

IL145: Certo?

IT146: Então... feito!

IL146: Just checking.

Representações do mundo objetivo também são encontradas através da constatação de maior iniciativa por parte da coordenadora, uma vez que é ela quem realiza a maior parte das funções referentes ao papel controlador nas interações. O pragmatismo - que é traço característico desse mundo - faz com que a coordenadora direcione a ação às necessidades e interesses sob sua responsabilidade. Afinal, lembrando as condições expostas no capítulo de Metodologia, no primeiro momento (os quatro primeiros segmentos) a tarefa da profissional, estabelecida pelo instituto de idiomas que a contratou, era garantir a qualidade do curso de português oferecido. E, no segundo momento, a expectativa da professora, ao chamar a coordenadora para ajudá-la a resolver um problema, era que a última efetivamente o fizesse. A posição de poder, assim, é conferida à coordenadora em ambos os momentos: no primeiro pela instituição e no segundo pela professora.

Deve-se salientar que o papel predominante da coordenadora não é impedimento para a existência de uma construção colaborativa. Segundo a postura defendida pela Teoria Crítica, a intervenção atuante serve a função de provocar conscientização e, para que a intervenção seja atuante, o interventor tem de se valer de seu conhecimento e experiência. Revendo-se ainda o discutido por Cole e Knowles (1993) e Johnston e Kerper (1996) em 1.3, é engano pensar que para haver colaboração o envolvimento dos participantes deva ser igual. Isso equivaleria a negar diferenças de poder, conhecimento, habilidade e experiência dos envolvidos, diferenças essas que só contribuem para a construção conjunta. O trabalho colaborativo exige participação completa dos envolvidos, por esse motivo (Johnston e Kerper, 1996) as interações que constituem o trabalho conjunto devem se desenvolver de modo a não intimidar os participantes, restringi-los ou impedir sua total contribuição, uma vez que a liberdade de ação só poderá beneficiar o resultado final. E essa liberdade de contribuição que caracteriza a colaboração parece ter ocorrido no corpus estudado, haja vista a maior incidência da função Declaração - que é uma ação de dar - nas realizações lingüísticas de ambas as participantes.

A verificação dos **objetivos das funções de fala** mostra que as intervenções feitas pela coordenadora, abaixo representadas com a inclusão das categorias Romero, em diferenciação ao Quadro 1, abarcam todas as categorizações envolvidas no processo de construção de conhecimento de Schön (1987), Magalhães (1990) e Fiorini (1993) e cinco das seis apresentadas por Gallimore e Tharp (1996), excetuando-se apenas a de estruturação cognitiva, como se verifica no quadro comparativo a seguir.

<i>Gallimore e Tharp</i>	<i>Fiorini</i>	<i>Schön</i>	<i>Magalhães</i>	<i>Romero</i>
Modelagem Instrução Realimentação	Proporcionar informação Sugerir atitudes Indicar	Dar instruções Propor experimentos Achar idéias concretas para exemplificações	Explicação, demonstração e sugestão de processos Introdução de novos conceitos	Instrução
-	Meta-intervenção	Falar sobre as próprias reflexões	Demonstração de pensamento	Fundamentação Julgamento de valor
-	Assinalar relações Interpretar significados	Analisar e reformular problemas	Relacionamento teoria e prática	Análise
-	Recapitular	Tomar a palavra do aprendiz e desenvolvê-la, procurando descrever intenções	Retomada de falas anteriores	Retomada
-	-	Dizer como estabelecer prioridades	Colocação de problemas para discussão Recolocação e negociação de problemas	Proposta de tópico
Questionamento	Interrogar	Questionar de	Questionamento	Proposta de

		modo a dirigir a atenção do aprendiz para determinado aspecto		análise Busca de evidência
-	Confirmar ou retificar Clarificar	-	-	Confirmação Aceitação
Gerenciamento de contingências	-	-	-	Avaliação
Estruturação cognitiva	-	-	-	-

Quadro 23 – Categorizações dos tipos de intervenção, incluindo Romero

É possível asseverar-se, por conseguinte, que houve construção de conhecimento nas interações entre a coordenadora e a professora enfocadas nesse estudo.

Como já salientado, grande parte das contribuições da coordenadora foram para dar instruções, conforme ilustra o exemplo 8, categorização comum aos autores discutidos em 1.2. Através de fundamentações, ela tem oportunidade de demonstrar seu próprio pensamento e relacionar teoria e prática (Magalhães, 1991), falar sobre suas próprias reflexões (Schön, 1988) e fazer meta-intervenções (Fiorini, 1993), como observa-se no exemplo 2. A prática de fundamentar asserções encontradas neste corpus reflete os preceitos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, segundo a qual, para se tentar simetrizar o poder os participantes de uma negociação apresentam pretensões de validade, isto é, fundamentações racionais para que se chegue a um acordo sem coerções. A fundamentação indica a opção da coordenadora por argumentação racional, o que pode demonstrar seu respeito com o interlocutor. Poder-se-ia também acrescentar que fundamentar significa intenção em diminuir distâncias de poder, mas essa posição é controversa. Há fundamentações cujo propósito é instituir a distância do poder, fazendo ressaltar, através de citações ou demonstrações de erudição, por exemplo, o poder do conhecimento. Nesse caso, recorre-se ao argumento de autoridade para legitimar a imagem do ‘dono do saber’, que, certamente, impõe como retribuição reconhecimento de lugar hierarquicamente superior de conhecimento.

Tanto a constatação de que os comandos são transformados em sugestões com a supressão do uso do imperativo, no estudo de **modos de função de fala**, quanto o uso de **modalidade** para abrandar assertividades ou certezas, já que elas são colocadas em teste, igualmente corroboram para indicar esforços em direção a um relacionamento interpessoal solidário. Índícios lingüísticos como os destacados abaixo diminuem as possibilidades de ações coercitivas que possam se mostrar ‘powerfully hierarchical’² (Cole e Knowles, 1993), uma vez que abrem espaço para a voz do outro.

Exemplo 36

1T80: (...) porque você pode colocar isso em termos de palavra, de expressões, não sei, eu pensei assim, aleatoriamente, né? Um número de três - as três podem ser palavras, não expressões, daí você pede portanto só a parte lingüística, e uma opção, se eles quiserem, coloca para eles... aí depende do que você achar também, de nas três coisas, nos três itens da tarefa dois serem itens lingüísticos ou expressão e um ser um item cultural.

1T260: O que você acha de pedir para eles fazerem uma lista de palavras em português? Você acha bom isso?

2T147: Escuta, eu queria ver o que que você acha da seguinte coisa: ah... que que você acharia se eu viesse um dia na tua aula não para assistir a aula, mas para filmar a aula?

5T190: Não, não sei... Você sabe... não sei... Pode ser que eu esteja falando uma coisa super doida aqui...

5T191:... mas a impressão que está me dando é que você está com uma preocupação profissional de ser aquela professora que você acha que os outros vêem, ao invés de ser a professora que você acha que deve ser...

5T312: (...) Eu acho que você está fugindo um pouquinho daí... eu... a gente não está, eu nem sei...

Tendo-se como resultado interações de proximidade, ou seja, interações em que distâncias de poder são diluídas, vê-se satisfeita, em consonância com o percorrido em 1.4, uma das condições para que se estabeleça um clima de confiança. Percebe-se, assim, que as ações interpessoais que se formam assumem características do que Schön (1988) denominou Modelo II, em que

² Poderosamente hierárquicas

se busca um relacionamento franco de entendimento e colaboração, voltado para a aprendizagem mútua, propício para reflexão de todos os envolvidos. Propósitos de entendimento, empatia e comunhão de perspectivas remetem à abordagem humanista, confirmando a argumentação de Webb, conforme discutido em 1.5 (b), de que Schön provavelmente tenha recebido influência rogeriana ao elaborar sua teoria de ações interpessoais. Mas há outras características da proposta de Schön que, diferentemente do que argumenta Webb, fazem com que o Modelo II não possa ser considerado propriamente um produto humanista .

Uma dessas características - presente no corpus em foco - é a exposição por parte da coordenadora de suas limitações e incertezas, modo de intervenção a que Rogers se opõe, como lembra o próprio Webb. Observe-se os exemplos abaixo:

Exemplo 37

2T132: (...) Tentar se aproximar, né? para... para ver o que resulta, né? Algumas vezes... não sei nem se eu estou dando algum conselho velho, né? Estou te dizendo o que eu faço...

2T144: (...) É porque ela se sente diferente dos outros... Não sei se eu estou falando besteira, né? mas às vezes tem algum fundo psicológico, mas... pode ser que eu esteja falando a maior besteira, porque eu não entendo disso...

2T146: Eu não sei o que eu vou te falar... eu não sei se estou te dando conselho certo...

*5T288: Então eu acho... eu não sou psicóloga, não entendo disso... mas eu acho que há determinadas coisas nas pessoas que não mudam, mas que elas podem se alterar e ter pequenas mudanças, eu acredito nisso.
(...)*

O Modelo II sugere ainda que o interventor emita seu parecer (conforme T expressou julgamentos de valor, vide o exemplo 7), e aja assertivamente (conforme T deu instruções, ilustrado no exemplo 2). Essas ações não se coadunam com a recomendação humanista de neutralidade e isenção.

Voltado para a solução de problemas, o Modelo II de Schön parece deter-se apenas no funcionamento da interação, deixando de lado o aspecto

sociocultural e histórico na compreensão e reconstrução de sentidos. Essa contribuição, portanto, alimentando-se de algumas influências humanistas, parece localizar-se em um momento de transição, uma vez que abarca também aspectos da Teoria Crítica. Ademais, esse modelo carece de maior discussão quanto ao papel: (a) da teoria, e (b) do poder da instituição, freqüentemente representado pelo coordenador.

A posição aqui defendida é a de que questões teóricas ou de cunho conceitual enriquecem a discussão, dando um diferencial qualitativo à oportunidade de aprendizagem. A teoria, nesse caso, funciona como um outro par mais desenvolvido na interação, é a participação ativa de mais uma voz para compor a construção do conhecimento. É bem verdade que se deve lembrar que ela é também a voz de poder convalidada por quem a escolhe, mas cabe aos participantes do diálogo saber fazer a relação entre teoria e prática para verificar sua validade ante ao contexto social e propósitos em questão. Entende-se que o coordenador é aquele que, percebendo-se também como aprendiz no processo de construção do conhecimento, está constantemente dialogando não só com professores, mas com outros coordenadores, com seu contexto, questionando teorias e analisando concepções teóricas que possam contribuir para compreender e transformar sua prática. É dever do coordenador estar ouvindo *criticamente* outras vozes.

Quanto à questão do poder, o coordenador deve estar ciente de que, mesmo seguindo o que Schön preconiza no Modelo II, ele tem um papel hierarquicamente diferenciado, seja por sua posição funcional dentro de uma instituição, seja pelo poder de conhecimento ou habilidade que lhe é conferido até pelo próprio professor com quem interage. Essa assimetria de poder é parte inerente da inter-relação e deve ser levada em conta, uma vez que influenciará tanto na condução do diálogo quanto potencialmente também nos resultados produzidos.

Tentando-se entender como a coordenadora T agiu no exercício de sua função, pode-se dizer que ela atuou dentro do que Boud e McDonald (1981) denominam uma abordagem eclética, conforme discutido em 1.5, de modo a atender às necessidades percebidas na prática. Assim, ela:

- (a) prestou um *serviço profissional*, demonstrando como usar a abordagem instrumental de leitura, como se percebe nos exemplos abaixo, extraídos de longas explicações de procedimento de ação instrucional:

Exemplo 38

IT563: Agora, depois que eles começarem a ler, eu costumo fazer um esqueminha que eu escrevo na lousa... às vezes coloco em cartaz pendurado, depende do... Quando eles tiverem um texto para ler, eles têm que seguir cinco regras, por ordem. Primeiro, ver se entendem pelo contexto. Por exemplo, está lendo, viu uma coisa que não entendeu, vê se o contexto vai te dar algumas dicas sobre o que aquilo seja...(...)

IT567: Né? Então primeiro verificar o contexto, o que que o contexto te responde com relação aquele problema que você está enfrentando. Outra questão é ver cognatos...

- (b) deu *aconselhamento*, ao estabelecer condições, através de Propostas de Análise (vide exemplo 12), para que a professora analisasse problemas da sua prática;
- (c) serviu como *colega colaboradora*, analisando juntamente com a professora episódios relatados e problemas ocorridos em sala de aula e as aulas gravadas em vídeo.

A observação da atuação da coordenadora nas interações enfocadas revela traços de uma variedade de abordagens e perspectivas teórico-filosóficas, ou seja, o modo de colaboração que efetivamente ocorre não se identifica apenas com uma única visão. Esta característica multifacetada não é imprevista, considerando-se a formação da coordenadora, construída com influências de diversas vertentes teóricas, bem como de sua prática vivenciada no contexto escolar e pessoal.

Conforme visto anteriormente, seguindo os preceitos do Modelo II de Schön, a coordenadora valoriza alguns aspectos da abordagem humanista e outros da Teoria Crítica. Ao desenvolver discussões teóricas e práticas de modo que elas pragmaticamente atendam uma tarefa predeterminada pela instituição (*'garantir a qualidade do curso oferecido'*), ela está servindo interesses do poder que representa, como é próprio da visão pós-moderna. Ademais, o agir da coordenadora também parece enquadrar-se, em outros aspectos, dentro de um pensar pós-moderno crítico, sobretudo no segundo momento, quando é possível notar que a coordenadora se mostra atenta a suas próprias percepções e *insights*.

Recorde-se que o problema que se apresentou nesse segundo momento não se alinhava às esperadas questões teóricas de ensino-aprendizagem, mas *a uma questão de personalidade*, o que exigiu que a coordenadora se aventurasse por incertos ‘mares nunca dantes navegados’. Assim, seria impraticável a coordenadora recorrer a conhecidas “respostas corretas”, ao conhecimento “pronto e embalado para viagem” para lidar com o problema com que se deparava. O conhecimento tinha de ser produzido através de interação com o contexto que se apresentava e com o conhecimento de que se dispunha. Mostrando alinhar-se ao pensamento pós-moderno crítico, a coordenadora, sobretudo no último segmento, parece considerar que o local da construção de conhecimento é a prática, evidenciando a falência do que Kincheloe (1997:111) denomina *corpo sacrossanto do conhecimento profissional*.

Shirts (1998:C2, Estado de São Paulo) ilustra a questão, fornecendo outros fatos que ratificam a impossibilidade de se ter como verdade única e resposta para todos os problemas as posições ideológicas tão valorizadas até bem pouco tempo, que marcaram o que se chama de ‘moderno’:

“Pode soar pretensioso da minha parte, metido mesmo, mas, para mim, ‘o moderno’ é um conceito historiográfico’, cuja utilidade básica consiste em descrever as atitudes características de uma época específica: entre ela, a racionalidade, a busca do progresso por meio da ciência e da tecnologia, a crença nas utopias, sejam elas marxistas, positivistas ou mesmo freudianas, a vontade de se chegar ao fim da história, resolver tudo, ficar numa boa com o outro e consigo mesmo.(...) as utopias tão características da modernidade não foram realizadas. Os americanos conseguiram mandar gente para a Lua, mas são incapazes de resolver a pobreza e o racismo dentre de seu próprio país e incapazes de dar sentido à vida. O comunismo prometeu dignidade social a todos durante décadas sem nunca se aproximar de sua meta. E apesar de Freud, entre outros, seria temeroso afirmar que as pessoas se entendem mais hoje em dia do que no tempo do doutor. Não quero dizer, com isso, que tudo está perdido. Mas apenas que não se sabe mais o que representa um avanço. É isso, creio, que diferencia a época atual da anterior. Era esta, enfim, a característica da modernidade: acreditava-se no progresso, nas vanguardas que nos levariam para um patamar civilizatório mais alto.”

É oportuno salientar que atuar somente considerando a prática, entretanto, pode ser uma opção estreita, ou mesmo tacanha. Deve-se reconhecer a valia de teorias e metanarrativas que fazem parte da formação do educador, mesmo não se deixando cair na armadilha de considerá-las

absolutas e inquestionáveis. A simetria entre interagentes como condição para se chegar a acordos, como advoga Habermas, por exemplo, é uma meta nobre e democrática, mas utópica na prática. Não se pode deixar de reconhecer, contudo, a importância e impacto da contribuição habermasiana no que diz respeito a negociações e construção de conhecimento.

Respondendo sucintamente à segunda pergunta, houve colaboração entre as duas participantes tanto no Momento 1 quanto no Momento 2, e indícios lingüísticos desta colaboração estão evidenciados principalmente nos estudos de modos de função de fala, ou seja, como algumas funções foram estruturadas, e nos estudos de modalidade. A colaboração realizada tem características pós-modernistas, isto é, não se subordina ou se limita a uma única perspectiva teórica.

3. Reflexão nas interações

A resposta à terceira questão é dada, conforme exposto no capítulo de metodologia, através da identificação de modos de participação da professora e da coordenadora que, categorizados com base nas quatro formas de ação reflexiva levantadas por Smyth (1992), possam indicar a ocorrência de reflexão em cada um dos cinco segmentos que perfazem o corpus. Visando a uma aferição que pudesse sustentar lingüisticamente as características inerentes de cada forma de ação reflexiva, usou-se mais uma vez a gramática sistêmico- funcional como instrumento, como já descrito.

O quadro da página seguinte mostra as categorias de modos de participação usadas pela coordenadora e pela professora e sua frequência (equivalendo a quantos turnos foram usados para sua realização) em cada segmento.

<i>Segmento</i>	<i>Modo de participação de T</i>	<i>%</i>	<i>Modo de participação de L</i>	<i>%</i>
1	Descrição Confronto Significado Proposta de confronto Pedido de descrição	67,4 14,4 10,3 3,4 2,5	Descrição Confronto Significado Pedido de descrição Proposta de confronto	66 18 2,6 2,5 0,8
2	Reconstrução Pedido de descr. Significado Confronto Descrição Proposta de confronto	43,3 16,1 16,1 16,1 5 1,6	Descrição Confronto Reconstrução Pedido de descrição Significado	74,4 10,6 6,3 4,2 4,2
3	Reconstrução Confronto Significado Pedido de descrição Proposta de reconstrução	52,6 21 14 8,7 3,5	Descrição Significado Reconstrução Confronto Proposta de reconstrução	86,9 4,3 4,3 2,1 2,1
4	Reconstrução Proposta de reconstrução Significado Pedido de descrição Descrição Confronto Proposta de confronto	30,5 19 17,5 12,9 9,9 6,1 3,8	Descrição Reconstrução Pedido de descrição Significado Confronto Proposta de reconstrução	48,6 37,6 4,5 3,6 2,7 2,7
5	Significado Confronto Pedido de	38,9 23,3 11,3	Confronto Descrição Significado	37,1 34 25,7

	descrição		Reconstrução	3
	Proposta de confronto	8,9		
	Reconstrução	7,7		
	Descrição	6,5		
	Pedido de significado	1,7		
	Prop. reconstr.	1,1		

Quadro 24 – Modos de participação usados por T e por L

(a) Segmento 1

No segmento 1 predominam Descrições (D) como modos de participação tanto da coordenadora quanto da professora. É importante que se destaque que as Descrições de ambas as participantes, vide exemplos abaixo, referem-se a possibilidades de ação em sala de aula, ou seja, são sugestões quanto ao que pode ser feito futuramente, uma vez que esse segmento trata do planejamento do curso que ainda estava por iniciar.

Exemplo 39

1T44: Você pode até pedir para fazer o trabalho em grupo...

1L44: É verdade...

1T45: Em grupo, tá? Mas depois você pode estar usando o resultado deles para estar, junto com você, botando num português melhor.

1T205: Ah, que uma opção seria para eles fazerem uma apresentação oral, também.

1L240: O primeiro dia seria assim: primeiro eu queria chegar na aula e não falar nada. Fazer uma introdução mesmo, tipo warm-up, de preferência em português. Falta eu pensar o que seria, né? Para entrosar os alunos. “Ó, sou fulano de tal, cada um se apresentava, mas sem grandes falas sobre os objetivos do curso, sabe? Chegar e fazer o warm-up. Daí, seria a primeira coisa.

1T241: Quer dizer, eles se apresentando?

1L241: É. Eu ainda não pensei direito... pensei em várias coisas, mas tudo exigiria um português já. Porque, sabe, de repente faz esse warm-up em inglês... Eu acho interessante, legal já fazer em português, porque daí já dá aquele baque: “Ó, já está falando em português, que legal!” Então seria com alguma coisa na lousa e eles repetirem a estrutura que está na lousa, mas sem ser boring assim, sabe? Assim, por na lousa “meu nome é fulano”... Então eu estava pensando em várias coisas diferentes, quer ver? (...)

1L268: Então vou falar “o curso vai ser...” ou antes, eu estava pensando em falar do curso e depois perguntar o que que eles esperam. Posso fazer o contrário também. Perguntar o que que eles esperam e depois falar, né?

1T269: Aí seria em inglês?

1L269: Ah, seria em inglês.

1T270: Tem que ser, né?

1L270: É, vou falar do curso, aí tem que ser em inglês.

O fato de as Descrições do segmento 1 referirem-se a sugestões de ações para implementação posterior, o que é coerente com o tópico de planejamento, naturalmente implica em que as realizações verbais tragam marca lingüística de intenção. Esse é o caso do modal *pode* no primeiro exemplo, e os marcadores de futuro do pretérito nos outros exemplos de Descrição (*seria, queria, exigiria*), ou locução verbal como *vou falar* e *estava pensando em falar*. Os processos nessas descrições são principalmente verbais (*pedir, falar, apresentando, repetirem, falar, perguntar*) ou materiais (*fazer, usando, botando, fazerem, chegar, faz, fazer, dá, fazer*), como é o esperado para descrições de ações. A caracterização lingüística que se percebe nessas Descrições é, assim, a mesma pensada para a forma de ação Reconstruir. No caso dessa interação, todavia, o processo reflexivo não se deu, ou seja, não há reconstrução como resultante de um exame criterioso que leva a reconsiderar ações a partir da identificação de seu significado e questionamento de sua motivação.

O segundo modo de participação mais usado por ambas é Confrontar, ação referente a justificativa de ação e avaliação crítica, o que indica que há uma preocupação de relacionar as ações planejadas aos objetivos do curso.

Exemplo 40

1T32: Porque ao mesmo tempo é o resumo, né? E... ele faz uma seleção de pontos... Ele, então, ao fazer a seleção, ele está ressaltando as idéias que são relevantes para o objetivo dele, ou que são idéias-chave do texto.

1L32: Sei.

1T33: Né? E do lado ele vai colocando how he feels about it, né? Porque o resumo que ele fizer, se ele optar por leitura, tem que ser uma leitura também que vá de encontro às necessidades do aluno.

1L93: Porque aí você vê inclusive o nível deles, pelo teste. Vê o erro que eles cometem, quer dizer, não é o nível, o nível eles são basic, mas é...

entendeu? Você vê que tipo de erro que eles vão fazer, o que eles sabem, o que eles não sabem...

1L197: É, eu batendo o pé na novela aqui. Novela você tem três ainda para escolher, quatro com o SBT. E eu acho que na cultura brasileira você tem que ver novela. Quem que não vê novela? Quem já não viu novela, entendeu?

Os indícios lingüísticos de Confronto (marcador de causa e razão, processos materiais, verbais, mentais e relacionais atributivos, bem como indícios de avaliação), são encontrados com frequência. Observe-se a presença do marcador *porque* nos exemplos acima, os processos materiais (*faz, fazer, fizer, colocar, cometer*), mentais (*ressaltando, optar, vê, sabem*). Nem sempre, entretanto, esses indicativos lingüísticos estão explícitos. No turno 1L197, por exemplo, a argumentação da professora é feita evidentemente para justificar a inclusão de novelas como tarefa de casa porque ela acredita serem estas um importante aspecto da cultura brasileira que os alunos devem conhecer. Poder-se-ia, portanto, ter uma interpretação da fala da professora semelhante a “*Insisto em incluir novelas porque é importante vê-las para aprender sobre a cultura brasileira*”, em que estariam um processo verbal (*insisto*), um processo relacional atributivo (*é*), um marcador de causa e razão (*porque*) e um avaliativo (*importante*), mas a realização original não trouxe esses traços lingüísticos que distinguiriam a ação reflexiva Confrontar.

Os Significados são dados mais pela coordenadora do que pela professora e trazem explicitamente, na maioria das vezes, a marca lingüística que caracteriza a ação Informar, ou seja, o processo é relacional de identificação e o tempo é o presente do indicativo:

Exemplo 41

1T25: (...) Eu acho que o melhor trabalho é aquele que... que resulta em algo palpável.

1T613: E é uma coisa... fazendo... com esse procedimento, você está dando... você está dando o peixe, não a vara de pescar.

1T617: Mas é uma coisa que... é um treinamento estratégico... você está ensinando o aluno a sobreviver sem você.

A constatação de que a participação da coordenadora e professora no segmento 1 volta-se sobretudo para sugerir ações futuras revela o propósito

utilitário da interação. A coordenadora, agindo pragmaticamente, não procura alterar essa tendência, uma vez que, mesmo nas raras intervenções em que solicita que a professora descreva algum aspecto, o objetivo primordial é ‘o que fazer na aula’:

Exemplo 42

IT6: Eu acho que... que que você acha que poderia ser feito?

IL6: Eu acho assim... eu faria exame oral no fim, junto com o exame escrito.

IT13: O que que poderia ser?

IL13: O que que poderia ser? É que eu pensei assim esse diário... vai falar o que nesse diário, né? vai pintar essa pergunta: ‘ó, você vai falar sobre a sua família, sua impressão do Brasil, as coisas que você está com vontade de ver...’, mas acho que é bem assim, depois de três vezes o que você escreve? Acabou, né? Eu... se fosse eu ficaria desesperada.

IT14: Hu-hu.

IL14: Então esses trabalhos na verdade cai no mesmo do diário. Então, por exemplo, olha, assiste quinze minutos de televisão.

E quando propõe um Confronto, esse quase sempre se destina a verificar a opinião da professora, e tem igualmente um objetivo utilitário:

Exemplo 43

IT260: O que você acha de pedir para eles fazerem uma lista de palavras em português? Você acha bom isso?

IL260: Eu não sei se eles vão saber, né?

IT416: Você não acha que é muita coisa para o primeiro dia?

IL417: É... não, é verdade... está certo...

A grande maioria dos Confrontos realizados pela professora, quando essa explica a razão de estar planejando uma ou outra ação, não foi, todavia, motivada por um pedido da coordenadora, através de pergunta, para que a professora o fizesse. Pode-se verificar que a professora realiza 18% de Confrontos em relação a apenas 3,4% de Pedidos de Confronto por parte da coordenadora.

No segmento 1, então, pode-se dizer há um encaminhamento para reflexão, uma vez que ambas as participantes procuram embasar seus planos e/ou sugestões de ações, através de Confrontos, além de relacioná-los a seus

valores, crenças ou posicionamentos teóricos. Ressalta-se o carácter utilitário da interação, uma vez que o propósito objetivo e pragmático das participantes era falar sobre ações de sala de aula planejadas para o curso que iria se iniciar.

(b) Segmento 2

No segmento 2 as Descrições continuam a ser o modo de participação mais usado pela professora, e são motivadas pela intervenção da coordenadora. A participação da coordenadora pedindo que a professora faça Descrições é maior que no segmento anterior. Observa-se, todavia, que as oportunidades não são aproveitadas para um questionamento profundo que leve a professora a refletir, uma vez que a coordenadora geralmente complementa de pronto a fala da professora oferecendo sugestões alternativas. Com esse procedimento a coordenadora deixa de contribuir para que haja reflexão, diminuindo as possibilidades de que a própria professora reconstrua sua ação com base em percepção, entendimento e confronto da ação com o objetivo almejado. A coordenadora, assim, não participa de modo que a professora desenvolva autonomia. Observe-se o exemplo abaixo:

Exemplo 44

2L51: (...) terça e quinta a gente está mandando um amigo secreto, que é para eles escreverem.

2T52: Olha que bacana!

2L52: Então sorteamos um bilhetinho, cada um tirou uma pessoa, você escreve para a pessoa que você tirou que é o amigo secreto (...) Eu coloco numa caixinha e depois no final todo mundo vai lá, pega o seu e lê, né?

(...)

2T58: Mas você corrige o português direitinho, ou não?

2L58: Não, porque eu não chego a ver o bilhetinho. Está tudo fechadinho dentro da caixa, eu não chego a ver. Eu deixo lá.

2T59: Como... como é que será? O propósito é que eles escrevam em português?

2L59: Exato. Como é que está saindo, né? Pelo menos o que eu estou recebendo do meu amigo secreto está perfeito!

2T60: Ah, você também está no rolo?

2L60: Eu também, eu estou no rolo.

2T61: Tá.

2L61: E a pessoa que está escrevendo está ótimo o português. São frases assim, mas...

2T62: Que tal se você colocar para eles...

2L62: Hum...

2T63: Assim... 'olha, quem quiser... tiver alguma dúvida, pode me procurar'.

2L63: Mas eu vou ver o que está escrito?

2T64: Ou, ao invés de te procurar, vai e escreve na lousa o que recebeu. Quem quiser revelar...

Logo após o turno 2L59 a coordenadora poderia ter levado a professora a um Confronto, perguntando como saber sobre a qualidade e adequação comunicativa do português que estava sendo escrito nos outros bilhetes, e sobre o objetivo da atividade, em vez de prontamente sugerir alterações. Nesse caso, então, a coordenadora desperdiçou oportunidade para reflexão por não salientar o conflito e a incoerência existentes entre a atividade planejada e o objetivo de ser essa uma oportunidade de desenvolver escrita em português.

Nesse segmento aparece uma Reconstrução que se origina na percepção da professora de uma ação realizada anteriormente em sala de aula que não foi bem-sucedida, ou seja, ela refletiu a partir de um problema ocorrido. A professora havia pedido para os alunos fazerem uma atividade inspirada no jogo da velha, mas percebeu que os alunos não haviam entendido sua explicação. Isso a levou a repensar o procedimento. Atendendo à solicitação da coordenadora, a professora fala como foi o processo:

Exemplo 45

2T110: Você chegou a essa conclusão por quê?

2L110: Olha, por que eu vi que o tic-tac-toe é uma coisa tão simples, não é? Tão óbvia! Primeiro porque jogo da velha em português é tic-tac-toe em inglês, não tem mudança nenhuma. E... e eu não expliquei, justamente... Falei assim: 'olha, isso aqui é o jogo da velha, tic-tac-toe, então vocês façam numa folha de papel bem grande', né? E aí eu desenhei o que que era na lousa e aí eu dei um monte de tarefas, escritas num pedacinho de papel, porque aí eles pegavam o pedacinho e liam, então: 'fale os números de um a dez'. Quem acertar, vai colocar o papelzinho onde quiser, como se fosse uma bolinha e um 'x'.

2T111: Hu-hu.

2L111: E a outra pessoa tinha que corrigir. Se tivesse dúvida, perguntava para mim. Então eu expliquei assim super-rápido. E deu uma confusão! Eles falavam assim: 'Mas pode ser duas, pode ser três?'

2T112: Acho que fazer três... não sei!

2L112: Aí eu tive que explicar de par em par o que era, de novo, olha... sabe? quer dizer... nem podia, né? Então era fazer a velha explicação,

né? Eu e um voluntário, um estudante: 'ó, é assim, assim'. Todo mundo assiste, vê na prática como é que é, em vez de falar aquela explicação teórica: 'é assim, assim, assado', na hora de fazer eles não sabem, né?

2T113: Fazer um modelling primeiro.

2L113: Fazer um modelling primeiro, que eu não fiz.

2T114: Hu-hu.

2L115: Em termos de minha aula, eu vivo dando explicação mal-dada e eu vejo que na hora da performance eles ficam super-confusos, e eles começam a perguntar: 'mas como assim?' não sei o que. Aí eu vejo que não fui clara, que eu tive pressa de explicar para eles começarem a fazer...

2T116: Hu-hu.

2L116: E não fui pelas etapas, né? De exemplificar, de estar dando um modelling, de eles assistirem, tal...

Esse excerto inicia com uma Proposta de Confronto feita pela coordenadora, em que a solicitação é que a ação seja revista, e se justifique a causa do problema. A professora responde com um Confronto que, conforme previsto para a realização lingüística, pressupõe um relato da ação já com uma avaliação crítica. Tem-se, portanto, tempo de pretérito perfeito e imperfeito em processos mentais (*vi*, em *vi que tic-tac-toe é uma coisa tão simples*) verbais (*expliquei, falei, perguntava, falavam*), materiais (*desenhei, dei, pegavam*), marcador de causa e razão (*por que*), indícios de avaliação (*simples, óbvia, super-rápido, mal-dada*) caracterizando a forma de ação Confrontar. Dos quatro turnos da professora em que há Reconstrução (2L113, 2L114, 2L115 e 2L116), entretanto, somente um tem um modal explícito denotando intenção (*podia*, em *eu podia dizer isso*). Os turnos 2L113 e 2L116 têm orações reduzidas que podem ser entendidas como potencialmente portadoras de modais de intenção, em que se teria:

2L113: Eu poderia ter feito um modelling...

2L116: Eu deveria ter exemplificado, deveria ter dado um modelling para eles assistirem, tal...

Mas no turno 2L115 o modal de intenção fica implícito, sendo sugerido pela negativa, como é representado entre colchetes abaixo, não chegando, assim, a ser realizado lingüisticamente.

Exemplo 46

*2L115: Aí eu vejo que eu não fui clara [eu deveria ter sido mais clara],
que eu tive muita pressa de explicar [eu deveria ter explicado mais
devagar]*

Deduz-se, portanto, que os traços lingüísticos para identificar as formas de ação reflexivas têm de ser considerados com cuidado, sempre havendo margem para interpretações. A exemplo do que sucedeu no turno 1L197 (do segmento 1), comentado acima, nem sempre os indícios lingüísticos previstos na teoria se apresentam claramente nas realizações verbais.

Em suma, o segmento 2, embora mostre maior iniciativa da coordenadora em perguntar sobre as ações já ocorridas em sala de aula e planos para atividades futuras (através dos Pedidos de Descrições que ocupam 16,1% dos turnos), além de ter as quatro formas de ação reflexiva, mantém o resultado do segmento anterior de ser pouco reflexivo, sendo igualmente questões utilitárias o foco da preocupação das participantes.

(c) Segmento 3

Chama a atenção nesse segmento o alto número de turnos (86,9%) da professora dedicados a Descrições. Observa-se que a porcentagem de Descrições da professora vai ascendendo nesses três primeiros segmentos, enquanto que a da coordenadora vai caindo, o que pode ser um indicativo de que a participação da professora vai assumindo maior destaque na interação. Os tópicos tratados na primeira parte desse encontro, e que partiam de relatos da professora sobre episódios de sala de aula, versaram sobre: (a) os resultados de um questionário em que os alunos haviam avaliado o curso até aquele momento, com exemplos de fatos de sala de aula referentes a esses resultados; (b) a insistência dos alunos em não usar a língua alvo em aula; (c) a dúvida quanto a língua para dar explicações; (d) o pedido constante dos alunos de truques e atalhos para transformar espanhol em português; (d) correção de erros e e) modos de aumentar a velocidade da aula. A simples listagem desses tópicos, todavia, já indica o utilitarismo das discussões.

Novamente, repetindo o que ocorreu no segmento anterior, as descrições não eram aproveitadas pela coordenadora para dar origem a um processo reflexivo abrangente que envolvesse questionamento, identificação de valores, crenças e posicionamento teórico da praticante. A participação da

coordenadora tende a ser feita por meio de sugestões de ações, o que leva a deduzir que a coordenadora entende sua função como sendo ‘fornecer idéias’. Assim, a maioria dos modos de participação da coordenadora não tem a função de levar à auto-consciência da professora.

Observe-se, por exemplo, o excerto abaixo. A coordenadora havia acabado de dar uma explicação sobre as principais teorias de ensino e aprendizagem (behaviorismo, naturalismo e construtivismo) quando a professora traz à baila a questão da correção do erro.

Exemplo 47

3L157: No caso assim dos erros que eu estou pensando agora. De correção de erro...

3T163: Hu-hu.

3L158: Já que, porque é uma coisa que eu nunca soube fazer, nem nas aulas de inglês. Você corrige on the spot ou não? Entendeu? A gente nunca sabe. Quer dizer, depende do que você quer... você quer que o aluno desenvolva fluência, tal...?

3T164: Tá. Vamos pegar o papel do professor aí. Se você corrige on the spot, então você está sendo a fonte do saber também.

3L159: Hu-hu.

3T165: Você pode alertar o aluno e falar para os colegas colaborarem. Falar: ‘Opa! Tem alguma coisa aí!’, né? Mas não num primeiro momento dizer o que que é.

3L160: Ah, sim, sim.

3T166: Você está alertando.

3L161: É, eles falam assim: ‘eu falou’, né? aquela coisa assim... ‘Não, eu falei’, tal, e é isso e tal.

3T167: Mas você não vai falar o ‘falei’.

3L162: Hu-hu, exato, é.

3T168: Quando ‘eu falou que’, você: ‘Opa! Pessoal, tem alguma coisa aí! Vamos ver!’ Daí ou a própria pessoa... daí você é o monitor.

3L163: Hu-hu.

3T169: Ou a própria pessoa se toca, né? Ou um colega, né? A gente trabalha num sentido de peer correction, o próprio colega ajuda, tá? Porque se você for corrigindo, primeiro que você não leva o aluno a refletir...

3L164: É.

3T170: E toda a metodologia é para levar o aluno a refletir.

Evidencia-se que a coordenadora não segue o que ela mesma sugere. Em vez de levar a professora a fazer relações com a teoria que explicara anteriormente, ela imediatamente diz como se deve proceder, no turno 3T164.

As Descrições da professora nesse segmento referem-se todas a ações passadas, tendo principalmente processos verbais e materiais, como previsto:

Exemplo 48

3L25: Aí eu comecei a explicar que 'barulho', tal, quando você está numa rua, numa casa, todo mundo está conversando... Aí a outra falou em inglês, aí eu falei assim: 'escuta, eu fico três horas e meia explicando...' Fiquei brava, né? Aí eles começaram a dar risada.

3L65: Aí depois, a gente estava fazendo outra atividade, eu pedi para eles pesquisarem os feriados do Brasil e trazerem quais são os feriados no Brasil. Aí eles estavam falando, mas nisso já começaram a falar sobre outra coisa, entendeu? Então tenho que chamar a atenção. Ontem a classe estava tão dispersa, que eu...

O tempo verbal escolhido, entretanto, nem sempre é o pretérito perfeito. Mesmo referindo-se a ações já ocorridas, o presente do indicativo aparece freqüentemente ou se mistura ao pretérito perfeito.

Exemplo 49

3L35: Agora, short-cut, é isso que eu falo, né? Atenção, aí que está... metade da classe não presta atenção quando fala, então falaportunhol. Está cansado de saber que não existe isso em português, entendeu?

3L67: Em inglês! Começaram a falar... porque começa a falar de cultura, de coisa assim, pronto, né? Aí é motivo para pergunta, tal, e eles já começam a misturar tudo. Falam inglês, depois falam português. Eu respondia em português, português, português, mas tinha muita coisa em inglês.

3L75: Aí, eu geralmente assim eu toco, eles ouvem tudo. Ah, não! A partir da lição cinco eu comecei a fazer pergunta para eles prestarem atenção e poder responder. Isso eles tiram de letra, respondem assim na hora, sem ler. O livro está aberto, né?

Por outro lado, é encontrada maior regularidade e correspondência à previsão lingüística nas realizações verbais referentes à ação de Informar, que foram categorizadas como Significado. Os processos mais usados são os relacionais de identificação e o tempo verbal é o presente do indicativo.

Exemplo 50

3T17: Acho que o que a gente está fazendo é uma estratégia de aumentar a percepção.

3T47: O que a gente quer fazer é fortalecer essa atenção para a língua.

3T164: Se você corrige on the spot, então você está sendo a fonte do saber também.

3T170: E toda a metodologia é para levar o aluno a refletir.

A regularidade em referência à previsão lingüística também se faz sentir nas Reconstruções, em que a presença do modal denotando intenção aparece, embora a referência a futuro não esteja explícita:

Exemplo 51

3T37: Agora, o que você pode fazer é estar alertando para esta atitude, né?

3T39: E às vezes você não precisa nem dizer a regra, você fala: 'Português!'

3T107: É, você pode dar um exemplo, como você deu do texto.

A maioria das Reconstruções feitas pela coordenadora, entretanto, não trazem indícios lingüísticos nem de modal nem de tempo futuro. Os verbos são realizados no imperativo, ou em forma elíptica com infinitivo, embora a própria estrutura já tenha um indício de modalização, conforme discutido anteriormente nesse capítulo:

Exemplo 52

3T84: Deixa eles perceberem, né?

3T78: É deixar... partir do que eles sabem.

3T174: Daí você compõe para ficar num português de nível melhor. Ou você mesma, ou, preferencialmente, alertando os colegas para isso.

O segmento 3, portanto, repete o resultado dos anteriores, ou seja, a reflexão desenvolvida tem características utilitárias, uma vez que a interação

parece envolver predominantemente troca de informações. Isto reflete o comentário de Goodman (1984; 1988) sobre a dificuldade de se implementar reflexão crítica. Há reflexão, mas a coordenadora poderia ter participado de modo a levar a professora, através do processo reflexivo com base nas ações de sala de aula, a autonomia. Conforme pôde se perceber, isso não ocorre.

(d) Segmento 4

Sendo o propósito desse segmento avaliar o curso que havia terminado, é esse o momento propício para refletir sobre as decisões nele tomadas com vistas a melhorias. Coerentemente, encontra-se aqui um grande número de Reconstruções, sendo que a professora é quem realiza a maior parte delas, contrariamente ao que vinha acontecendo nos três segmentos precedentes. As Reconstruções da professora deveram-se, em grande parte, a Propostas de Reconstrução da coordenadora:

Exemplo 53

4T19: Você acha que [uma revisão] teria sido necessário?

4L19: Ah, eu acho legal, né?

4T41: Que que você... ah...bom, pelo que você está me falando, só restating aqui para ver se eu entendi, ah... se você desse esse curso de novo você faria alterações?

4L41: Faria.

4T42: Uma das alterações seria trabalhar mais a leitura?

4L42: Trabalhar mais a leitura.

4T43: Tá. E de uma forma só em termos de quantidade, ou em termos de diferença de abordagem também?

4L43: É, diferença de abordagem.... Quantidade eu não sei não, achei que foi legal. Foram três textos além dos que eles tiveram que ler para as aulas da manhã, né?

4T44: Sei.

4L44: Ah, então, está bom. Mas em termos de qualidade mesmo, sabe? Sentar... É que eu nunca soube trabalhar direito texto, então a falha é minha. Sentar e trabalhar...

4T45: É uma coisa que a gente poderia ter tratado, mas realmente não...

4L45: Não deu tempo!

4T46: Não sei se deu, sabe?

4L46: Então isso é... não trabalhei, né? a leitura que eles fizeram de manhã.

4T68: *Então talvez... você acha que numa próxima vez você os levaria a fazer, estaria cobrando uma reestrutura da coisa?*

4L68: *Eu acho que sim. Se é que vale a pena o diário. Aí eu deixo para as pessoas mais experientes que trabalham com isso, se eles acham que realmente vale a pena, daí tudo bem. Eu me cobraria algo mais nesses diários.*

4T69: *Não, que sugestão você faria? Não colocaria o diário? Faria outra coisa?*

4L69: *Não, acho que não colocaria o diário, porque muitos deles, até no dia, abriam o diário e começavam a escrever. Por exemplo, tinham que ter três entradas, não tinham? Escreviam um atrás do outro, com a mesma tinta de caneta, tudo! Então você via que não pegaram um dia... A Ana, a Ana Kilmer, ela não, você vê que ela pegava um dia e escrevia, pegava outro e escrevia. Uns dois ou três faziam certo. O resto, não. Era na hora que faziam tudo para entregar. Quer dizer, compensa isso? Não compensa, né?*

4T70: *E você falava isso para eles?*

4L70: *Não falei.*

4T178: *Que mais?*

4L178: *Ó, eu faria assim um esquema melhorzinho do que vai ser dado em cada aula, com os textos separados. Eu acho que teria de ter uma apostila de apoio.*

A maioria das Propostas de Reconstrução da coordenadora, como se depreende dos exemplos acima, foram realizadas com processos materiais (*faria, colocaria, levaria*) e modal de intenção (terminação *-ia* nos processos), mas as Reconstruções da professora muitas vezes estavam implícitas, podendo ser deduzidas a partir de verbos no pretérito perfeito, como ocorre nos turnos 4L43 (*achei que foi bom*), 4L46 (*não trabalhei*) e 4L70 (*não falei*), e, mais claramente nos abaixo destacados:

Exemplo 54

4L37: *Então achei que faltou trabalhar texto, achei que faltou, por exemplo, eles faziam o homework no workbook e eu não checava. Tinha resposta atrás, mas eu duvido que alguém tenha feito, sabe?*

4L143: *Isso aqui eu formulei mal, né? A gente formulou mal a questão.*

4L311: *É, acho que faltou muito isso [deixar claro o propósito das atividades], no curso todo.*

Percebe-se que nesses turnos, ao mesmo tempo é feita uma referência a fatos passados, uma avaliação desses fatos e deduz-se que essa retomada avaliativa resulta em uma tomada de consciência que levaria, potencialmente, a uma reformulação, ou reconstrução da ação. Por esse motivo, poder-se-ia dizer que para esses turnos convergem características de três formas de ação: Descrição, Confronto e Reconstrução. Esse não é um caso raro nas interações, uma vez que várias vezes duas ou mais categorias coexistem em um mesmo turno ou uma mesma oração. A preocupação em categorizar, buscando diferenças entre as formas de ação pode desviar a atenção do pesquisador e mascarar o aspecto fundamental da reflexão: em sendo um processo, não há linhas limítrofes entre uma ação e outra. A fusão dos quatro elementos perfaz o processo reflexivo. A identificação via indícios lingüísticos é grande parceira para que se detecte traços distintivos, mas a interpretação, com base no contexto e no conhecimento das condições de produção não pode ser relegada a segundo plano.

O elenco dos tópicos discutidos nesse encontro - último dia de aula, atividades extras, textos para leitura, tarefa de casa, atividades de sala de aula, preparação para redação, fórmulas contrastivas entre português e espanhol, prova final e avaliação do curso pelos alunos - indica que a preocupação utilitária é inerente à própria concepção das participantes sobre o evento comunicativo. Tal fato, como comentado anteriormente, é coerente com as representações das envolvidas, bem como com a tarefa para a qual a coordenadora foi contratada. Considerando essa questão pragmática, é possível afirmar-se que nesse segmento houve maior desenvolvimento de reflexão, uma vez que a participação de ambas as educadoras resultou em transformação do pensamento inicial.

Não se pode deixar de dizer, entretanto, que a discussão poderia ter alcançado um nível mais profundo de reflexão. No excerto abaixo, por exemplo, a coordenadora poderia ter intervindo para questionar sobre como a professora percebia o papel do professor, mas não o fez.

Exemplo 55

4T73: Então, fosse redação, ou fosse diário, tal, você acha que valeria a pena comentar com eles: 'olha, você não está fazendo como, como eu

esperava que fizesse'. Você acha que... se encaixaria esse tipo de atitude, assim?

4L73: Olha, eu não sei porque eu sou super assim contra esse tipo de atitude... Você vê, faz parte das pessoas, mas é uma coisa que eu não assimilei. Porque você está falando e fala assim: 'ó, você não está estudando como deveria estudar.' Porque eu acho que já que eles se consideram adultos...

E, no trecho que se segue, a coordenadora poderia ter questionado qual era o *jeito pessoal*, e o *não dá para mudar*, questões que ressurgem mais tarde.

Exemplo 56

4L78: Agora eu não sei se o meu jeito, que é um jeito que eu dou aula assim igual para qualquer idade, entendeu? Tenho um jeito pessoal.

4T79: Cada um tem seu estilo.

4L79: Exato. Quer dizer, que isso eles encaram como sendo infantil, né? Constatando que é infantil...

4T80: Você tentou verificar no seu jeito de dar aula se tinha esse traço de...

4L80: Bom, depois que ele comentou isso, eu fui lembrar do video, porque eu já estava com o video, né? Que eu vi que tem um jeito...

4T81: É? Eu não lembrava de nenhum... Seria bom a gente estar até vendo...

4L81: Mas é um jeito assim... eu não sei, é um jeito meu!

4T82: Hu-hu.

4L82: Agora, infantil? Quer dizer, sei lá! Eu acho que... eu não sei, eu não... eu acho que talvez até tenha, em lidar com os outros, mas faz parte de mim, não dá para mudar. Se eles não gostam, problema deles, tanto que isso daí não me afetou.

4T83: Tá. Hu-hu. Mas a gente ouve... só alguma coisa que você... você só vai modificar sua prática se você achar que não está bom.

4L83: Huhu.

4T84: Se você achar que está bom, você não vai modificar, né?

Sintetizando as averiguações, deduz-se que em todos os segmentos que compõem o Momento 1, apesar de se observar no segmento 4 maior ocorrência de todo o conjunto do processo reflexivo, as reflexões realizadas têm carácter predominantemente utilitário. Essa constatação parece espelhar a construção tanto da coordenadora quanto da professora sobre a função do evento comunicativo e de seus próprios papéis.

(e) Segmento 5

O amadurecimento do processo reflexivo que vinha se esboçando e tentando se firmar no primeiro momento do corpus, de que fazem parte os primeiros quatro segmentos, realiza-se no segundo momento.

Não somente o preparo necessário com o exercício da interação concorreram para tal fato. Como já descrito, nesse segundo momento há distinções em relação ao primeiro que são dignas de nota por sua influência no resultado alcançado. A principal delas é que houve iniciativa própria da professora em procurar ajuda, independente de uma imposição institucional. Além disso, nesse caso, diferentemente dos demais, o processo reflexivo ocorreu porque, conforme anunciava Dewey (1933): (a) havia um problema real e contundente com o qual a professora estava diretamente envolvida e em que estava profundamente interessada, uma vez que pensava que poderia perder o emprego por causa do incidente com os alunos; (b) o tratamento da questão examinou criteriosamente o processo, buscando relações com crenças, valores e teorias internalizadas que pudessem estar fundamentando as ações, isto é, um dos focos da interação foi a discussão sobre as representações do papel do professor.

Estavam também atendidas as condições pessoais necessárias à reflexão, retomando as palavras de Dewey, uma vez que a professora: (a) enfrentou o conflito com coragem para reexaminar suas fundamentações e buscar a origem do problema; (b) esforçou-se para entender e analisar opiniões diferentes das suas, considerando as conseqüências pessoais e profissionais aí envolvidas e (c) empenhou-se para se engajar no processo reflexivo, apesar das incertezas implícitas no questionamento e abandono de ações rotineiras em favor do novo e desconhecido desenvolvimento.

A evidência de ter havido reflexão nesse segmento e de a participação das interagentes ter sido decisiva é dada pela constatação de que a coordenadora utilizou-se de todos os oito modos de participação categorizados e a professora dos quatro que lhe eram mais pertinentes rumo a uma nova compreensão de suas ações.

Observa-se assim a participação da coordenadora:

(a) Pedindo (PD) insistentemente para a professora descrever (D) ações para chegar a percepções e análises:

Exemplo 57

5T3: *A Daisy te falou alguns fatos concretos [que você concorda]?*

5T3: *Falou.*

5T4: *O que?*

5L4: *Alguns poucos fatos concretos.*

5T5: *O que?*

5L5: *Ela falou que... não, eu não vou falar o que eu concordo porque eu não parei para pensar nisso. Eu vou falar o que ela falou.*

5T6: *A gente pode até estar pensando agora...*

5L6: *Ela falou assim... é... ela falou assim: 'Lilia, o que eu percebi, ficou muito claro para mim, apesar de eles não dizerem diretamente, foi que... ah... não é uma questão do teu inglês, da tua metodologia de trabalho, não é nada disso. É uma questão que passa pelo teu modo de ser, tua personalidade', ela falou. Aí, eu parei para pensar na hora nisso, porque eu não tinha me tocado, né? Aí ela falou assim...*

5T7: *Ela deu algum exemplo?*

5L7: *Deu. Ela falou assim: 'Você já percebeu que você é uma pessoa que é na sua, com os professores?' E concordo com ela... isso eu concordo (risos).*

Os turnos descritivos, correspondendo à expectativa de escolha lingüística, têm os verbos no pretérito perfeito e os processos são quase sempre verbais (*falou, falar*) e materiais (*deu*). Nos trechos em que a descrição já leva a um confronto, surgem processos mentais (no turno 5L5: *concordo e não parei para pensar*; no turno 5T6: *estar pensando*; no turno 5L6: *pensar e não tinha me tocado*; no turno 5L7: *concordo*).

(b) Pedindo (PS) para a professora fazer relações entre ações e seus significados (S):

Exemplo 58

5T56: *Então o que que é esse não falar em direção ao outro?*

5L56: *É, acho que o que eu entendo é porque eu acho que falo para mim mesma, não estou levando em consideração se o aluno está interessado, se está entendendo...*

5T57: *Hu-hu.*

5L57: *E de repente por eu estar falando comigo mesma, eu estou achando que a aula está ótima... eu estou me entendendo (risos), né?... não sei...*

ou oferecendo o significado:

Exemplo 59

5T50: E o falar para dentro não é uma metáfora?

5T86: Isso caracteriza um tratamento individualizado.

5T173: O professor não é só aquele que sabe a matéria, não é o técnico só.

A forma de ação Informar é caracterizada pelo processo relacional de identificação ($x = a$ não falar em direção ao outro; não falar em direção ao outro = a falar para mim mesma; falar para dentro = metáfora; isso = tratamento individualizado; professor não é = aquele que sabe a matéria) no presente do indicativo.

(c) Levando (PF) a professora a se confrontar (F) com seus fundamentos:

Exemplo 60

5L65: Mas... também eu não posso mudar da água para o vinho... porque eu não sou assim... de repente eu não (inaudível) aquilo que eu estou dizendo, né?

5T66: É... bom... ah... então... então me fala... você estava dizendo de, do que deve ser um professor, né? Vamos fazer um pouquinho diferente...

5L66: Fala.

5T67: Qual foi o melhor professor que você teve na vida?

5L67: (risos) Ó, isso é maldade, heim!

5T68: Pensa nesse... Não, não é maldade!

5L68: Que maldade, meu Deus! (risos)

5T69: Por que que é maldade? Estou perguntando...

5L69: Porque é o oposto! O melhor professor que eu tive na vida foi o oposto de tudo isso que eu estou sendo. Está nítido... Um professor da 7^a. série, de Matemática... e eu não sabia Matemática até a 7^a. série... sabia somar 2+2... tinha pavor... e com ele eu aprendi Matemática, tá? Agora, como que eu aprendi Matemática? Por quê? Ele era um professor excelente? Até acho que não, ele era um professor normal. Só que ele dava aulas extras. A gente estudava em escola particular... à tarde... a gente tinha aula de manhã, à tarde ele ia no laboratório da escola e falava assim: 'Ó, quem está tendo dificuldade, vamos fazer uma aula particular, tal, tal... Não cobrava nada, não ganhava nada para dar essas aulas, tá? Ele pedia assim... o cara era super-pobre, tá? Era pobre mesmo... então ele pedia assim: 'Ó, quem quiser colabora

com alguma coisa, eu aceito, tal”. Mas as freiras - eu estudava em colégio de freiras - não pagavam nada para ele. Então eu achava isso super-bondade da parte dele, tal, fazer isso com os alunos, né? Poxa, estar explicando para a gente, estar... então eu gostava muito disso nele, e muito também porque ele se aproximava muito dos alunos, tá? Chegava... sabia da vida de todo mundo (risos), tal... Isso está ficando tudo contraditório as coisas...

O turno 5L69, em que se centraliza o Confronto, tem alguns dos indícios lingüísticos característicos, como: marcador de causa e razão (*porque*), processo relacional atributivo (*x é o oposto; x é contraditório*).

(d) Levando (PR) a professora a reconstruir (R) ações, e auxiliando na expansão dessa reconstrução:

Exemplo 61

5T515: No início do vídeo o pessoal vai lá para a lousa e faz as perguntas para as respostas. Daí você fala assim: ‘Olha, tá aqui, tal... Essas perguntas estão corretas?’ Você fala isso, não fala?

5L516: Ah, se a pergunta é deles próprios, então mando cada grupo checar do outro, né?

5T516: Isso.

5L517: Tá.

5T517: Uma sugestão que eu teria a fazer é você perguntar porque que está correta, porque isso faz uma outra referência à regra. ‘Está correto por quê?’

As marcas lingüísticas de referência a tempo futuro, esperadas para a Reconstrução, não estão explícitas nesse excerto, o que, conforme já comentado, pode ocorrer. O contexto, todavia, fornece elementos suficientes para que facilmente se deduza que o que se fala nos turnos 5L516 e 5T517 deve ser feito ‘de uma próxima vez’. Os processos, em consonância ao previsto, são verbais (*fala, mando, perguntar*).

A transformação do pensamento da professora é sentido através de algumas de suas falas:

Exemplo 62

5L184: É que eu estou achando assim, eu estou tão me descobrindo com essa conversa, entendeu? Que é lógico que é bom isso, mas você fica assim... poxa... eu não queria, tá, eu não queria estar vendo que o

professor que eu mais gosto é o que eu não sou... Sabe, esse tipo de descoberta que você não quer descobrir? Mas, mas está sendo ótimo... (risos) Até que no fundo você quer ter razão, né? Só... tudo isso eu acho que está tudo certo, mas você vê que não é assim...

5L636: Olha, achei ótimo, achei a melhor interação que eu já tive com você desde o começo que a gente está trabalhando juntas. Porque uma, porque eu estou com mais conhecimento do que quando eu tinha em fevereiro quando a gente começou a trabalhar esse negócio de reflexão, de você se auto-avaliar, tal. Isso é uma coisa que você me apresentou esse tipo de atividade, então eu comecei a pensar mais sobre isso a partir daquele momento e eu acho que eu cheguei a conclusão junto com você, né? Hoje aqui, que eu tinha pensado antes e cheguei a conclusão antes também de vir para cá sobre isso mesmo de estar me vendo. Inclusive uma delas foi aqui, foi colocar aqui se vale a pena mudar ou não. Quer dizer, acho que é um pouco revoltada assim de não querer mudar, né? Eles é que têm que mudar (risos).

5L651: Olha, eu, tudo bem, eu não sei se eu consegui enxergar, tanto é que eu não estava tentando. Eu estava colocando assim: 'ah, mas o aluno tem que me aceitar como eu sou'. E aí você falou: 'ah, você também, você não é o aluno, você tem que tentar se aproximar dele como professora'. Eu estava com essa postura quando eu... Mas então eu acho que foi muito válido. E por mais que eu odeie gravar aula, por que eu odeio, odeio, odeio... Eu acho horrível...

5T651: Eu também...

5L652: mas... (risos), depois você vê o sentido de gravar.

É preciso mencionar, todavia, que a participação da coordenadora poderia ter sido qualitativamente superior se ela tivesse explorado algumas falas da professora. A certa altura, conforme indicado no exemplo abaixo, Lilia fala como caracteriza uma boa aula, mas a coordenadora deixa de questionar essa construção.

Exemplo 63

5L97: (...) porque eu acho em termos de organização de aula, esse curso...

5T98: Não teve nenhuma reclamação?

5L98: Não, teve 'bom', que eu acho que foi superinjusto, sabe? , porque acho que foi o único curso que eu dei até agora que preparei aula por aula, minuto por minuto, mas não escapou uma aula. Às vezes você não tem tempo, você faz qualquer coisa, tal. Essa não, essa eu estava assim, sabe?, quando está tudo preparadinho, aquela aula perfeita (...). Então, quando eu recebo um 'bom' de organização, aí entra o que você falou.

Primeira reação que eu tive foi assim: 'Pô, esse aluno não sabe o que que é organizar uma aula. Sabe, tem um caderninho... nunca tive isso na vida! Tudo está aqui dentro, o que eu dou...

5T99: Haha.

5L99: Então eu estou, eu superorganizei minhas aulas. Textos, variei o máximo possível. Dei vídeo, dei trocentas músicas, dei jogos...

Em suma, entretanto, o processo reflexivo ocorre nesse Momento 2, sendo que agora ele atinge níveis mais profundos por abordar questões substantivas referentes a valores, crenças, sentidos e teorias que a professora foi adquirindo ao longo de sua experiência pessoal e profissional.

Respondendo, portanto, a pergunta 3, pode-se asseverar que as interações entre a coordenadora e a professora resultaram em reflexão. O processo reflexivo foi sendo construído ao longo das interações de modo a chegar a seu desenvolvimento maior no segundo momento. O primeiro momento caracterizou-se por reflexão utilitária porque esse era, segundo a ótica das participantes, o propósito das interações, e porque nenhuma das duas participantes estava preparada para refletir mais profundamente. Lembre-se que a coordenadora ainda não havia entrado em contato com a teoria de reflexão que mais tarde veio a abraçar. A coordenadora estava a caminho de elaboração de novos desenvolvimentos, em processo para alcançar ela própria uma transformação, a partir de influências ainda inéditas, em seu entendimento de como atuar em sua função.

4. Síntese dos resultados

1. Quais as características lingüísticas das interações entre a coordenadora e a professora?

As interações da coordenadora com a professora caracterizam-se pelo domínio da coordenadora tanto no que diz respeito à quantidade quanto à função das falas, uma vez que é ela quem faz a maioria das iniciações. Este quadro é aceito pela professora naturalmente. As falas da coordenadora têm principalmente o propósito de dar instruções, avaliar ações e incentivar análises. A professora, no Momento 1, relata ações de sala de aula, expõe o que pretende fazer, emite opiniões, além de fazer análises com fins utilitários. Já no Momento 2 ela se revela mais reflexiva e crítica quanto ao seu papel. A

principal estratégia da coordenadora para tentar diluir seu poder é observada lingüísticamente através da alteração de estruturas típicas para comandos. Tanto a coordenadora quanto a professora fazem uso expressivo de indícios de modalidade em suas declarações. Para a coordenadora, o significado desse recurso lingüístico parece ter a finalidade de buscar aproximação e maior simetria de poder com sua interlocutora. A professora, por outro lado, indica a insegurança e a conformidade próprias ao seu papel, segundo suas representações sobre o evento comunicativo.

2. Houve colaboração? Quais os indícios lingüísticos que podem sustentar esta afirmação?

Ambas as interagentes estão voltadas para objetivos comuns e buscam sua realização através de participação colaborativa. Os indícios lingüísticos de que há colaboração são verificados principalmente: (a) na forma como a coordenadora estrutura seus comandos, ou seja, raramente são usados imperativos, quando este seria o modo mais esperado gramaticalmente, e (b) no uso de indícios de modalidade para abrandar asserções. Estes recursos lingüísticos evidenciam esforços em prol de um relacionamento interpessoal que reflete não somente solidariedade, mas igualmente comunhão de metas, em que cada uma das participantes concorre com o melhor de seu conhecimento e habilidade.

3. Houve reflexão? Quais os indícios lingüísticos que podem sustentar esta afirmação?

A análise lingüística revela que o processo reflexivo ocorreu. Iniciou-se com propósitos utilitários, passando depois a características mais profundas, isto é, críticas. As reflexões resultantes parecem ser consistentes com as representações das participantes e espelhar sua evolução na comparação entre um momento e outro. A análise através de marcadores lingüísticos para cada forma de ação do processo reflexivo mostrou-se útil, embora em alguns casos não tivesse ocorrido uma correspondência gramatical direta conforme inicialmente previsto, ficando essa interpretação dependente do contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Teacher education is a journey,
not a destination”*³
(Celani, 1998, em adaptação)

*“Eu estou tão me descobrindo com
essa conversa, entendeu?”*
(Abreu, 25/04/1995, Momento 2)

*“And yet we’ve just begun”*⁴
(Carpenter)

³ A educação de professores é uma jornada, não um destino.

⁴ E, apesar de tudo, estamos apenas começando.

Nesta sessão final, o objetivo é repensar o trabalho como estratégia de pensamento para estruturar desenvolvimentos futuros. Ela está organizada em três partes. A primeira parte, Reflexões em Construção, propõe-se a uma reflexão pessoal, em que me permito, como revelado nas escolhas lingüísticas (como, por exemplo, o uso da primeira pessoa e do apelido carinhoso de minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães - Ciça), discorrer sobre meus processos mais íntimos ao longo da experiência de escrever uma tese. A seguir, elenco algumas das contribuições mais evidentes deste estudo, para depois indicar possíveis caminhos para próximas pesquisas. O trabalho encerra-se com outra voz, a da professora participante da pesquisa, que oferece sua perspectiva de nossa aventura.

1. Reflexões em construção

O processo de elaboração desta tese equivale ao processo reflexivo, uma vez que estão aqui contempladas e mescladas o tempo todo as quatro formas de ação propostas por Smyth e Bartlett, a partir das discussões de Freire: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. A sobreposição dinâmica dessas ações esteve, indubitavelmente, presente ao longo da jornada que iniciei em 1994 e que agora, apesar de estar sendo repensada sob o título “considerações finais”, ainda não se encerra. É, de fato, um processo contínuo, em constante (r)evolução. (Que bom!)

A necessidade de me informar sobre o que estava acontecendo na minha prática de coordenadora para entender o que ela significava levou-me a esmiuçá-la, observá-la atentamente, ou seja, descrever suas minúcias. Descrever tornou-se, assim, um momento inicial que permitiu que os outros acontecessem. O questionamento sobre os possíveis significados da ação descrita foram sendo feitos enquanto eu interagia com as teorias a que estava sendo introduzida pela orientação da Ciça e nos próprios debates/embates que muitas vezes travávamos em nossos encontros individuais ou em grupo. Nesse trajeto, descobria e confrontava-me com minhas representações sobre ensino e aprendizagem e sobre o meu papel como coordenadora, vasculhava minhas representações profissionais e pessoais para tentar entender como elas haviam se constituído, as vantagens e desvantagens resultantes e quem elas afetavam ou beneficiavam. Pequenos e grandes conflitos afluíam em consequência dessa desconstrução. Um discurso diferente ia se delineando: denúncia do círculo de influências em que escolhi me inserir. A mudança de discurso - e,

portanto, da minha forma de interagir com o mundo a minha volta - refletia as transformações internas. Com isso, minha prática e modos de intervenção, evidenciados nas até então inéditas escolhas lingüísticas que passei a fazer, assumiam características outras. Eu estava em processo de reconstrução.

E em que resultou isso tudo? Os quatro anos, os estudos, o desvendar de outras perspectivas, a análise, as reflexões? Não há um resultado acabado. Ainda está resultando. Ainda está e, espero, sempre estará em construção.

Mas uma das evidências que me dá mais alegria é o fato de a professora que embarcou comigo neste processo construtivo também ter continuado seu caminho, após um processo de questionamento que teve início em nossos encontros. Lembro-me bem, uma idéia construída (*“Se você quiser, pode usar essa gravação, esses mesmos dados para fazer seu mestrado, afinal eles são nossos, nós duas estamos aqui. Seria interessante ter eu analisando isso tudo do meu lado e você analisando do seu...”*) em nosso último encontro do Momento 1 que tomou forma, alçou vôo, como revela a última parte deste trabalho.

Pela primeira vez, pelo que tenho notícia, em uma tese do programa de pós-graduação de que me orgulho em pertencer os mesmos dados foram compartilhados, analisados e se constituíram em dois cuidadosos estudos científicos independentes, feitos separadamente por ambas as envolvidas na pesquisa, ou seja, somos, ao mesmo tempo, Lilia e eu, pesquisadora e pesquisada. Os dois lados da mesma história levados em conta para consideração pública, para contribuir com as pesquisas na área efervescente, profícua e apaixonante de desenvolvimento de educadores. E deve-se destacar que as perspectivas teóricas e instrumentos de análise das duas pesquisas não são coincidentes, o que acrescenta ainda maior seriedade e originalidade ao olhar e interpretar de um mesmo evento. Neste caso, foi-se muito além de somente dar voz à participante. Ambas as vozes têm ressonância própria, recebendo, apropriando, difundindo e transformando tantas outras.

Revedo os dois momentos enfocados nesse estudo, percebe-se que a atuação da coordenadora não é a mesma, ou seja, a natureza da participação e intervenção realizada no primeiro momento é distinta da que se efetua no segundo, mesmo considerando que o contexto de situação é diferente. Retomando o discutido na introdução, parece manifestar-se nas interações de um e outro momento que há, de fato, diferentes concepções de natureza teórica e ideológica sobre o papel do educador. De um lado, observa-se, no

primeiro momento, o pragmatismo que está arraigado nas representações e expectativas de coordenadores, professores e instituição, o que é perceptível na insistência de reflexão utilitária. (Eu confesso que, como coordenadora, não sabia naquela época agir de forma diferente, o que significa que eu estava sendo coerente com a representação que fazia do meu papel.). Por outro lado, no segundo momento, a coordenadora não só considera as concepções da professora sobre seu papel, como também a leva efetivamente a questionar e refletir sobre sua prática.

É necessário que se diga, entretanto, que isso não invalida a importância do primeiro momento. O segundo momento só existiu porque houve o primeiro, quando confiança e colaboração foram construídas conjuntamente, mesmo em meio à pressões para resolução de problemas na busca de resultados rápidos para atender o cliente. Decorre daí a dedução que a qualidade das relações interpessoais nas interações entre coordenadora e professora parece ser de fato relevante para que venha a ocorrer o processo reflexivo, conforme advogam Schön e Argyris ao proporem o Modelo II. A confiança mútua, considerada (Magalhães, 1990) fator crucial para desencadear reflexão, foi sendo conquistada não somente nas interações analisadas nesse trabalho, mas complementou-se através de conversas informais e acasos que demonstraram que compartilhávamos de interesses e objetivos comuns, aliados à certeza que daríamos o máximo de nós mesmas para, aprendendo com o contexto, vencermos os obstáculos que iam surgindo. Lilia e eu certamente não podemos nos esquecer de uma noite (que agora interpreto metaforicamente) quando, ilhadas num posto de gasolina, vítimas de uma das enchentes que invariavelmente castigam a metrópole no verão, fizemos companhia uma a outra e conversamos até de madrugada, até que as águas baixassem para podermos ir para casa.

Um outro aspecto a considerar é que a reflexão técnica, de cunho utilitário que caracterizou o primeiro momento foi, acredito, fundamental para que iniciássemos o processo de desenvolvimento. Ela serviu, conforme argumentam Hatton e Smith (1995), como instrumento de apoio para se galgar a reflexões mais profundas, abrangentes e críticas. O coordenador para bem desempenhar seu trabalho deve inteirar-se sobre a teoria da reflexão, mas o estudo da teoria não é, obviamente, suficiente. A complementação do aprendizado para se poder usar os conceitos do processo reflexivo, a meu ver, se dá na prática, no exercício interativo, no conhecimento que se constrói entre os envolvidos no contexto da ação.

Além do clima de confiança para propiciar um relacionamento colaborativo, e da aprendizagem por parte das interagentes para desenvolver o processo reflexivo, o conflito parece ser também parte indispensável da trajetória. O conflito chega através da percepção e questionamentos de nossas incoerências internas e, como resultado, surge a construção de novas compreensões e teorias (Magalhães, 1998). A transformação só se torna possível se você deixa de ser o que foi até então. E o rito de passagem é conflituoso e, por vezes, doloroso, como foi para Lilia (Abreu, 1998).

Uma vez observada a ocorrência de reflexão, a grande e premente questão que se coloca é: qual foi o tipo de reflexão resultante?, ou seja, a que tipo de transformação a reflexão conduziu? É possível refletir nas mais variadas e distintas direções, ou seja, a reflexão pode ter base positivista, ou sociológica, ou freudiana, etc. Em outras palavras, para refletir uma pessoa vai recorrer às representações de que dispõe, ou às representações das pessoas que refletem conjuntamente com ela, considerando que a reflexão é construída na interação, com base nos conhecimentos, valores, teorias e experiências dos interagentes que dela participam. Não há dúvida de que houve reflexão nas interações analisadas nesse estudo, e essas reflexões espelharam os construtos de suas participantes. Se os construtos das participantes fossem diferentes, diferente também seria a reflexão.

A responsabilidade maior no encaminhamento do processo reflexivo e, conseqüentemente, nas transformações a que ele pode levar é, naturalmente, do coordenador, o que implica que eu, como coordenadora e “par mais desenvolvido”, influenciei nas reconstruções a que naquele momento a professora chegou. Essas reconstruções seriam outras hoje, quando compartilho de outros construtos que vem sustentando atualmente para mim a discussão sobre ensino e aprendizagem. A conclusão decorrente dessa observação aponta para a necessidade de um estudo contínuo para o coordenador. O educador que queira desempenhar a contento seu papel em tempos pós-modernos deve estar disposto a manter-se sempre informado. Há que saber sobre teorias de reflexão, teorias de ensino e aprendizagem, além de estar atento a suas percepções do contexto e das pessoas com quem atua. É como a Rainha Vermelha explicava à confusa Alice:

“Now, here, it takes all the running you can do to keep in the same place. If you want to get somewhere else, you must run at least twice as fast as that!” (Carroll, 1865)⁵

2. Contribuições da pesquisa

O estudo desenvolvido neste trabalho partiu de discussões sobre o ensino de língua estrangeira, mas a contribuição é relevante para a formação de educadores de quaisquer áreas de conhecimento, uma vez que o alcance da reflexão é o professor. A reflexão não se dá no vazio, mas origina-se em um objeto que, nesse caso, é o ensino de língua estrangeira.

Além disso, a gramática sistêmico-funcional, escolhida como instrumento de análise, contribuiu para a descrição do português oral coloquial usado no Brasil em contexto educacional similar.

Resumindo o exposto até então, e acrescentando-se algumas considerações sobre o instrumento lingüístico utilizado, pode-se dizer que esse estudo me levou a entender que:

- (a) A qualidade das relações interpessoais entre coordenadora e professora é relevante para o desenvolvimento do processo reflexivo.
- (b) A aprendizagem do processo reflexivo depende não somente do conhecimento de seu embasamento teórico, mas também de prática dos interagentes envolvidos em usá-lo, uma vez que ela é construída na interação.
- (c) A aprendizagem e o entendimento do processo reflexivo pode ter início através de reflexões de cunho utilitário.
- (d) Colaboração e bom relacionamento são fundamentais para se engajar num processo reflexivo de construção conjunta.
- (e) Colaboração e bom relacionamento, apesar de fundamentais, não são suficientes para refletir. O conflito gerado pelo confronto e questionamento

⁵ “Olhe, é preciso que você corra o mais que puder para ficar no mesmo lugar. Se você quiser chegar a algum outro lugar, você precisa correr duas vezes mais rápido!”

de valores e teorias é parte necessária para a reconstrução de novas compreensões.

- (f) As reflexões resultantes do processo de construção conjunta dependem dos construtos dos participantes.
- (g) A gramática sistêmico-funcional é de grande valia para melhor se entender e se convalidar a existência de indícios de colaboração em interações interpessoais.
- (h) A gramática sistêmico-funcional auxilia a identificar as formas de ação do processo reflexivo.

3. Futuras pesquisas

Considerando que o foco deste estudo foi poder responder às perguntas de pesquisa, e que há um prazo para “terminar de escrever a tese”, algumas questões ficaram sem um possível aprofundamento. Havendo, assim, espaço para maiores desenvolvimentos, gostaria de destacar as seguintes possibilidades de investigação futura:

- (a) As relação entre as três categorias de análise podem ser discutidas de um ponto de vista teórico para fornecer um instrumento mais refinado para futuros estudos na área. Desse modo, verificar-se-ia pontos coincidentes e/ou excludentes entre a categoria de modos de participação, de função de fala e de objetivos de função de fala.
- (b) Os dados podem ser analisados segundo a proposta de Fairclough (1989), em que são observadas as escolhas dos interagentes, enfocando três aspectos: vocabulário, gramática e estrutura textual. Um estudo preliminar para investigar as convenções interacionais usadas no texto do Momento 2 com base na observação das estruturas de larga escala apontou características das relações de poder relevantes para as questões tratadas.
- (c) Os dados podem ser considerados segundo a perspectiva da construção social da coordenadora e/ou da professora, seguindo o caminho sugerido por Moita Lopes (1995).

- (d) As modalidades podem ser estudadas para se verificar se há diferença de grau (alto, médio e baixo) e escala entre as escolhas feitas pelas participantes, uma vez que é provável haver distinção entre os modais usados pela professora e pela coordenadora. A partir deste estudo, poder-se-ia verificar, como indica Thompson (1996), comprometimento e responsabilidade.
- (e) A grande incidência do marcador discursivo “né?” nas falas tanto de uma quanto de outra interagente pode ser analisada quanto a sua função, conforme sugere Machado (1996). Uma rápida observação através de lista de frequência de palavras, mostrou que a coordenadora faz uso maior desse marcador em declarações, comparando com o uso da professora.

4. Perspectiva da professora participante

“Tania e eu trabalhamos um mês juntas, por ocasião de um curso de português para estrangeiros, em que foi minha coordenadora. Durante esse período, ela me orientou no uso do vídeo para observação de aulas, na troca de diários dialogados, em leituras específicas sobre reflexão e em reuniões para discutirmos o andamento das aulas.

Sua contribuição para o meu trabalho como professora foi tão importante que a contactei poucos meses depois, quando já não trabalhávamos mais juntas, para me ajudar a compreender um problema que tive com um grupo de alunos que havia avaliado negativamente minhas aulas junto à diretora. O diálogo resultante de nosso encontro foi utilizado por mim, posteriormente, como dados para minha dissertação de mestrado.

Assim, considero que os diálogos com a Tania foram de significativa relevância, uma vez que foi a partir deles que me interessei pelo estudo de minha própria ação em sala de aula e de meu desenvolvimento profissional. Foi ela quem me apresentou a esta nova linha de pesquisa e me incentivou a enveredar por este caminho.

Dessa forma, posso afirmar que Tania também foi a mola propulsora de minha pesquisa que, inicialmente voltada para a reflexão sobre minha ação didática, acabou tomando outro rumo e dirigindo meu olhar sobre a prática que o coordenador realiza com o professor no quadro da formação de professores. Este novo rumo só se tornou possível graças a meu interesse em

saber por que havia gostado tanto do resultado de minha última conversa com Tania, fato que cheguei a comentar com ela várias vezes.

Assim, uma vez finalizada minha pesquisa, acredito ter mostrado alguns novos aspectos do papel do coordenador no processo de construção de identidade do professor e, dessa forma, ter trazido contribuições à Tania, num processo colaborativo, no qual enfoco seu trabalho sob uma outra ótica, e também, de forma mais ampla e importante, aos professores e coordenadores no campo de formação de educadores.”

Lília Santos Abreu, 16/09/1998

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

(ou: Algumas das outras vozes)

- ABREU, L.S. (1998) A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador. Dissertação de mestrado inédita. PUC-SP.
- ARGYRIS C. & SCHÖN, D. (1974) *Theory into practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAILEY, F. (1996) The role of collaborative dialogue in teacher education. In D. Freeman e J.C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- BARTLETT, L. (1990) Teacher development through reflective teaching. In *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOR, T. & BLOOR, M. (1995) *The functional analysis of English: a hallidayan approach*. London: Arnold.
- BREDO, E. & FEINBERG, W. (1982) The critical approach to social and educational research. In *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.
- BRONCKART, J.P. (1996) *Activités langagières, textes et discours*. Paris/Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BRUNER, J. S. (1977) Early social interactions and language development. In H. R. Schaffer (ed.) *Studies in mother-child interaction*. London: Academic Press.
- CAZDEN, C. (1983) Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction. In R. P. Parker & F. Davies (eds.) *Developing literacy*. Delaware: International Reading Association.
- CESTARI, L.A.S. e POLICARPO, JR., J. (1998) A abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na crise da modernidade. *RBPE - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 187, MEC.
- COLE, M. (1985) The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (org.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, A L. & J.G. KNOWLES (1993) Teacher development partnership research: a focus on methods and issues, *American Educational Research Journal*, vol. 30, no. 3.
- COLLINS, H. (1994) Modal profiling in oral presentations. In *Reflections in language learning*, L. Barbara e M. Scott (eds.) Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- COMSTOCK, D.E. (1982) A method for critical research. In *Knowledge and values in*

social and educational research, E. Bredo & W. Feinberg (eds.), Philadelphia: Temple University Press.

COSTA, S.R. (1997) A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros. Tese de doutorado inédita. PUC-SP.

DEWEY, J. (1933) How we think. In W. B. Kolesnik (1958), *Mental discipline in modern education*. Madison: University of Wisconsin Press.

DURANTI, A (1986) The audience as co-author: an introduction. *Text* 6 (3).

EGGINS S. (1994) *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.

ERICKSON, F. (1986) Qualitative methods in research in teaching. In *Handbook of research on teaching*, M.C. Wittrock (ed.). London: Collier McMillan Publishers.

FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and power*. New York: Longman.

FIORINI, H.J. (1993) *Teoria e técnica de psicoterapias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

FOUCAULT, M. (1980) *Power/knowledge; Selected interviews and other writings 1972-77*. Brighton: Harvester Press.

FREEMAN, D. (1990) Intervening in practice teaching. In *Second language teacher education*, J.C. Richards & D. Nunan (eds.). New York: Cambridge University Press.

_____. (1994) Knowing into doing: teacher education and the problem of transfer. In *Exploring second language teacher development*, D.C.S. Li, D. Mahoney & J.C. Richards (eds.). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GALLIMORE, R. e THARP, R. (1996) O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In L. C. Moll (org.) *Vygotsky e a educação, implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIROUX, H. A (1993) O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: T. Silva (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GITLIN, A; OGAWA, R.T. & ROSE, E. (1984) Supervision, reflection and understanding: a case of horizontal evaluation. *Journal of Teacher Education*,

vol. XXXV, no. 3, pp. 46-52.

- GITLIN, A; SIEGEL, M. & BORU, K. (1988) Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- GÓES, M.C.R. (1994) "The modes of participation of others in the functioning of the subject. In: N. Mercer & C. Coll (eds.) *Teacher learning and interaction*, Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- GOLDCHLEGER, L. (1997) Reflective learning - one year on, in *Reflections*, periódico de distribuição interna da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa - São Paulo
- GÓMEZ, A P. (1992) O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In A Nóvoa (coord.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- GOODMAN, J. (1984) Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. *Interchange*, vol. 15/3.
- _____. (1988) University constraints to reflective teacher education, paper presented at the 1988 Conference on Reflection and Teacher Education, Orlando, Fl.
- GORDON, T. (1977) T.E.T. *Teacher effectiveness training*. New York: David Mackay & Company, Inc.
- GRIMMET, P. & ERICKSON, G. (1988) *Reflection on teacher education*. New York: Teachers College Press.
- HIRST, P. (1983), Educational theory. In *Educational theory and its foundation disciplines*, Paul Hirst (ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoria de la accion comunicativa*. Band 1. Madrid: Taurus.
- HALLIDAY, M.A K. (1994) *An introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold. 1985.
- HALLIDAY, M.A K. & HASAN, R. (1995) *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press. 1989.
- HATTON, N. & SMITH, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, vol. 11, no. 1
- JOHNSTON, M. & KERPER, R.M. (1996) Positioning ourselves: parity and power in collaborative work. *Curriculum Inquiry*, 26:1, Oxford: Blackwell Publishers.

- KEMMIS, S. (1987) *Critical reflection. In Staff development for school improvement: a focus on the teacher.* New York: The Falmer Press
- KINCHELOE, J. L. (1997) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- KRESS, G. (1990) *Linguistic processes in sociocultural practice.* Oxford: Oxford University Press. 1985.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- LIBERALI, F.C. (1994) O papel do coordenador no processo reflexivo do professor, dissertação de mestrado inédita, PUC-SP.
- _____. (1996) O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPECIALIST*, vol. 17:1
- _____. (1998) Mesa-Redonda de Abertura - As multifaces da interação em diferentes contextos sociais. 8º InPLA, PUC-SP.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. (1980) Establishing trustworthiness. In *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage Publication.
- LOCK, G. (1996) *Functional English grammar: an introduction for second language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.
- LOUDEN, W. (1992) Understanding reflection through collaborative research. In A Hargreaves & M. G. Fullan (eds.) *Understanding teacher development.* New York: Teachers Collage Press.
- LUCKESI, C.C. (1994) *Filosofia da educação.* São Paulo: Cortez.
- MACHADO, A R. (1995) *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.* Tese de doutorado. PUC-SP.
- _____. (1996) Isto é um simples artigo, entende? *D.E.L.T.A*, vol. 12, no. 2.
- MAGALHÃES, M.C.C. (1990) A study of teacher research collaboration on reading instruction for chapter one students, tese de doutorado inédita, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- _____. (1992) Teacher & researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. Proceedings for the 1st. Conference for Socio Cultural Research. IV. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

- _____ (1994) Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Lingüística aplicada* (23).
- _____ (1996) Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (30), pp. 57-70.
- _____ (1998) Narrative and argument in teachers and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. Trabalho apresentado no 4th Congress of International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT/98). University of Aarhus, Dinamarca, 7 a 11 de junho de 1998.
- MAGALHÃES, M.C.C. e ROJO, R.H.R. (1994) Classroom interaction and strategic reading development. In *Reflections on language learning*, L. Barbara e M. Scott (eds.), Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- MAGALHÃES, T.R.R. e SCHISLER, D. J. (1993) Implementação de novas metodologias no primeiro grau. *Intercâmbio*, 3^o. InPLA, PUC-SP.
- MARCELO, C. . (1992) A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A Nóvoa (coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MARCUSCHI, L.A (1986) *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática S. A
- MARKOVA, I. (1990) Introduction. In I. Markova & K. Foppa (eds.) *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatschery.
- MELO LOPES, A M.V.C. (1997) Aprendendo a ensinar a escrever em português, língua segunda. Dissertação de Mestrado inédita. PUC-SP.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. e GRIGOLETTO, M. (1993) Towards autonomy in teacher education: bridging the gap between the university and the secondary state school. In *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- MOITA LOPES, L.P. (1994) Linguagem, interação e formação do professor. *RBPE - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 75, nos.179/180/181. Brasília: MEC.
- _____. (1995) Perceptions of language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of readers' social identities. In C.Schäffner e A Wenden (eds.) *Language and peace*. Addershot: Dartmouth Publishing Co.

- MUNBY, H. e RUSSELL, T. (1989) Educating the reflective practitioner: an essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, no. 1.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NICHOLLS, J. (1983) Conception of ability and achievement motivation: a theory and its implications for education, in S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (eds.) *Learning and motivation in the classroom*. New York: Academic Press.
- PINO, A (1992) As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação & Sociedade*, no. 42. Campinas: Editora Papirus.
- POLIFEMI, M.C. (1998) Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo. Dissertação de mestrado inédita. PUC-SP.
- ROGERS, C.R. e KINGET, G.M. (1977) *Psicoterapia e relações humanas*. Belo Horizonte: Interlivros.
- SANTOS, B.S. (1996) *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- SCHNEUWLY, B. (1992) Contradiction et développement, vygotsky et la pédologie, comunicação apresentada no Workshop Apprentissage et développement, zone proximale de développement”, Université de Bordeaux II, Bordeaux.
- SCHÖN, D.A (1983) - *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- _____ (1988) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- _____ (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In A Nóvoa (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SHIRTS, M. (1998) Saudades do novo. O Estado de São Paulo, edição de 20 de maio, p. C-2.
- SIEBENEICHLER, F.B. (1994) *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SILVA, T.T. (1997) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SILVA, T. T. (1994) O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. Silva (org.) *O Sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes.

- SMOLKA, A L.B. (1992) Internalização: seu significado no dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, no. 42. Campinas: Editora Papirus.
- _____. (1995) Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos CEDE*, no. 35, pp. 41-49. Campinas.
- SMYTH, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX, no. 2.
- _____. (1992) Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, no. 2.
- SOUZA E SILVA, M.C.P. (1994) The analysis of verbal interaction: a meeting. In *Reflections on language learning*, L. Barbara e M. Scott (eds.), Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- THOMPSON, G. (1996) *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold Publishers.
- USHER, R. e EDWARDS, R. (1994) *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- VAN LIER, L. (1994) Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, vol. 4, no. 1.
- VAN MANEN, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6.
- VYGOTSKY, L.S. (1930/1994) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLACE, M.J. (1991) Supervision and practical experience. In *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEBB, G. (1996) *Understanding staff development*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- WELLS, G. (1991) Working with a teacher in the zone of proximal development: research on the learning and teaching of science. 1st Conference for Socio-Cultural Research. Madrid: 15-18 de setembro de 1992.
- WERTSCH, J.V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____. (1991) *Voices of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V. e SMOLKA, A L.B. (1994) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin

e Lotman. In H. Daniels (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papirus Editora.

WILDMAN, T.M. & NILES, J.A (1987) Reflective teachers; tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, vol. 38.

WILLIAMS. M. & BURDEN, R. L. (1997) *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODS, D. (1993) *Processes in ESL teaching: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teachers of english as a second language*. Ottawa: Carleton Papers in Applied Language Studies Occasional Papers.

ZEICHNER, K.M. (1987) Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, vol. 169, no. 3.

_____ (1993) *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. & TABACHNICK, R. (1991) Reflections on reflective teaching. In R. Tabachnick & K. Zeichner (eds.) *Issues and practice in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.

ANEXOS

@@TRANSCRICAO FITA 1 - Lilia E TANIA, 24/01/95

<1T1:qu:pt:xx>: Que que voce pensa em fazer em termos de primeiro dia?

<1L1:dc:pt:xx>: Ah, primeiro posso tirar umas duvidas?

<1T2:ut:at:xx>: Claro. Vamos, vamos la.

<1L2:qu:pe:xx>: Mais duvidas, ne? As notas eu nao entendi. Eu nao sei se voce entendeu como e que vai ser dada essa nota. Entao acho assim, no primeiro dia...dentro de tudo que eu vou fazer eu tenho que dizer como e que vai ser o curso, ne? 'Olha, voces vao ter isso, isso de trabalho de prova e a nota final vai ser x.' So que eu nao entendi como e que vai ser essa nota final.

<1T3:aw:it:xx>: Hu-hu, bom, aqui esta o que o Sinopse faz, o que a escola faz...

<1L3:qu:pc:xx>: E a gente tem que fazer tambem, ne?

<1T4:aw:cf:xx>: O que eles pediram e para a gente estar o mais proximo possivel disso aqui, uma vez que a gente e so uma partezinha daquele complexo grande.

<1L4:ak:at:xx>: Ta.

<1T5:st:it:xx>: Ta? "Uma vez por semana e dado um exercicio pra nota. O aluno nao e avisado antes de fazer o exercicio pra nota. No final do curso e feita a media dessas notas." Bom..

<1L5:st:av:xx>: E sacanagem fazer isso...

<1T6:ak:at>xx>: Eu tambem acho, eu tambem acho.

<1T6:qu:pa:xx>: Eu acho que... Que que voce acha que poderia ser feito?

<1L6:aw:it:xx>: Ue...Eu acho assim... eu faria exame oral no fim junto com o exame escrito, ne, mas...

<1T7:cm:it:xx>: Ta. Nao, mas nao deve ser feito exame oral.

<1T7:st:fm:xx>: Sabe, eles, eles, a argumentacao que eles colocaram e que o aluno americano quer tudo muito bem documentado. Tanto que eles falaram que esse exame escrito, para a gente ficar com eles, guardado com a gente, nem dar de volta para eles, quer dizer eles veem, podem olhar, mas a gente recolher de volta e ficar como documento. Ta? Eu acho que o que pode ser feito ai... nao sei... outra coisa,

<1T7:st:av:xx>: mas eu acho que sem avisar... ne?

<1L8:st:it:xx>: E, eu acho, entao, bom...vai ter o final, ne? Eu acho assim que... pode ser dado um quiz que nem eles fazem la nos Estados Unidos, ne? um quiz rapidinho que eles fazem em 10 minutos... abordando o que a gente viu, uma vez por semana, por exemplo na sexta-feira, mas eu vou falar "o toda a sexta-feira a gente vai ter 10 minutos de quiz".

<1T9:ak:av:xx>: Legal, legal. E eu tambem acho que... prova sem avisar... eu nao gostaria de fazer uma prova sem avisar...

<1L9:ak:at:xx>: Logico.

<1T10:st:av:xx>:... eu ficaria tremendo.

<1L10:qu:pc:xx>: Ai o que eu nao entendi foi isso. A media final e a soma do resultado do exame final com a media das notas semanais, entao eu vou ter que fazer um quiz por semana, tudo bem... dividida por 2 e acrescida dos pontos de 0 a 5 - que a Monica me disse que sao trabalhos extras que eles tem que fazer.

<1T11:aw:cf:xx>: Isso.

<1L11:qu:pc:xx>: Nao e?

<1T12:aw:cf:xx>: Isso.

<1L12:qu:pc:xx>: Entao parece que alem, vamos dizer, de ter uma provinha semanal, vai ter que ter um trabalho semanal tambem, que nao e so o diario, seria tambem mais alguma coisa...

<1T13:aw:cf:xx>: E.

<1T13:qu:pa:xx>: O que que poderia ser?

<1L13:aw:fm: O que que poderia ser? E que eu pensei assim esse diario... vai falar o que nesse diario, ne? vai pintar essa pergunta, "o, voce vai falar sobre a sua familia, sua impressao do Brasil, as coisas que voce ta com vontade de ver...", mas acho que e bem assim, depois de tres vezes que voce escreve, acabou, ne?... eu... , se fosse eu ficaria desesperada.

<1T14:xx:ma:xx>: hu-hu

<1L14:st:it:xx>: Entao esses trabalhos na verdade cai no mesmo do diario, entao por exemplo, olha, assiste 15 minutos de televisao...

<1T15:xx:ma:xx>: hu-hu

<1L15:st:it:xx>: e depois escreve o que voce viu, da maneira que voce conseguir, olha, fala assim, "eu vi um programa na TV"... ou entao no presente, "eu vejo o Jornal Nacional, fala de..." ai eles vao ver disso e daquilo, entendeu?

<1T16:ak:av:xx>: Eu acho que e interessante esse negocio do... de assistir televisao e... e voce falar sobre, ne?
 <1T16:st:av:xx>: Ah...Nao sei como e que eles vao estar, ne?
 <1L16:xx:ma:xx>: hu-hu
 <1T17:st:av:xx>: Para poder assistir televisao e tal... entender...
 <1L17:ak:at:xx>: Ta
 <1T18:st:av:xx>: Mas... eu acho interessante essa questao do trabalho
 ...
 <1T18:cm:it:xx>: se colocado para eles que voce quer fazer alguma coisa a mais e que faz parte do curso uma coisa a mais...mas ser discutido com eles
 <1L18:ut:at:xx>: o que
 <1T19:cm:it:xx>: o que, levando em conta as necessidades deles
 <1L19:qu:pc:xx>: e tem que ser oral, entao esse trabalho, ou melhor, escrito
 <1T20:cm:it:xx>: Nao necessariamente, nao necessariamente.
 <1L20:ut:at:xx>: Ta.
 <1T21:qu:ic:xx>: Sera que esse pessoal... ai que ta... como nos estamos naquela... naquela...indecisao... nao e? nao sabemos que grupo que vamos ter... sera que o pessoal do Chile tem maiores necessidades escritas ou orais?
 <1T21:st:fm:xx>: Quando eu falo ir de encontro as necessidades do aluno, eu falo ir de encontro nao so em termos de conteudo, mas tambem em termos de habilidade.
 <1L21:xx:ma:xx>: Hu-hu
 <1T22:st:it:xx>: Ne? Logico que uma habilidade ela acaba se complementando com a outra, digamos assim... digamos que o grupo do Chile tenha maiores necessidades de leitura em portugues
 <1L22:xx:ma:xx>: Hu-hu
 <1T23:cm:it:xx>: ...entao eles escolheriam... isso seria discutido em sala o que que eles estariam lendo, mas tem que complementar com alguma coisa... ou uma exposicao oral...
 <1L23:xx:ma:xx>: Hu-hu
 <1T24:cm:it:xx>:... do que foi lido... ne? ou uma parte escrita... fazer um resumo, seja um resumo sinotico... sabe?...um resumo assim... nao um...um estilo discursivo
 <1L24:xx:ma:xx>: Sei
 <1T25:st:fm:xx>: Depende das necessidades deles. Eu acho que o melhor trabalho e aquele que... que resulta em algo palpavel, nos estamos dando um curso direcionado, com fins especificos
 <1L25:ak:at:xx>: Hu-hu. O que eu sinto... e...eu concordo, eu acho que a gente tem que saber o que que o aluno quer e a partir dai fazer grande parte do curso, ne?
 <1T26:ak:at:xx>: Hu-hu.
 <1L26:ct:pe:xx>: Mas... po... o que eu ja senti como professora, e voce ja deve ter sentido a mesma, e que aluno, ele gosta assim no ambiente de ter uma certa seguranca... "ah, mas o que? sei la o que! sabe? fala alguma coisa!"
 <1T27:cm:it:xx>: Entao voce comeca a dar sugestoes desse tipo que eu te dei.
 <1L27:ut:at:xx>: Certo.
 <1T28:cm:pt:xx>: Vamos aprofundar mais um pouco?
 <1T28:qu:pa:xx>: Que
 mais qu
 e pode ser em termos de...
 <1L28:dc:pt:xx>: Entao uma leitura que eles podem... e...
 <1T29:cm:it:xx>: Ou fazer uma apresentacao oral sobre
 <1L29:st:it:xx>: Ou... ou escrever
 <1T30:ak:at:xx>: ou escrever.
 <1T30:cm:it:xx>: Escrever como? Fazendo um resumo...
 <1L30:xx:ma:xx>: Hu-hu

@ @LILIA 2

@ @TRANSCRICAO DE DIALOGO DE 2/2/95 - LILIA E TANIA

@ @ (Falando sobre questionario)

<2T1:qu:pt:xx>: Tem umas outras coisas... A questao da avaliacao, como ela funciona. Voce entendeu?

<2L1:aw:rl:xx>: Olha, o que eu entendi e assim... existem cinco tra...o que eu entendi e que eles fazem o que podem fazer ou nao... que ela deixou inclusive em aberto.

<2T2:qu:pc:xx>: Ah, deixou?

<2L2:aw:cf:xx>: Deixou.

<2T3:st:av:xx>: Otimo. Hu-hu.

<2L3:st:it:xx>: Cinco trabalhos escritos, ne? Cinco... nao uma prova... cinco provinhas semanais. Cinco semanas... Enfim, uma prova semanalzinha por semana.

<2T4:qu:pc:xx>: Mas ela... ela falou que seria assim toda a aula, ou quinze minutos, por ai.

<2L4:aw:it:xx>: Nao sei, eu vou dar o primeiro quiz Amanha e vai pegar quinze minutos o meu quiz.

<2L4:st:it:xx>: Nao tem condicoes de dar a aula inteira, ne?

<2T5:ak:at:xx>: Claro!

<2T5:st:av:xx>: Ja pensou tres horas? Nao tem nada a ver! Nao tem nem aula ai.

<2L5:ak:at:xx>: E. E eles tambem me matam, ne?

<2T6:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2L6:st:it:xx>: Entao, eu vou dar quatro vezes...

<2T7:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2L7:st:it:xx>: no total. Toda sexta-feira vai ter um.

<2T8:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2L8:st:rl:xx>: E, quatro ou tres. E eu vou dar um trabalho escrito por semana, comeca Amanha, que eu pedi para eles assistirem TV e escreverem o que virem, o que que achou, etc e tal. Quinze minutos.

<2T9:qu:pc:xx>: Voce deu a orientacao de... de programa, ou nao?

<2L9:aw:rl:xx>: Nao, falei... nao, eu dei orientacao que podia assistir comercial, novela ou qualquer outra coisa, falei que o noticiario e dificil, mas se eles quiserem, que podiam.

<2T10:cm:it:xx>: Sabe o que eu estava pensando: Na hora que eles chegam em casa... Irmaos Coragem, noutro dia eu estava assistindo... e dificilimo entender, estrangeiro, ne?

<T10:qu:pc:xx>: Porque aquela... voce ja assistiu Irmao Coragem?

<2L10:aw:rl:xx>: Ah, eu nao assisti Irmaos Coragem.

<2T11:st:fm:xx>: Porque e um linguajar assim bem de caboclo.

<2L11:st:rl:xx>: Alias, eu nao tinha falado em novela, quem falou foi uma aluna. 'Ah, novela e bom, porque a gente ve a situacao que eles estao usando a linguagem.'

<2T12:st:av:xx>: E e bom mesmo, e bacana realmente.

<2L12:st:rl:xx>: Pois e, ai eu falei 'ah, entao, pode ser novela'. Ai entao eles perguntaram: 'qual novela?' Falei assim: 'ah, tem novela das seis, das sete e das oito'. Ai uma outra falou: 'eu gosto daquela Patria Minha... Patria Minha'... Ai eu falei: 'entao, pode ser Patria Minha, as oito horas na Globo, tal.' Bom, entao vai estar um escrito, um quiz por semana... que mais mesmo que eu vou dar? E a prova final, so.

<2T13:qu:pc:xx>: Hu-hu. Entao, voce... voce tirou o diario?

<2L13:aw:rl:xx>: Ah, nao! E o diario!... e o diario.

<2T14:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2L14:st:rl:xx>: O diario esta...

<2T15:qu:pc:xx>: e ela falou que nao seria para nota?

<2L15:aw:cf:xx>: Olha, nem sei se ela falou isso ou nao.

<2T16:st:fm:xx>: Porque naquela descricao...

<2L16:xx:ma:xx>: Ta

<2T17:st:fm:xx>: nao... nao deixa claro isso

<2L17:xx:ma:xx>: Ah...

<2T18:st:fm:xx>: ...mas aquele papel que eu te mandei...

<2L18:xx:ma:xx>: Sei.

<2T19:cm:it:xx>: Ne? As recomendacoes classicas do diario, e que se voce... se e para ser um diario, se e para a pessoa usar aquele instrumento com fins comunicativos,

<2L19:xx:ma:xx>: Hu-hu

<2T20:cm:it:xx>: com fins de que ela possa ter liberdade de falar, sabe? se voce comeca a corrigir, voce vai coibindo isso.

<2L20:ut:at:xx>: E.

<2T21:qu:pc:xx>: Ne? Voce... deu... la ta claro?

<2L21:aw:cf:xx>: La esta claro.

<2T22:st:rc:xx>: E... o problema e... a questao de copia...

<2L22:st:av:xx>: Nao, no finzinho isso ai esta vago, mas da para entender.

<2T23:cm:it:xx>: Da para entender. Entao, como diz la, e de deixar aberto... Se voce quiser, nao corrige, mas a escolha e sua.

<2L23:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2T24:cm:it:xx>: Nao e esse o proposito. O proposito e justamente engaja-los numa comunicacao por escrito, mas que tenha como centro a comunicacao em si, quer dizer, o cerne da comunicacao que e a troca de ideias. Voce pode ate comentar, ne? Quer dizer, nao comentar 'ah, eu achei a novela assim'. Nao, nao isso... voce vai responder, nao?

<2L24:ut:at:xx>: Vou, logico.

<2T25:xx:ma:xx>: Hu-hu

<2L25:qu:pc:xx>: Eu vou falando por assunto, baseando, na verdade, ne?

<2T26:aw:cf:xx>: Hu-hu.

<2L26:qu:pc:xx>: Com os fatos. Nao e?

<2T27:aw:cf:xx>: E, por ai.

<2L27:qu:pc:xx>: Mas pode fazer isso.

<2T28:aw:at:xx>: Por ai...

<2T28:cm:it:xx>: se bem que... e, bom... e logico que fica a seu criterio,

<2T28:st:it:xx>: mas a gente tende a escrever mais.

<2L28:ak:at:xx>: Ah, logico, sei.

<2T29:st:fm:xx>: Porque imagina para voce escrever, ne? Assim... numa noite, fica consativo, ne?

<2L29:ak:at:xx>: Ah, sim.

<2T30:cm:it:xx>: Mas se voce gosta de escrever... (risos)

<2L30:st:fm:xx>: Porque o aluno gosta de receber uma resposta, ne?

<2T31:st:at:xx>: Resposta mesmo

<2L31:st:fm:xx>: Gosta de ver...

<2T32:cm:it:xx>: nao a coisa avaliativa...

<2L32:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2T33:qu:pc:xx>: Nao e?

<2L33:aw:cf:xx>: E.

<2T34:cm:it:xx>: Se voce abre o canal para tudo, e trocar ideia!

<2L34:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2T35:st:fm:xx>: Ne? Ah... porque se o cara escreve, escreve, eu gosto disso, eu gosto daquilo, papapa... Voce escreve 'muito bom'?

<2L35:ak:at:xx>: E.

<2T36:st:fm:xx>:Voce... voce vai estar na qualidade de juiz...

<2L36:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<2T37:qu:pc:xx>: Nao e?

<2L37:ct:rl:xx>: Mas, pelo que eu entendi, se ele tiver (incompr.) E em segundo, que foi a reuniao que teve, lembra que eu te falei que ia ter uma reuniao sobre (incompr.) o trabalhinho, depois eles iam falar da avaliacao.

<2T38:xx:ma:xx>: Sei...

<2L38:st:rl:xx>: O primeiro dia ate que eu falei assim... nao vamos falar nada e tal. E ela me deu uma folha, o, essa aqui, uma folha com isso dai. Eu deixei em aberto se vai ser avaliado ou nao: "conforme os criterios que o professor, o diario sera considerado na nota total...

@@LILIA 3 - TRANSCRICAO DE 9/02/95 - CONV. LILIA E TANIA

@@ (FALANDO SOBRE OS RESULTADOS DOS QUESTIONARIOS)

<3T1:cm:pt:xx>: As coisas nao sao assim muito diferentes do que a gente pensava, ne? Vamos dar uma olhadinha, entao?

<3L1:ut:at:xx>: Sim.

<3T2:qu:pa:xx>: Eu ia fazer uma analise maior, mas... ah... a nossa chefia encomendou um outro estudo para mim, entao eu estava ocupada com isso. Olha, o que que te chamou mais atencao aqui, que foi surpresa... nas... nas reclamacoes do pessoal?

<3L2:aw:av:xx>: Surpresa? Deixa eu ver aqui... Olha, surpresa nada, porque voce ja tinha me preparado para o que eles fizeram, ne?

<3T3L:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3L3:aw:rl:xx>: A unica coisa e que eles nao gostam dessas atividades assim diferentes, alguns tambem

<3T4:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3L4:aw:rl:xx>: Nao sao todos, e... E isso negocio da gramatica, ne? Quer dizer, que que eles querem com essa gramatica, gramatica eu dou, mas que gramatica e essa que eles estao querendo mais, mais, mais?

<3T5:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3L5:aw:av:xx>: Bom, o que eu adorei, ne? que alguns falaram foi que acham que aula nao e cansativa, uma so falou que a aula e cansativa - 3 horas ela acha muito, o resto falou que nao.

<3T6:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3L6:aw:av:xx>: Eu achei isso... super

<3T3:st:av:xx>: Ja tem um bom ritmo,

<3L7:ak:at:xx>: Pois e!

<3T8:st:av:xx>: ... uma boa dinamica, ne?

<3L8:st:fm:xx>: E o que faz esse bom ritmo sao as atividades que eu dou fora do livro, e eles nao se tocam que e isso, entendeu? Imagina voce abrir o livro e ficar tres horas naquilo!

<3T9:st:av:xx>: Ta. Hu-hu. Entao, as coisas assim que voce estava falando, que eu achei muito interessantes, foi essa questao de voce pedir para o pessoal sair da classe e entrevistar gente la fora

<3L9:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3T10:st:av:xx>: Ne? Isso eu achei muito interessante, e principalmente aquele outcome, que... que teve, da resposta ser com verbo

<3L10:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3T11:st:xx:xx>: E nao com 'sim'. Aquilo...

<3L12:ak:xx:xx>: Sim, mas na verdade foi o contrario, ne?

<3T13:st:fm:xx>: Mas, mas o outcome, o que trouxe a discussao para a classe...

<3L13:ak:at:xx>: Ah, ta.

<3T14:st:fm:xx>: Uma aluna percebeu e causou, provocou uma discussao.

<3L14:ak:at:xx>: Ta.

<3T15:st:av:xx>: Ne? Aquilo e muito interessante.

<3L15:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3T16:st:av:xx>: Ne? E outra coisa, essa questao de eles lerem jornal e falarem sobre, ne?

<3L16:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3T17:st:av:xx>: E... esse esqueminha dos cinco steps, ne? que... que eu te passei por telefone, ne? no fim de semana, tal, acho que o que a gente esta fazendo e uma estrategia de aumentar percepcao.

<3L17:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3T18:st:av:xx>: Que eu acho muito bom, ne? Essa atividade do jornal, a atividade de sair para perguntar, a atividade de... de perceber coisas e dai comentar sobre e elas, ne? Entao, acho que sao muito interessantes, mas assim, olhando... voltando um pouquinho para ca, eu gostaria de depois de... de falar mais um pouquinho sobre essa estrategia que a gente esta... estrategia metodologica...

<3L18:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3T19:qu:pa:xx>: que a gente esta adotando, ta? Vou falar isso daqui a pouco. Vamos, senao... nao termina, a gente nao termina aqui. Entao o que voce percebeu ai? A questao do ingles...

<3L19:aw:at:xx>: Hum, ah e! Isso ai...

<3T20:qu:pa:xx>: a questao do ingles...

<3L20:aw:av:xx>: Nao foi surpresa porque e verdade, mas tipo assim, ai que voce se toca, ne? Nossa esta muito ingles mesmo, ne? Tem um mes de aula, ne?

<3T21:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<3L21:aw:av:xx>: Isso ai foi bom eles terem falado.
 <3T22:st:fm:xx>: Porque dai voce ja teve uma...
 <3L22:ak:at:xx>: E.
 <3T23:st:fm:xx>: entao... ne? Isso te alertou.
 <3L23:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <3T24:cm:it:xx>: Entao, English out! [risos] English out!
 <3L24:st:rl:xx>: E entao, agora eu estou comecando inclusive a ficar brava quando eles traduzem a palavra. Porque ontem, por exemplo, ela perguntou 'o que e barulho?', uma aluna.
 <3T25:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <3L25:st:rl:xx>: Ai eu comecei a explicar que barulho, tal, quando voce esta numa rua, numa casa, todo mundo esta conversando... Ai a outra falou em ingles, ai eu falei assim 'escuta, eu fico tres horas e meia explicando...', fiquei brava, ne? Ai eles comecaram a dar risada.
 <3T26:ct:it:xx>: Nao, mas as vezes... nao...
 <3T26:cm:it:xx>: nao seja tao strict...
 <3L26:ut:at:xx>: Nao, eu sei,
 <3L26:st:fm:xx>: mas so tento para eles perceberem alguma diferenca, entendeu? em vez de estar dando traducao o tempo todo.
 <3T27:ak:at:xx>: Ta.
 <3L27:st:fm:xx>: Sabe, e logico, tambem nao e, se voce ficar explicando tudo fica louco, ne?
 <3T28:st:fm:xx>: Leva muito tempo, as vezes perde muito tempo, ne?
 <3L28:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <3T29:st:fm:xx>: Quando voce traduzindo, ja vai direto.
 <3L29:ak:at:xx>: E.
 <3T30:st:fm:xx>: Ne? Mas, ah... quer dizer, e bom para eles ficarem aware, ne?
 <3L30:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <3T31:cm:it:xx>: Para tirar um pouquinho disso, mas... nao seja muito strict.
 <3L31:ut:at:xx>: E.
 <3T32:st:fm:xx>: Porque as vezes traducao e um short-cut mesmo, e um caminho mais rapido.
 <3L32:st:pt:xx>: Ah, entao, falando em short-cut...
 <3T33:xx:ma:xx>:Ha.
 <3L33:st:pt:xx>: E isso ai, ne? Queriam um short-cut para falar em espanhol e portugues.
 <3T34:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <3L34:st:rc:xx>: Isso que eu estou na duvida. Que que e eles querem? Se eles querem - a inclusive eu dei um xerox - se eles querem isso que eu estou dando: 'ah, portugues e assim, espanhol e assado?'
 <3T35:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <3L35:st:rc:xx>: Agora, short-cut e isso que eu falo, ne? Atencao, ai que esta, metade da classe nao presta atencao quando fala, entao fala (incompr.). Esta cansado de saber que nao existe isso em portugues, entendeu? Porque...
 <3T36:qu:pa:xx>: Mas ai o outro colega esta percebendo?
 <3L36:aw:rc:xx>: Olha, uma aluna... a Ana Luisa... e... interrompeu a aula ontem para dar uns avisos, e ela comecou a falar com a Ana Luisa e falou em espanhol com a Ana Luisa. '(incompr.), nao sei que la'. Ela nao falou nenhuma palavra em portugues, uma tal de Ana. E... entao isso e falta de pensar na forma que voce esta falando, entendeu? E eu falei para ela 'o Ana', quando a Ana Luisa falou, 'que que e isso estibeste? a gente fala assim em portugues?' e ela 'ah, nao, e esteve', mas ai quando ela comeca a pensar na lingua, ne? Esse negocio do artigo... Entao acho que esforco do aluno, nao e mais meu. Eu faco a minha parte, agora ele e que...
 <3T37:cm:it:xx>: Sei, ta. Agora, o que a gente pode fazer e estar alertando para esta atitude, ne? O esforco tem que ser dele, tem que ser do aluno, mas voce ah... funciona como o... o monitor, voce, o monitor dele, voce... lembra aquela teoria dos monitores do Krashen?
 <3L37:xx:ma:xx>: Hu-hu.

@@LILIA 4 - TRANSCRICAO DA CONVERSA DE 3/03/95: LILIA E TANIA

@@FITA 1 (LADO A)

<4T1:cm:pt:xx>: Escuta, como e que a gente pode estar conversando hoje?

Que tal se a gente falasse sobre o fechamento, ne? O fechamento do curso, como e que foi, dai voce me fala rapidinho

<4L1:ut:at:xx>: Hu-hu.

<4T2:cm:pt:xx>: E depois a gente fala do video?

<4L2:ut:at:xx>: Ta bom.

<4T3:qu:pe:xx>: Pode ser? Como e que foi, me conta!

<4L3:aw:rl:xx>: (risos) Foi tao inosso! Foi assim, a gente... na vespera tinha tres alunos, quatro alunos.

<4T4:qu:pc:xx>: E mesmo?

<4L4:aw:cf:xx>: E.

<4T5:qu:pc:xx>: Na vespera da prova?

<4L5:aw:cf:xx>: Na vespera da prova.

<4T6:qu:pe:xx>: Porque?

<4L6:aw:rl:xx>: Ah, nao sei porque. Nao sei, a gente tinha acabado o livro no dia antes, entao acho que eles deduziram que ia ser revisao, ne? eu falei que ia ser revisao, entao acho que eles nao foram, ne?

<4T7:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L7:aw:rl:xx>: Foram quatro.

<4T8:qu:pe:xx>: De...

<4L8:aw:rl:xx>: Bom, de sete foram quatro. Ja da uma grande diferenca.

<4T9:qu:pe:xx>: Porque sete?

<4L9:aw:rl:xx>: Porque eram dez e as tres chilenas na ultima semana nao foram mais.

<4L9:qu:pc:xx>: Nao te falei isso?

<4T10:aw:cf:xx>: Nao, nao.

<4L10:aw:rl:xx>: Ah, elas nao foram mais.

<4T11:qu:pe:xx>: Porque?

<4L11:aw:rl:xx>: Porque elas estavam com um amigo chileno aqui e elas nao estao pegando esse curso para credito.

<4T12:xx:ma:xx>: Ah, ta.

<4L12:aw:rl:xx>: Entao elas... e elas me avisaram no comeco: 'o, a gente vai faltar muito porque a gente nao esta querendo credito no curso, e so para aprender portugues.

<4T13:xx:ma:xx>: Sei.

<4L13:aw:rl:xx>: Ai uma chilena foi na segunda-feira da ultima semana, entao falou assim: 'o, as duas outras nao estao mais vindo, pediram para te avisar.' 'Ah, tudo bem.'

<4T14:xx:ma:xx>: Ta

<4L14:aw:rl:xx>: 'e hoje e meu ultimo dia'.

<4T15:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L15:aw:rl:xx>: Ta, ta joia. Nao quiseram fazer a prova final nem nada.

<4T16:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L16:aw:rl:xx>: Foram as melhores alunas que eu tive. Entao tinha quatro alunos e fiz uma revisao de uma hora e dez, quinze minutos, depois dispensei, porque todo mundo queria sair mais cedo.

<4T17:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L17:aw:rl:xx>: Entao nao teve nenhum (incompr.) assim, sabe? wrap-up, nada disso.

<4T18:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L18:aw:rl:xx>: Foi mais assim revisao, alguma pergunta, nao?, tal...

<4T19:qu:pa:xx>: Voce acha que teria sido necessario?

<4L19:aw:av:xx>: Ah, eu acho legal, ne? Eu achei que aquele amigo secreto que eu fiz, lembra?

<4T20:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L20:aw:rl:xx>: Ficou sem revelar quem era de quem... porque as tres foram embora antes, a Shana saiu tambem no comeco... entao ficou...

<4T21:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L21:aw:rl:xx>: Quer dizer, ficou sem finalidade aquilo, ate, quando elas estavam fazendo a prova, falou assim: 'ah, quem que e meu amigo secreto?' Ai comecaram a falar quem sabia quem era, ne?

<4T22:qu:pc:xx>: Entao foi uma coisa que... que faltou.

<4L22:aw:cf:xx>: Faltou isso...

<4T23:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L23:aw:an:xx>: Ficou sem sentido ter feito aquilo, ne? toda segunda e quinta... e eu exigir "gente, olha aqui a mensagem!" Pra que? Pra nada?

<4T24:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L24:aw:an:xx>: Faltou isso, entao faltou aquele fechamento do curso que eu nao sei se da para dar, tambem. Porque tem esse esquema de curso de portugues para estrangeiro, eu acho que e assim: eles vem aqui mais para passear. E pega o curso porque precisa aprender o portugues, ne? E eu senti um pouco isso, porque eram tres muito interessados e o resto nao, iam na aula assim...

<4T25:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L25:st:av:xx>: O que e ate justificavel...

<4T26:st:av:xx>: O que e chato e a gente ter que prestar contas disso.

<4L26:ak:at:xx>: Exato.

<4T27:st:av:xx>: Se eles nao estao ali profissionalmente, nos estamos, ne?

<4L27:ak:at:xx>: E.

<4T28:st:av:xx>: Dai e uma coisa que... nao sei... fico preocupada com isso, ne?

<4L28:ak:at:xx>: Hu-hu,

<4L28:st:av:xx>: quer dizer, e o que eu sinto, entendeu?

<4T29:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L29:st:av:xx>: Porque uma coisa e voce dar aula aqui, que o pessoal vem, raramente falta, esse pessoal chega sempre atrasado, falta muito... Uma porque esta doente: 'ah, estou passando mal, posso sair?' Eu acho isso tao americano! Porque aqui no Brasil alguem chega na sala e fala assim: 'olha, estou passando mal, estou com dor de cabeca, posso ir embora?' no meio da aula? Ninguem faz isso! Acho isso tao estranho! (risos)

<4T30:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L30:st:an:xx>: Enfim, entao eu achei que... que faltou isso, mas nao sei se da para dar.

<4L30:qu:pe:xx>: Quer dizer, nao sei se a Iracema conseguiu dar um fechamento, entendeu?

<4T31:aw:rl:xx>: E a gente sabe alguma coisa, por acaso?

<4L31:ak:at:xx>: E,

<4L31:st:xx:xx>a Ana Luiza pode ate passar isso.

<4T32:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L32:st:av:xx>: Mas eu achei que de maneira geral foi legal.

<4L32:st:rl:xx>: Apesar de... que dizer, eu estava ate conversando com a Adriana na quinta-feira depois da prova, que eu vim almoçar aqui e encontrei com ela.

<4T33:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L33:st:rl:xx>: Ai eu estava conversando com ela como e que foi o curso de uma maneira geral.

<4T34:xx:ma:xx>: Hu-hu.

<4L34:st:an:xx>: E vi mil falhas, ne? Que nao e da programacao, em termos de materia. Acho que eu cheguei ate a comentar com voce.

<4T35:xx:ma:xx>: Hum

<4L35:st:an:xx>: Faltou um... esquematizar melhor. Quer dizer, os textos, eu nao trabalhei textos em classe e um dos comentarios...

<4L35:qu:pc:xx>: Voce nao leu, ne? as avaliacoes?

<4T36:aw:cf:xx>: Nao.

<4L36:st:rl:xx>: Uma fala assim: 'o, a gente leu uns textos...' Uma adorou, falou que o que mais gostou foi os textos. A outra falou 'a gente leu, mas nao foi nem trabalhado em classe', quer dizer porque que a gente leu?

<4T37:xx:ma:xx>: Hu-hu.

@@ LILIA 5 - TRANSCRICAO DE EXCERTO DA INTERACAO DA PROFESSORA LILIA COM A COLABORADORA/PESQUISADORA TANIA EM 25/04/95.

@@FITA 01

<5T1:st:rl:xx>: Voce me escreveu aqui na... na... no bilhete que voce me mandou que a reclamacao deles... entao aqui, o, "fiquei muito abalada depois que a Daisy me passou o feedback da conversa com os alunos, porque o problema que eles tiveram foi mais uma questao de

personalidade do professor que qualquer outra coisa", ne?
 Entao... eles fa... alguma coisa que... eu nao sei exatamente o que a
 Daisy te falou. Ela me falou algumas coisas assim, mas eu nao sei
 direito porque ela falou "Ah, voce ve na fita", e eu nao queria nem
 ouvir muito, porque justamente eu queria ouvir a fita direto.
 <5T1:cm:pt:xx>: Entao me fala o que que voce ouviu da Daisy.
 <5L1:qu:pc:xx>: Que deu a entender isso?
 <5T2:aw:cf:xx>: Nao, que... que voce concorda?
 <5L2:qu:pc:xx>: Ah, que eu concordo?
 <5T3:aw:cf:xx>: E, que voce realmente ve que ha uma ligacao, que voce
 perceba...
 <5T3:qu:be:xx>: A Daisy te falou alguns fatos concretos?
 <5L3:aw:rl:xx>: Falou.
 <5T4:qu:be:xx>: O que?
 <5L4:aw:rl:xx>: Alguns poucos fatos concretos.
 <5T5:qu:be:xx>: O que?
 <5L5:dc:xx:xx>: Ela falou que... nao, eu nao vou falar o que eu
 concordo
 <5L5:st:fm:xx>: porque eu nao parei pra pensar nisso.
 <5L5:st:pt:xx>: Eu vou falar o que que ela falou.
 <5T6:cm:it:xx>: Pode ta pensando agora... huh, huh...
 <5L6:st:rl:xx>: Ela falou assim... e... ela falou assim... "Lilia, o que eu percebi, ficou muito claro pra mim,
 apesar de eles nao dizerem diretamente, foi que... ah... nao e uma questao do teu ingles, da tua metodologia de
 trabalho... nao e nada disso. E uma questao que passa pelo teu modo de ser, tua personalidade", ela falou. Ai...
 eu parei pra pensar na hora nisso, porque eu nao tinha me tocado, ne? Ai, ela falou assim...
 <5T7:qu:pa:xx>: Ela deu algum exemplo?
 <5L7:st:ev:xx>: Deu, ela falou assim "Voce ja percebeu que voce e uma
 pessoa que e na sua, com os professores"
 <5L7:st:an:xx>: ... e concordo com ela... isso eu concordo (risos)...
 <5L7:st:rl:xx>: "pois bem voce chega na sala dos professores e voce
 fica trabalhando na sua", conversa... quer dizer, isso eu ja estou
 falando, ela nao falou, conversa com quem tenho mais amizade,
 <5L7:st:an:xx>: nao sou pessoa de ficar puxando papo, assim, sabe?
 <5T8:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <5L8:st:ev:xx>: Ah, tanto que eu estou me envolvendo mais com os
 professores nesse semestre, porque no semestre passado, como eu estava
 mais em empresa, eu ia nas reunioes e saia, tudo bem, alias, nao
 conhecia ninguem. Nunca fui nas festas da escola... e... na festa de
 fim-de-ano eu nao fui, no restaurante eu nao fui,
 <5L8:st:an:xx>: entao realmente eu reconheco que eu sou bem na minha... sabe?
 <5T9:xx:ma:xx>: Hu-hu.
 <5L9:st:rl:xx>: E ela falou assim: "E isso pode estar, esse teu
 estilo... esse seu jeito de ser, pode estar dentro da sala de aula".
 <5L9:st:an:xx>: E eu... isso eu concordo plenamente, que eu nao sou do
 tipo de professor que fala assim: "Ah, chegou atrasada... olha, senta
 aqui, o, a gente esta na pagina x, fazendo isso...". Eu nao sou assim.
 <5L9:st:rl:xx>: E ela me deu a entender que isso pesa muito, no mal
 sentido. Falou assim: "o, o aluno quer atencao, nao e porque ele
 chegou atrasado que ele acha que ele vai ser marginalizado, porque as
 vezes voce da essa impressao, a pessoa chega atrasada, voce mal olha,
 ou entao voce fala um "hi" seco, ne?" Ai eu falei assim: "o, concordo
 que realmente eu nunca fiquei paparicando quem chegasse atrasado"
 <5L9:st:an:xx>: E ate eu acho que de vez em quando eu ate demonstro
 que eu nao gosto, sabe? Quem chega muito atrasado eu realmente nao
 gosto!

<5L9:st:ev:xx>: "E e uma coisa", ela falou, "assim porque voce nunca se interessou em saber porque que a pessoa chega sempre atrasada? Muitas vezes e porque ela nao esta gostando da sua aula e ela tenta adiar um compromisso que... que num quer ir. E eu falei assim: "E, nunca pensei nisso." entao isso ai, a questao da personalidade... eu acho que conta, ta? Agora, concordo nesse ponto e nao concordo no ponto de... que e uma coisa que a gente tem ate conversado com os professores, que eu... que eu falei pra todo mundo o que aconteceu... porque eu tava assim tao estourada que eu queria a opiniao de todo mundo!

<5T10:qu:pe:xx>: Voce queria ta...?

<5L10:aw:rl:xx>: Feedback, ne? "O, isso ja aconteceu com voce? Meu Deus do ceu, sou a primeira pessoa?" e fiquei sabendo que nunca chegou... acho que isso foi um dos casos unicos... que chegou assim a ir a direcao da escola, mas... sao coisas que sempre acontecem com os professores pelo que eu estou vendo, sabe?... a Caro, tal... falou assim: "sabe, isso ja aconteceu comigo, de aluno reclamar, porque o professor passado era assim e voce e assado". Falei assim, assim: "Olha esse assado vou continuar sendo, porque minha personalidade e essa" e falou que ja aconteceu com ela. Me aliviou um pouco, ne? Quer dizer, que nao e problema so meu.

<5L10:qu:pe:xx>: Mas estava falando do que... pera ai... ah...

<5T11:st:rt:xx>: Voce estava falando que... que... a Daisy estava percebendo que era uma questao de personalidade...

<5L11:ak:at:xx>: Ah e! e isso!

<5T12:st:rt:xx>: e que ela levou para voce pensar: "olha, o que voce e? Como voce se relaciona com os professores dentro da escola de um jeito? Sera que essa maneira assim e diferente da maneira que voce leva em sala de aula? ne?"

<5T12:st:an:xx>: Que acho que tem a ver com... a... aproximacao.

<5T12:qu:pc:xx>: E isso?

<5L12:aw:cf:xx>: E, tem...

<5L12:st:an:xx>: quer dizer que eu sou distante.

<5L12:st:ev:xx>: Tanto que voce perguntou qual o interesse deles em aprender ingles e eu nao sei te responder.

<5T13:st:an:xx>: Isso e uma coisa concreta.

<5L13:ak:at:xx>: E. Realmente...

<5T14:qu:be:xx>: O que que voce sabe da... da vida particular deles?

<5L14:aw:rl:xx>: Bom, eu sei que a Marcia e casada... o Abilio e noivo... ah... todos trabalham em empresas... que mais que eu sei? So... eu sei que o Abilio e engenheiro eletrico, o Abilio e... faz faculdade em...

<5L14:qu:pe:xx>: em Accounting, como e que e?

<5T15:aw:pc:xx>: Contabilidade?

<5L15:aw:cf:xx>: Contabilidade...

<5L15:st:rl:xx>: o Andre tambem... e contador, ja... a Celia...

<5L15:st:an:xx>: olha ai! a Celia eu nao faco a menor ideia do que ela faz... (risos),

<5L15:st:rl:xx>: a Marcia tambem nao sei e a Sandra esta desempregada. Ela e secretaria, mas esta sem emprego agora.

<5T16:xx:ma:xx>: Huhu.

<5L16:st:rl:xx>: Ela so esta estudando.

<5T17:qu:be:xx>: Sei... mas... voce coloca... voce se interessa assim de.. de estar sabendo da vida deles, ou... ou nao?

<5L17:aw:xx:xx>: Olha, mais ou menos... eu me interesseo...

<5L17:st:sc:xx>: mas ai que esta, eu vejo isso... nao sei se e errado ou certo... mas, eu vejo isso mais assim, mais como uma curiosidade assim em termos de fofoca... sabe? Assim "esta namorando? esta casado?" sabe? "quando vai casar?"

<5T18:ct:sc:xx>: Nao, nao tem isso... e so uma coisa... interessante...

<5L18:ak:at:xx>: E eu sei.

<5L18:st:fm:xx>: E uma coisa que... mas, eu nunca... olha, eu nao sei, eu tenho uma postura muito assim... nao sei se e porque eu sempre tive aula desse jeito... de professor e aluno, sabe?

<5L18:st:sc:xx>: Entao e dificil pra mim ficar sabendo da vida do aluno porque eu acho inclusive que ele vai pensar que eu estou me intrometendo na vida pessoal dele...

<5T19:st:av:xx>: Ah, esta legal, entao... tem uma coerencia...

<5L19:ak:at:xx>: Tem...

<5T20:st:an:xx>: Voce pensa de um jeito e age coerentemente. Entao voce... voce acha que essa e uma atitude que nao se deve fazer... entao isso se reflete no seu agir.

<5L20:xx:ma:xx>: Huhu.

<5T21:qu:pc:xx>: E isso?

<5L21:aw:cf:xx>: Exato,

<5L21:st:ev:xx>: e, tanto e que quando eu vou no coffee break conversar com eles e tal, a conversa e sempre assim... nunca da vida pessoal de alguem, e sempre sobre... sabe? banalidades... "ai e isso e aquilo..."a gente fica brincando em relacao a aula... o quizz... eu nunca cheguei na vida de cada um... a perguntar...

<5T22:xx:ma:xx>: Huhu.

<5L22:st:sc:xx>: Mas e o que voce falou... tem coerencia... porque eu acho que nao e para fazer isso!

<5T23:cm:pt:xx>: Esta bom, tudo bem, a gente vai...

<5L23:rf:pt:xx>: Mas contradiz com o estilo da escola!

<5T24:rf:ic:xx>: Nao sei!

<5T24:cm:it:xx>: Vamos... vamos mais um pouquinho...

<5T24:qu:be:xx>: que mais de... de concreto que a Daisy te falou?

<5L24:aw:rl:xx>: bom... entao ela falou...

<5T25:st:rt:xx>: Que que foi mesmo a primeira coisa de concreto? Ela falou... Personalidade!

<5T25:st:an:xx>: Nao e bem concreto porque foi uma conclusao que ela chegou a partir do que os alunos falaram.

<5L25:ak:at:xx>: E exato.

<5T26:qu:be:xx>: Mas, assim... alguma coisa... que... que eu estou querendo saber... e o que ela falou que os alunos falaram que e uma rotina da sala de aula, que e uma pratica de sala de aula que voce: "ai realmente acontece assim"?

<5L26:aw:rl:xx>: Ah, pois e... nada! A unica coisa que eu lembro que ela falou e que a Sandra... olha... nada... porque tanto e que a unica coisa que me chamou atencao foi isso... porque eu acho que o que a Daisy... e... se baseou mais nisso porque e um problema que ela esta passando, inclusive ela me falou, mas... Antes de falar isso... e que ela me falou assim: "o, fato concreto, que nao vai sair gravado na fita, porque foi um olhar que a aluna fez". A Sandra disse que enquanto estava conversando... ah! que a Sandra falou assim: "Ah, com a Lilia me sinto bloqueada para falar e quando eu tive aula com o Joao e com a Mary, nao, eu ficava falando livremente, sem ter medo de errar e com ela eu me sinto presa", ela falou "inclusive porque tem horas que a gente faz a pergunta e ela faz assim (?)... nao...nao foi nem com a boca, foi uma reviravolta no olho."Eu falei "Daisy, eu nunca fiz isso, nao e possivel, ne?" e a Daisy: "Nao, as vezes voce faz inconscientemente e o aluno percebe".

<5T27:xx:ma:xx>: Ta.

<5T27:qu:be:xx>: De la para ca voce tem se observado?... assim se... se isso ocorre em outra aula mesmo?

<5L27:aw:ev:xx>: Olha, eu percebi ontem. Percebi ontem... nao... eu percebi ontem no nivel 4 que eu estava dando.. que um aluno... ele perguntou uma coisa e eu... assim... sem maldade nenhuma... assim, sabe quando voce levanta da cadeira e faz... bom... fiz assim um... uma coisa meio assim... ai e vi que o aluno meio que engoliu seco, sabe?... e e um rapaz que nao tem problema, pelo menos ate agora... eu fiz assim... ele ficou meio sem graca de nao saber ... ai eu tentei... falei assim... "entao, e assim", tentei falar no meu normal,

<5L27:st:an:xx>: mas eu nao me toquei que de repente eu estava fazendo algum gesto de... "Po, voce nao sabe isso?", ne?

<5T28:st:ev:xx>: Sabe... sabe o que me lembrou agora?

<5L28:xx:ma:xx> Ah?

<5T29:st:ev:xx>: Voce lembra na aula de portugues... que... que a gente vendo a fita, do jeito que voce entregou a prova para o...

<5L29:ak:at:xx>: Ah...e...e...e... verdade.

<5T30:qu:pe:xx>: Como e que era o nome dele mesmo? O... ai!

<5L30:aw:ic:xx> Nem me lembro... e, eu sei... Juan, nao... nao e Juan... nao me lembro...

<5T31:st:ev:xx>: Adrian!

<5L31:ak:at:xx>: Adrian! E verdade...

<5T32:st:ev:xx>: Voce lembra do jeito que... que a gente comentou, eu falei "o, parece que voce esta entregando... voce nao falou nada... mas o seu olhar falou assim "olha a droga que voce fez!"

<5L32:ak:at:xx>: E, exato... e...

<5L32:st:an:xx>: eu devo ter coisa assim...

<5L32:st:ev:xx>: que nem ontem, eu... que que eu fiz tambem ontem?... ah, eu falei uma coisa que eu falei assim "gente, eu nunca que devia ter falado isso! porque ai eu me coloquei na posicao do aluno. Para mim soa normal, porque... ai que esta...

<5L32:st:sc:xx>: eu tambem tento ser com os alunos meio... ao mesmo tempo que eu quero ter uma posicao de professor que nao se mete na vida pessoal deles, eu tento ser um igual para igual, sabe?

<5T33:ct:an:xx>: Que e conflitante!

<5L33:ak:at:xx>: Que e conflitante... e...

<5T34:st:an:xx>: Esta parecendo conflitante.

<5L34:st:sc:xx>: E, pois e, mas enfim... nao sei! nao sei como e que eu vou explicar isso... mas eu tento ser... de repente ate nao consigo!

<5T35:xx:ma:xx>: Huhu.

<5L35:st:an:xx>: E eu tive uma reacao que... que eu acho que o professor... que... que eu tive uma atitude que eu acho que o professor nao poderia ter...

<5L35:st:ev:xx>: eu falei assim para o... para o Luciano, que e super quieto, no nivel 4... Ontem so tinham 3 alunos na aula e estavam todos falando, eles tinham um warm-up que eles tinham que fazer comparacoes sobre... sobre musicas... e... os outros dois falavam, falavam, falavam, e eu falei assim: "Luciano, quero ouvir tua voz!", eu falei assim. Ai depois... ai depois... ai todo mundo ficou quieto e ele ficou so parado para pensar o que falar.

<5L35:st:an:xx>: Ai eu falei assim: "Lilia, voce nao devia ter feito isso", porque imagina voce aluna... quieta... chega... ouve o professor fala assim: "Lilia, quero ouvi tua voz", imagina... deve ser horrivel, ne? (risos).

<5T36:ak:at:xx> E, acho que e...

<5T36:st:av:xx>: Interessante isso...

<5L36:ak:at:xx>: Pois e... mas, entao...

<5T37:qu:pe:xx> mas dai entao o que que voce fez?

<5L37:st:av:xx> Eu nao fiz nada!

<5T38:qu:pa:xx>: O que voce acha que poderia ter feito? Depois voce achou: "Ah, eu poderia ter feito alguma coisa"... ou nao?

<5L38:aw:rl:xx>: Nao... nao pensei nada... Na hora o que eu tentei corrigir, foi assim... ele falou... ai eu falei "huhu, what else?", sabe?... fiquei perguntando para outros... depois ia ser o ultimo a falar e ai eu ia encerrar o warm-up... para nao dar essa impressao... mas ai os dois... os dois falaram mais umas duas frases e pronto. Entao realmente, no corrigir, eu nao pensei como que eu poderia ter feito.

<5T39:st:av:xx>: Mas foi uma coisa muito interessante, ne? Voce saiu de voce...

<5L39:ak:at:xx>: E.

<5T40:st:an:xx>: ... e foi la ver, realmente... ne?

<5L40:st:an:xx>: Foi horrivel, depois que eu fui ver... mas, sabe? quando foi assim super-natural, como se voce tivesse falando e eu falar assim: "Tania, e ai, queria ouvir alguma coisa!"sabe? como eu estou falando...

<5T41:xx:ma:xx>: Huhu.

<5L41:st:an:xx>: Sabe, ne? como (inaldivel) agora.

<5T42:st:it:xx>: Sabe o que que eu me lembro agora? E quando... a gente ve isso em crianca, ne? Quando chega visita em casa e as crianças vao la e o pai fala: "fala bom dia para visita!" eu acho que a crianca deve se... deve morrer, ne?

<5L42:ak:at:xx>: E, deve...

<5T43:st:it:xx>: Porque, ne? as vezes ate para adolescente isso acontece, ne? "Fala bom dia, cumprimenta a pessoa!"

<5L43:ak:an:xx>: Ainda mais para adulto, e... coitado, ele e um amor de pessoa (risos)... E, acho que deve ser assim mesmo, mais ou menos a mesma coisa...

<5T44:qu:be:xx>: Mais nada que a Daisy te falou assim, de concreto?

<5L44:aw:xx:xx>: Que eu me lembre nao.

<5T45:qu:pc:xx>: Nao?

<5L45:aw:xx:xx>: Nao. Assim em termos de "O, a tua aula..."

<5T46:qu:be:xx>: Nao, nao a tua aula, assim... o que que... alguma coisa que demonstraria isso...

<5L46:aw:rl:xx>: Ah, bom... ah, ela me falou que... ah... a Daisy me ligou na quarta-feira e falou por telefone o feedback que ela tinha tido da Celia, so, ta?

<5T47:xx:ma:xx>: Huhu.

<5L47:st:rl:xx>: Entao ela falou assim: "O, recebi reclamacao sobre sua aula. Liguei para... 3 alunos deixaram telefone. Liguei e so encontrei uma, a Celia. E a Celia me disse"... Bom, primeiro ela me perguntou o que eu achava da aula, eu falei que achava divina, maravilhosa. Ai a Celia falou assim: "Olha, a Lilia fala para dentro". Dai eu pensei assim... sera que eu preciso prestar atencao, ne?, no meu ingles... como e que eu falo e tal... assim "como fala para dentro? Sera que eu falo baixo, sera que eu falo rapido?" Ai ela falou assim: "Lilia, lembra que no... no... no treinamento voce falava num tom de voz muito baixo?" eu falei assim: "Olha, nao lembro, nao lembro de voces terem chamado a minha atencao para eu falar mais alto." Mas pode acontecer porque eu sempre dou aula para empresa, onde, ne? onde o contato e mais proximo e tal... e... e no semestre passado eu tive reclamacao para falar mais alto porque eu dava aula nessa sala, com a Reboucas aqui, o ar condicionado ligado... um tremendo calor... entao tinha uma la que nao ouvia direito... entao eu tive essa reclamacao, entao eu pensei... pode ser que eu falo baixo. Nao acho que e porque eu estou dando aula aqui que nao tem barulho nenhum.

<5T48:xx:ma:xx>: Huhu.

<5L48:st:rl:xx>: E a sala e super pequena.

<5T49:st:an:xx>: Tem uma coisa interessante, ne? Esse falar para dentro, que me ocorreu agora. O problema esta... esta me parecendo, pelo que voce esta falando, ne?... que as alunas estao colocando... um problema de chegar proximo.

<5L49:ak:at:xx>: Ah, ta.

<5T50:qu:an:xx>: E o falar para dentro nao e uma metafora?

<5L50:aw:at:xx>: E, uma metafora...

<5T51:st:an:xx>: E para dentro, porque para fora e querer chegar no outro.

<5L51:ak:at:xx>: E, e verdade...